

AİLE VE EĞİTİM PERSPEKTİFİNDEN GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

EDİTÖRLER

PROF. DR. FUAT TANHAN

DOÇ. DR. HALİL İBRAHİM ÖZOK

EĞİTİM
yayınevi

AİLE VE EĞİTİM PERSPEKTİFİNDEN GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Editörler: Prof. Dr. Fuat Tanhan, Doç. Dr. Halil İbrahim Özok

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Kübra Konca Nam

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Tasarım Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

E-ISBN: 978-625-385-745-5

1. Baskı, Aralık 2025

Kütüphane Kimlik Kartı

AİLE VE EĞİTİM PERSPEKTİFİNDEN GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Editörler: Prof. Dr. Fuat Tanhan, Doç. Dr. Halil İbrahim Özok

VI+211 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

E-ISBN: 978-625-385-745-5

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mechanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42
bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America
americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye
sevkiyat@egitimyayinevi.com

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye
+90 332 499 90 00
bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr
bilgi@kitapmatik.com.tr

EĞİTİM YAYINEVİ
GRUBU

EĞİTİM
yayınevi

SALON
yayıncıları

Kitapmatik
yayıncıları

kitapmatik
İnternet Kitapçısı

EĞİTİM
Kitabevi

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ VI

1. BÖLÜM

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE AİLE EĞİTİMİ KONULU
DİJİTAL İÇERİKLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 1

Celal ASLAN, Nigar KARA

2. BÖLÜM

DİJİTAL ÇAĞDA AİLE DİNAMİKLERİ VE PROBLEMLİ SOSYAL
MEDYA KULLANIMI 11

Zafer KORMAZ, Fırat ÜNSAL

3. BÖLÜM

SOSYAL MEDYADA YASIN TOPLUMSAL DÖNÜŞÜMÜ VE DİJİTAL
SESSİZLİK..... 35

Fuat TANHAN, Mahsum EŞSİZER

4. BÖLÜM

TRB2 BÖLGESİ'NDE KIZ ÇOCUKLARININ EĞİTİME ERİŞİMİNE
YANSIYAN EŞİTSİZLİKLER VE SOSYO-KÜLTÜREL ETMENLER 46

Fatma GÜNGÖRER

5. BÖLÜM

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA AİLELER VE DİJİTAL BAĞIMLILIKLAR 62

Volkan TAYİZ, Halil İbrahim ÖZOK

6. BÖLÜM

TÜRK SİNEMA VE DİZİLERİNDE AİLE KAVRAMLARININ
KULLANIMINA DAİR ANALİTİK BİR BAKIŞ 74

Celal ASLAN, Şayla YILDIRIM, Talha ÇİÇEK

7. BÖLÜM

EĞİTİMİN İLK SINIFI: AİLENİN GÖRÜNMEZ MÜFREDATI 90

Merve ÜNAL

8. BÖLÜM

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA AİLE VE EĞİTİM 107

Halil İbrahim ÖZOK, Nur Sena ALTUN

9. BÖLÜM**ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER İÇİN AFET EĞİTİMİ: AİLE VE ÖĞRETMEN ODAKLI BİR MODEL 127**

Halil KAMIŞLI, Arzu UÇAR

10. BÖLÜM**AİLEDEN OKULA AHLAK EĞİTİMİ: İNTERDİSİPLİNER BİR PERSPEKTİF..... 152**

Sidar BOR, Mehmet Şirin DEMİR

11. BÖLÜM**AİLEDEN OKULA: YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ EĞİTİMDE KALİTE VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK YAKLAŞIMLARI 166**

Halil İbrahim ÖZOK, Mehmet Sezer ALTUN

12. BÖLÜM**EĞİTİM VE AİLEDE SİBER ZORBALIK 180**

Fuat TANHAN, Buse TÜRKÖZÜ

13. BÖLÜM**SİNEMADA AİLE VE EĞİTİM İLİŞKİSİ: *THE BREAKFAST CLUB* ÖRNEĞİ..... 192**

Celal ASLAN, Gizem TAYAN

14. BÖLÜM**AKSARAY ÜNİVERSİTESİNE YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN MEKÂNSAL DAĞILIMLARI 198**

Selçuk YORULMAZ, Süleyman YILMAZ

ÖNSÖZ

“Yapay zekâ çağında aile olmayı nasıl düşünmeliyiz?” sorusunu, editörler olarak yapay zekâ tabanlı bir dil modeline yönelttiğimizde aldığımız yanıt, teknolojik dönüşümün yalnızca araçları değil; toplumsal yapıları, öğrenme süreçlerini ve aile kurumunun eğitimdeki rolünü de yeniden tanımladığı yönündeydi. Bu çerçeve, elinizdeki çalışmanın kavramsal zeminini oluşturmaktadır.

İnsanlık tarihinin en hızlı dönüşüm süreçlerinden birinin yaşandığı günümüzde, algoritmaların gündelik yaşam pratiklerini giderek daha fazla belirlediği bir toplumsal bağlamla karşı karşıyayız. Bu bağlamda, Ekim 2025’te dördüncüsü düzenlenen **Uluslararası TRB2 Eğitim Bilimleri Kongresi**, dijital dönüşümün merkezinde yer alan aile kavramını eğitim bilimleri perspektifinden tartışmaya açmıştır. Kongrede öne çıkan bu yaklaşım, aile–eğitim–teknoloji ilişkisini çok boyutlu biçimde ele alma gerekliliğini görünür kılmıştır.

2025 yılının “Aile Yılı” ilan edilmesi, aile kurumunun pedagojik, kültürel ve etik boyutlarıyla yeniden değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Elinizdeki kitap, bu değerlendirme ihtiyacından hareketle; yapay zekâ, eğitim ve aile ekseninde güncel akademik tartışmaları bir araya getirmeyi amaçlamaktadır.

Bu kapsamda kitapta yer alan çalışmalar, özellikle dijital çağda aile dinamikleri, sosyal medya kullanımının aile içi iletişim üzerindeki etkileri, sosyal medyanın yol açtığı “dijital sessizlik” olgusu ve siber zorbalık gibi güncel tehdit alanlarına odaklanmaktadır. Bununla birlikte aile, değer aktarımı ve ahlak eğitimi bağlamında bir “görünmez müfredat” olarak ele alınmış; söz konusu temalar eğitim bilimleri perspektifinden, kuramsal ve yöntemsel çerçeveler doğrultusunda incelenmiştir.

Kitabın omurgasını oluşturan “Yapay Zekâ Çağı” vurgusu, yapay zekânın eğitim süreçlerinde ve aile içi etkileşimlerde pasif bir araç olmanın ötesine geçtiğini ortaya koymaktadır. Dijital bağımlılıklar, yeni medya pratikleri ve teknolojik riskler, aile bağlamında değerlendirilerek bilimsel analizlere konu edilmiştir.

Bu eser; dijitalleşen dünyada aile, eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkiyi akademik bir zeminde anlamlandırmak isteyen araştırmacılar, eğitimciler ve politika yapıcılar için bir başvuru kaynağı olmayı hedeflemektedir. Çalışmaya katkı sunan tüm yazarlara teşekkür eder; ailenin yapay zekâ

çağında nasıl konumlandırılabilceğine ilişkin bilimsel tartışmalara katkı sağlamasını temenni ederiz.

Editörler

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Doç. Dr. Halil İbrahim ÖZOK

1. BÖLÜM

TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE AİLE EĞİTİMİ KONULU DİJİTAL İÇERİKLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Celal ASLAN**, Nigar KARA***

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci-öğretmen-veli sacayağını merkeze alarak tüm paydaşların öğretim süreçlerine etkin katılımını amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencinin aile ortamında geçirdiği vaktin okullara kıyasla daha fazla olması velilerin sürece dâhil edilmesi hususunda önem arz eder. Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde belirlenen değerlerin aktarımında velilerin rol model konumunda olması, öğretim sürecinin evde başlayan ve okulda devam eden yapısını güçlendirmektedir. Bu doğrultuda geliştirilen “Velivizyon” platformu, velilerin değer aktarımında davranış biçimlerini şekillendirmeleri, kriz anlarında etkili yöntemler kullanmaları ve pedagojik gelişime uygun iletişim kurmaları için fırsatlar sunmaktadır. Platform; yirmi yedi bölümlük Ailem dizisi, yedi sayılık Aile Bülteni, medya eğitimi ağırlıklı üç podcast ve kamu spotlarından oluşmaktadır. Ailem dizisi, ilkokuldan lise seviyesine kadar öğrencilerin gelişim sürecini ve aile davranışlarının etkilerini ortaya koyarken kriz yönetimi ve ihtiyaç odaklı yaklaşımları gündeme taşımaktadır. Araştırmaya konu olan dijital içerikler, sahada ihtiyaçları tespit edilen velilerin her yaş kademesindeki öğrencilerine yaklaşımlarını düzenleyebilecekleri ve her an ulaşabilecekleri bilgilerden oluşur.

Çalışmamızda bu bilgilerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın kapsamı dijital içeriklerle sınırlandırılmış olup yayımlanan TYMM Ortak Metninde belirtilen Erdem-Değer- Eylem çerçevesindeki alt değerlerle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu inceleme TYMM kapsamında değerler eğitiminde paydaşların iş bölümünü gözler önüne sermesi ve dijital içeriklerde yer alan genel sorunlar dışında kalan sorunlara da kapı aralaması yönünden önemlidir. Çalışmamızda TYMM’de belirlenen değerler ile öğrenci velisini sürece

** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Van/Türkiye, 0000-0001-6729-4531

*** YL Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Anabilim Dalı, Van/Türkiye, 0009-0009-6226-5884

dâhil etme amacıyla hazırlanan dijital içeriklerin kapsamı ve tutarlılığını değerlendirmeyi hedefledik. Çalışmada doküman analizi yöntemiyle dijital içeriklerin betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, farklı yaşam standartlarına sahip olan öğrenci ve veli ihtiyaçlarını kapsayıcı içeriklerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile değişim ve gelişim göstereceğini düşündürmektedir. Daha kapsayıcı bir yaş aralığını hedef alan Ailem dizisi, konu alınan yaş aralığında yaşanabilecek genel problemlere dikkat çekerken Aile Bülteni yayınlarının, özellikle okul öncesi dönemdeki gelişim süreçlerinin anlaşılmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, podcast ve kamu spotlarının içerik açısından daha sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, tüm yaş gruplarına hitap eden bir öğrenme platformu olarak öne çıkan HEMBA (Halk Eğitim Bilişim Ağı) bünyesinde yer alan “Veli Toplantısı” sekmesi aracılığıyla ailelere yönelik içeriklerin paylaşılmaya başlanması, bu alanda önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

GİRİŞ

“Millî ve manevî değerler manzumesi ile maddî gelişmenin zirvesini hedefleyen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem Değer-Eylem Çerçevesi, Beceriler Çerçevesi bileşenlerinin bir araya gelerek oluşturduğu sistematik bir bütüncül eğitim modelidir.” (MEB, 2025: 3). Erdem-Değer-Eylem çerçevesinde belirlenen “Huzurlu İnsan”, “Huzurlu Aile ve Toplum” ve “Yaşanabilir Çevre” alt başlıklarından hareketle belirlenen alt değerlerin öğretimi, eğitimin temelini oluşturan sacayaklarından öğretmen-öğrenci-veli işbirliğinde yürütülecek şekilde planlanmıştır. Öğrencinin akademik başarısının yanında değerler yönünden ilerlemesini de amaçlayan TYMM Ortak Metin’de belirtilen alt değerler şu şekilde sıralanmıştır:

Tablo 1. TYMM’de çatı değerler bazında süreç bileşenleri ve ana hedefler (MEB, 2025)

ÇATI DEĞERLER	BİLEŞENLER	ANA HEDEFLER
SAYGI	Tasarruf Sabır Mahremiyet Mütevazılık Sağlıklı yaşam Çalışkanlık	HUZURLU İNSAN
SORUMLULUK	Sevgi Dostluk Özgürlük Dürüstlük Vatanseverlik Yardıms severlik Aile bütünlüğü	HUZURLU AİLE VE TOPLUM
ADALET	Temizlik Duyarlılık Estetik Merhamet	YAŞANABİLİR ÇEVRE

Genel hedefler bazında belirlenen değerlerin öğretiminde ailenin yeri ve önemi büyüktür. Süreç bileşenleri incelendiğinde;

-Öğrencinin bütünsel gelişimini amaçlayan modelde; birey-toplum zincirinin en önemli yapı taşı olan aile kurumu, huzurlu birey dolayısıyla huzurlu aile ve toplum en nihayetinde yaşanabilir çevrenin oluşmasına hizmet eder.

-Paydaşların iş birliğinden doğan öğrenme ortamı öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini destekler.

-Öğrenci velilerinin sisteme katılmasıyla huzurlu insan; öğrencinin ilerleyen yaşlarında kurduğu aile sitemindeki bilinç, huzurlu aile ve toplum; yetişen yeni nesillerin sistemi sürdürmesiyle yaşanabilir çevre koşulları oluşur.

Kritik dönem olarak belirtilen 0-6 yaş aralığında olduğu gibi erginlik ve yetişkinliğe uzanan süreç boyunca ailenin desteği ve etkisi çocuk için önemlidir. Çocuğun içine doğduğu ailede geçirdiği zaman okula kıyasla daha fazladır. Bilinçli ebeveynler sağlıklı nesilleri meydana getirir. TYMM'de belirtilen değerler açısından bakıldığında toplum tarafından kabul görmüş evrensel değerlerin aktarımı amaçlanmaktadır (Taşkın, 2025: 173). Değerlerin aktarımı ve öğrencinin akademik başarısını hedefleyen eğitim sistemi bileşenleri, ayakları yere basan sağlam bir sacayağı planlar. Bu doğrultuda öğrencilerin ve öğretmenlerin olduğu kadar velilerin de gelişimini önemser.

Betimsel analiz yöntemiyle hazırlanan bu çalışmada her yaş seviyesindeki öğrencisine değerlerin aktarımını amaçlayan velilerin, her an her yerde ulaşabilecekleri dijital platformlar aracılığıyla sunulan verilerin değerlendirmesini amaçladık. Çalışmanın çıkış noktası Kuzey Teksas'ta okul öncesi öğrenci velilerinin eğitim seviyeleri ve çocuğunu yetiştirirken gereksinim duyduğu esaslarda eğitim durumlarının anlamlı bir farklılık yaratmamasının tespitidir. (Tönbül, 2019: 52) Ailelerin eğitim durumu, maddi gelirleri, sosyokültürel özellikleri, yaşadıkları coğrafyanın özellikleri vb. gibi unsurlarda il, ilçe, köy fark etmeksizin aynı pedagojik gelişim dönemindeki öğrencilerin yetiştirilmesinde benzer ihtiyaçlara sahip olabileceği düşünülerek tasarlanan Velivizyon platformunun içeriği şu şekildedir:

1. Ailem Dizisi:

Velivizyon platformu tarafından hazırlanan; çocuk eğitiminin, çocuğun ihtiyaçlarının ve sağlıklı aile koşullarının anlatıldığı yirmi yedi bölümlük bir dizidir. Her bölümünde birbirinden farklı konuları ele alan dizi TYMM Ortak Metin’de belirtilen “Erdem-Değer-Eylem çerçevesindeki üretken, vatansever, ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı bireyler yetiştirme gibi görevler edinir.” (MEB, 2025: 7) tanıtımı ile başlayan ilk bölüm, temelde iki ailenin çocuk yetiştirme stratejileri üzerinden yirmi yedi bölüm olarak devam eder. Karşılıksız sevgi ve güvenin ailede oluşması, doğru bilgiye ulaşmak, okul rehberlik servisinin görev ve sorumlulukları, sevgi ihtiyacı, sorumluluk, iş bölümü, ailenin rol model tutumları, evdeki huzurun okul başarısına etkisi, öğretmene saygı, anne ve baba tutumları, veli görev ve sorumlulukları, kademeler arası geçiş ve sınav süreçlerinde stres yönetimi, ilk öğretmenin aile olması, teknolojinin doğru kullanımı, okul aile birliği, kaygı yönetimi, kariyer planlaması, servis kullanımı, kişisel temizlik, zorbalık, okula güven ve bağımlılık konularını ele almıştır.

Yukarıda belirtilen huzurlu insan, huzurlu aile ve toplum, yaşanabilir çevre alt değerlerine bakıldığında dizi, sorumluluk çatı değerinde yer verilen yedi alt değerini tamamını kapsamaktadır. Ancak saygı ve adalet alt değerleri için durum daha farklıdır. Sorumluluk çatı değerindeki kavramlar açık ileti yoluyla aktarılırken saygı ve adalet çatı değerinin kavramları örtük iletiler yoluyla aktarılır. Evde rol model olan ailelerimiz, gizil öğrenmeler yoluyla huzurlu aile ortamına çekilir. Bununla birlikte, okulda sağlıklı öğrenme ortamı da desteklenir. Ailenin sınıf atmosferine katkıları dizide farklı başlıklar altında toplanmıştır. Bunları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

- Aile içinde okul ve öğretmen hakkında yapılan konuşmalar öğrencinin okula saygı duymasını sağlar ya da saygısını yitirmesine sebep olur.

- Ailelerin sevgi dili farklı olabilir. Öğrenci bu dili arkadaşları üzerinde denediğinde yersiz tartışmalara yol açabilir.

- Aile, çocuğun ödevleri konusunda yönlendirici olmalıdır. Zaman ayırmamak uğruna ailenin yaptığı ödevler öğrencinin hem kişilik gelişimi hem de akademik başarısının önünde büyük bir engeldir.

- Evde çocuğun çalışabilmesi için uygun koşulların hazırlanması ailenin görevidir.

- Özellikle ilköğretim seviyesindeki çocukların sınıflarındaki bireysel farklılığa sahip arkadaşlarına karşı tutum ve davranışların temeli ailede atılır.

- Okul ile irtibatla olmak çocuğa değerli hissettirir.

- Öğrencinin sorumluluklarının evde hatırlatılması okul başarısını etkiler.

- Çevre bilinci kazanma, duyarlılık, temizlik gibi konularda aileler rol modeldir.

- Zorbalık, madde bağımlılığı konusunda ailelerin çocuklarına karşı tutumları yönlendirici olabilir.

2. Kamu Spotları:

Bir dakika ile iki buçuk dakika arasında değişen süreleriyle toplamda on yedi parçadan oluşur. Mesleki yeterlilikler konusunda ve meslek bazında öğretmene saygı, aile katılımının öğrenci başarısını %30 oranında etkilemesi, sağlıklı beslenme becerileri, öz bakım becerileri, zaman yönetimi, ekran süresi, ödevlere yardım konusunda hassasiyetler, bireysel farklılıklara karşı farkındalık, mutlu çocukların mutlu bireyler olması, akademik başarı yanında sosyal becerilerin geliştirilmesi, saygı kavramının ailede kazanılması, okul-veli iş birliğinin önemi, arkadaş seçiminde kontrollü özgürlük, kendisini keşfeden bireyler gibi konulara değinen kısa ve etkili videolar içerir. Senaryo uzunluğu diziye göre sınırlı olmasına karşın mesajı doğrudan iletir.

3. Podcastler:

Youtube EBA kanalı ve Spotify Enstitü Sosyal sayfaları üzerinden velilerin açık erişimine sunulan podcastlerden 12 tanesi Youtube'de olmak üzere toplam 21 tanedir. Aile-çocuk ilişkisinin dijital dünyadaki yansımalarının konuşulduğu videolar, soru-cevap mantığı üzerinden asenkron bir interaktivite sunmayı amaçlar. Teknolojinin imkân ve avantajları doğrultusunda medyanın doğru ve etkili kullanımı, kullanım sırasında aile ve çocukların karşılaşılabileceği tehdit veya tehlikeler, çocuk hakları, çocuklar ve ebeveynler için psikolojik sağlık, aile ve çocuk ilişkileri, dijital dünyada çocuk hakları, dijital bağımlılık, dijital kumar bağımlılığı, dijital tehlikelerden korunma yolları, yeterince iyi ebeveynlik, dijital dünyada okuma deneyimi gibi başlıklarda toplanan içeriklere yer vermektedir.

Tüm podcastler incelendiğinde temelde hedeflenen çıktıların benzer olduğu söylenebilir. Geleneksel araçların geride kaldığı bu çağda, teknolojiyi bizden hızlı öğrenen genç kuşakları dijitalden uzak tutmaya çalışmak yerine onlarla birlikte öğrenen, meraklanan ve onlara bu süreçte hem yol arkadaşı hem de yol gösteren ebeveynler olabilmek temel amaçtır. Öğrencilerin maruz kalabileceği dijital zararların tasnifi ilk video aracılığıyla ebeveynlere sunulmuştur. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür: Herkesin temelde şikâyetçi olduğu ekran süresinin uzunluğu yerine bu süre zarfında kullanılan içeriklerin niteliği, etkileşimde bulunduğu insanlar, kişisel veri ve izinlerin paylaşılması vb. Ekran karşısında saatlerce tek başına kalan çocuğun karşısına çıkan şiddet içerikleri, yaşına uygun olmayan içerikler, nefret söylemleri, oyun bağımlılığı, mali ve veri riski gibi problemlere ebeveynlerin önleyici bir yaklaşımla bakmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte dijitalleşmenin önünü açan yaklaşımda ebeveynlerin doğru rehberliği çocukların, içerikleri doğru ve etkili kullanımlarına yardımcı olur. Korumacılık adı altında “çocuğun yerine karar verme” tutumunun önü kesilerek çocuğun;

- dijital hak ve sorumluluklarını bilen,
- yaş grubuna uygun içerikleri kullanan,
- doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmayı öğrenen,
- karşılaştığı bir sorunda ailesine güvenen,
- karşılaştığı durumlarda eleştirel bakabilen,

-rol model aldığı ailesinden hareketle ilerleyen yaşlarında rol model olabilen bir kimlik kazanması amaçlanır.

Podcastler ebeveyn bilgi sistemi olmanın ötesinde Netflix, ICC ve Habitat gibi kuruluşların aile eğitimi kapsamında hazırladığı çalışmalar hakkında da bilgiler vererek farklı eğitim alanlarının tanıtımını yapmaktadır.

Podcastlerin izlenme sayıları en az 3 en fazla 250 civarındadır. Bu da bize “Velivizyon” platformunun tanıtımı konusunda eksiklikler olduğunu düşündürmektedir. Bu tanıtım Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine hizmet veren kurum, kuruluş ve personellerin ortak görevi olmalıdır.

4. Aile Eğitim Bültenleri:

Aile Eğitim Bülteni başlığı ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı bünyesinde Ocak 2025’te ilk sayısı

çıkın -tatil dönemlerini dışarıda bırakarak- derginin son sayısı Ekim 2025'te yayımlanmış olup her ay yeni bir sayı ile farklı bir konuyu ele almaktadır. Çalışmaların kapsamına bakıldığında kişilik gelişiminin olduğu 0-5 yaş grubu ebeveynlerinin eğitimi hedeflenir. Aylık çıkan dergilerde çocuğun yaş grubuna göre ihtiyaçları, aile-okul iş birliğinin çocuğa katkıları, eğitimin amaçları, okula uyum, pozitif disiplin/öz denetim becerisi kazandırma, oyunun önemi, sosyal becerilerin desteklenmesi, dikkat geliştirme, sağlıklı yaşam, teknoloji bağımlılığı ve bilinçli teknoloji kullanımı gibi konularda ebeveynlere hitap etmektedir. Ekim sayısından sonra eklenen “Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi” başlıklı sayısında iki sayfadan oluşan hakların tanıtımı ve devamı olan “Dijital Dünyada Çocuk Hakları Sözleşmesi Yaş Gruplarına Göre Veli Rehberi” sayısında ise yaş gruplarına göre velilere rehberlik edebilecek bilgiler yaş gruplarına göre sınıflandırılmıştır. Aile Eğitim Bülteni, podcastlerde aktarılan içeriklerin yazılı versiyonu olarak tanımlanabilir. Ebeveynlere senaryolar sunularak “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu yöneltilir. Cevap ise hemen senaryonun altında bulunmaktadır. Önce kendi cevabını veren ebeveyn, açıklama bölümünden doğru ya da yanlışlarını tespit edebilmektedir.

5. Aile Eğitimleri:

Bilgilendirici kısa videolar halinde hazırlanan içerikler, Youtube-Millî Eğitim Bakanlığı sayfasında “Hayata Rehberlik” oynatma listesine 2022 yılında yüklenen 25 videodan 18'inin “Velivizyon” platformuna yüklenerek velilere sunulmasıyla oluşturulmuştur.

6. MEB-BİP “Öğretmen Bilgi Servisi” ve “Okul Veli Asistanı”:

Dijital dönüşüm vizyonu çerçevesinde hazırlanan platform velilerin hızlı bilgiye ulaşmasını sağlayan yerli bir projedir. Turkcell bünyesinde geliştirilen BİP, duyuruların takibini ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmakla beraber kullandıkları operatör fark etmeksizin velilerin doğru ve hızlı bilgiye kolayca ulaşmasının önünü açar. Veri güvenliğini önceleyen sistem, bilgi ve izinlerin ülke sınırları içerisinde kalması planlanarak hazırlanmıştır.

7. Hamba-Halk Eğitimi Merkezleri Bilişim Ağı:

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde planlanan ve temelde tüm vatandaşların farklı alanlardaki eğitimini önceleyen ağı, Aile Yılı kapsamında Veli Toplantısı sekmesi ile dijital arayüzünü

güncellemiştir. Veli toplantısı sekmesinde yer verdiği üç video 2-6 dakika arasında değişen süreleri ve kapsadığı konular yönüyle bir başlangıç kabul edilebilir. İçerik olarak “Velivizyon” platformunda yer alan kamu spotlarını andırmaktadır.

Tüm bunların yanında E-Okul VBS (Veli Bilgilendirme Sistemi) yıllardır faaliyette olan ve velilerin öğrencilerinin okul ile ilgili durumlarının takibini yaptığı işlevsel bir uygulama olarak sürdürülmektedir. EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve MEBİ (Millî Eğitim Bakanlığı Bireysel Öğrenme Platformu) gibi kendini güncelleyen uygulamaların yanı sıra E-Devlet üzerinden ulaşım sağlanabilen MEB hizmetleri de veli hizmetine sunulmuştur. Çalışmalar yalnızca bunlarla sınırlı kalmayıp Maarif Model kapsamında Aile Okulu Kurs Programları uzaktan eğitim yoluyla hizmete sunulmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER:

Dijital içeriklerin, TYMM Ortak Metin’de belirtilen üç çatı değer altında tasnif edilen değerlerin tamamına yakınına kapsadığı görülmektedir. 27 bölümden oluşan Ailem dizisi başta olmak üzere, öğrenci-öğretmen-veli sacayağının veli iş birliğinde paydaş rolünü aktarması yönüyle oldukça önemlidir. Yüksek beklentiye sahip velilerin paydaş katılımında aynı öz veriye sahip olmadığı, sürece destek sağlamak açısından veli katılımının önemi (Küçük ve Kurt, 2025) belirtilmiştir. Özellikle değerlerin aktarımında okuldan çok evde zaman geçiren çocuk, aileyi rol model alır. Ailede yapılacak reformlar okul ile desteklendiğinde TYMM’de amaçlanan Huzurlu İnsan, Huzurlu Aile ve Toplum, Yaşanabilir Çevre hedeflerine erişimde daha sorunsuz bir zeminde gerçekleşecektir. Özellikle velilerin okula ulaşımının kısıtlı olduğu bölgelerde veli bilgilendirmesinin dijital ortama taşınması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına olanak tanır. Yukarıda bahsi geçen, veli ihtiyaçlarının eğitim seviyesine bağının düşük olduğu ülkemiz koşullarında benzer ihtiyaçlara hitap eden yayınların artırılması ve bunların tanıtımının yapılması özellikle önem arz eder.

Dijital ortam dışında, bu çalışmalarda yalnızca ebeveynler sorumlu tutulmamıştır. Ailenin ferdi olan çocuklarımıza 10. Sınıf düzeyinde seçmeli ders olarak eklenen “Türk Sosyal Hayatında Aile” dersi içerikleri yönüyle ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi sağlamlaştıran bir temele oturtulmuştur.

Tasarruf, estetik ve mahremiyet değerlerinin dışında kalan tüm değerlere açık ya da örtük iletiler yoluyla değinilmiştir. Çalışmaların devam ettiği düşünüldüğünde bu değerleri kapsayacak çalışmaların da sürdürüldüğü düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kazanmasının hedeflendiği değerler TYMM’de belirtilenlerle sınırlı değildir. Okullarımızda izlediğimiz mevcut sorunlardan en sık karşılaştığımız konular şu şekilde sıralanabilir:

Zorbalık konusuna Ailem dizisinde yer verilmiştir. Kapsamının ve içeriğinin detaylandırılması velilere bu konuda izleyecekleri yolu daha anlaşılır kılacaktır.

Kılık-kıyafet yönetmeliğinde belirtilen esaslara dizi boyu örtük iletiler yoluyla değinilir. Bunların karşıt durumları ile karşılaşmayan veliler izleyecekleri yolu çizmekte sorun yaşayabilir.

Okullarımızda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında olan öğrencilerimiz de mevcuttur. Yaş grubu fark etmeksizin öğrencilerin davranış oluşturma konusunda zorlandığı görülmektedir. Öğrencilere öğretmenleri yol gösterici olsa da aile desteği şarttır çünkü saygı ve sevgi ailede başlar.

Kişisel alan korumasının ihlali konusunda öğrencinin bilinçsiz kalması ve bilincinde olsa dahi ailesiyle doğru mesafeyi bulamaması, ailenin bunu fark etmemesi, farkına vardığında ise çocuğa yaklaşımı konusunda bilinçsiz kalması vb. durumlarda oluşabilecek sorunlara karşı Aile Bülteni ya da Aile Eğitimi gibi içeriklerde bir konu olarak kendine yer bulması yerinde olacaktır.

Elbette ki her ailenin potansiyeli, imkanları, dinamiği birbirinden farklıdır. Değişen koşullarda veli ihtiyaç analizi sonrası genellemelere uygun bir şablonun yeniden oluşturulması da TYMM Dijital içeriklerin niteliğine katkı sağlayacak çalışmalar olarak hizmete sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Küçük, Z.A. ve Kurt, T. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modelinin eğitim reformlarının etkinliği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 8, 2-27.
- Taşkın, S. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modelinde değerler eğitimi yaklaşımın analizi, *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 160-180. doi.org/1071270/istanbulegitim.istj.1640604
- Tönbül, Ö. (2019). Aile eğitimi programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2 (1), 46-72.
- MEB (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>, Erişim tarihi: 05 Ekim 2025.

2. BÖLÜM

DİJİTAL ÇAĞDA AİLE DİNAMİKLERİ VE PROBLEMLİ SOSYAL MEDYA KULLANIMI

Zafer KORMAZ**, Fırat ÜNSAL***

GİRİŞ

Dijital Dünya ve Aile Hayatı

21. yüzyıl, teknolojinin, özellikle de dijital iletişim araçlarının insan yaşamının merkezine yerleştiği radikal bir dönüşüme sahne olmaktadır. Bu dönüşüm, toplumun temel taşı olan aile kurumunu ve onun işleyiş dinamiklerini derinden etkilemekte, “dijital çağda aile olmak” kavramını yeni baştan tanımlamayı gerektirmektedir (Kurttaş, 2025; Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2020). Aile artık yalnızca fiziksel bir mekândan ibaret değil; sürekli bağlantı halindeki bireylerin, sanal kimliklerin ve dijital etkileşimlerin iç içe geçtiği karmaşık bir ekosistem haline gelmiştir (Zerle-Elsäber vd., 2023). Bu yeni ekosistem, aile içi ilişkilere, rollere ve iletişim kalıplarına dair geleneksel kabulleri sorgulatırken, hem eşsiz fırsatlar hem de önemli riskler barındırmaktadır.

Dijitalleşme, ailenin temel işlevlerini ve gündelik ritüellerini yeniden şekillendirmektedir (Ünsal vd., 2025). Aile üyeleri arasındaki iletişim, yüz yüze sohbetlerden anlık mesajlaşma uygulamalarına ve sosyal medya etkileşimlerine kaymakta, birlikte geçirilen zaman fiziken aynı mekânda ancak dijital cihazlara odaklanmış halde (“birlikte yalnızlık”) geçirilebilmektedir (Steiner-Adair & Barker, 2014). Bu durum, aile içindeki duygusal bağlanma ve mahremiyet anlayışını dönüştürmekte, ebeveyn-çocuk ilişkisinde yeni bir dengenin kurulmasını zorunlu kılmaktadır (Güran Yiğitbaşı & Çelik, 2023). Özellikle ebeveynler, kendileri “dijital göçmen” olarak nitelendirilirken, “dijital yerliler” olan çocuklarına rehberlik etme konusunda yetersizlik ve kaygı hissedebilmektedir (Benli, 2023; Dora, 2023).

** Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van, Türkiye, e-mail: zaferkorkmaz@yyu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6789-2064

*** Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Bitlis, Türkiye, e-mail: funsal@beu.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-9561-554x

Bu dönüşümün en belirgin sonuçlarından biri, aile içi ilişkilerde gözlemlenen gerilim ve çözülme eğilimleridir. Sosyal ve dijital medyanın aşırı veya düzensiz kullanımı, aile üyeleri arasında duygusal mesafenin artmasına, yüz yüze iletişimin kalitesinin düşmesine ve çatışmaların dijital bir boyut kazanmasına yol açabilmektedir (Zorlu, 2025; Yıldırım, 2021). Aile içindeki güven, mahremiyet ve sınırlar gibi kavramlar yeniden tartışılmakta, dijital dünyanın getirdiği siber zorbalık, mahremiyet ihlali ve bağımlılık gibi riskler aile sistemini tehdit eder hale gelmektedir (Aral, 2022; Yurt, 2025). Bu süreç, aileyi bir “sığınak” olmaktan çıkarmakta, onu dış dünyanın dijital baskılarına daha açık hale getirebilmektedir (Aşkın, 2020).

Ancak dijitalleşme yalnızca tehditleri değil, aynı zamanda aile bağlarını güçlendirmek için yeni imkanları da beraberinde getirmektedir. Uzaktaki akrabalarla sürdürülen iletişim, ortak dijital oyunlar veya film izleme aktiviteleri, aile içi öğrenme fırsatları gibi olumlu uygulamalar da mevcuttur. Bu noktada belirleyici olan, ailenin dijital teknolojilerle nasıl bir ilişki kurduğu ve bu ilişkiyi düzenleyebilmek adına hangi beceri ve stratejileri geliştirdiğidir. “Dijital aile sözleşmesi” gibi araçlar, aile üyeleri arasında şeffaf kurallar belirleyerek sağlıklı dijital alışkanlıkların oluşturulmasına katkı sağlayabilir (Çeçen vd., 2023).

Bu bölümün amacı, dijital çağın aile dinamikleri üzerindeki çok boyutlu etkilerini, özellikle problemlili sosyal medya kullanımı odak noktasına alarak ele almaktır. İlk olarak, ailenin yapısı, ilişkileri ve iç iletişimde dijitalleşmeyle birlikte ortaya çıkan temel dönüşümler incelenecektir. Ardından, sosyal medyanın aşırı ve kontrolsüz kullanımının bireyler ve aile sistemi üzerindeki olumsuz sonuçları değerlendirilecektir. Son olarak, bu risklerle başa çıkmada ve sağlıklı bir dijital aile ortamı inşa etmede aile eğitiminin ve dijital okuryazarlığın önleyici ve koruyucu rolü tartışılacak, bilimsel araştırmalar ve uygulama örnekleri ışığında çözüm önerileri ve politika önerileri sunulacaktır. Bu çerçevede, dijital dünyada ailenin karşı karşıya kaldığı zorlukları anlamak ve onun dayanıklılığını artırmak için kapsamlı bir perspektif sunmayı hedeflemektedir.

Problemlili Sosyal Medya Kullanımı Nedir? Klinik Görünüm ve Temel Belirtiler

Problemlili sosyal medya kullanımı, bireyin kontrolünü kaybettiği, günlük yaşam işlevselliğini olumsuz etkileyen ve psikososyal sağlığına zarar veren, bağımlılık benzeri bir kullanım modeli olarak tanımlanabilir

(Sala, Porcaro & Gómez, 2024). Bu kavram, yalnızca sosyal medyada geçirilen sürenin niceliğinden ziyade, bu kullanımın niteliğine ve sonuçlarına odaklanır. Kişi, olumsuz sonuçlarını görmesine rağmen sosyal medya kullanımını sınırlandıramaz, kullanmadığı zamanlarda yoksunluk hissi veya huzursuzluk yaşar ve bu davranış giderek hayatının merkezine yerleşir (Hussain & Wegmann, 2021; Zhang, Bai, Lu & Zheng, 2023). Günümüzde özellikle ergen ve genç yetişkin nüfusta yaygınlığı giderek artan bu olgu, klinik bir tanı kategorisi olarak resmiyete kavuşmamış olsa da, akademik ve klinik literatürde ciddi bir halk sağlığı sorunu olarak ele alınmaktadır (Nagata vd., 2025; Topal, Küçük Avcı & İstanbullu, 2024).

Bu davranışsal modelin merkezinde, genellikle kaçınma, düzenleme veya ödül arayışı gibi temel psikolojik ihtiyaçlar yatar. Sosyal medya, olumsuz duygulardan geçici bir kaçış sağlamak, sosyal etkileşim ihtiyacını karşılamak veya can sıkıntısını gidermek için bir araç haline gelebilir. Ancak problemlili kullanım düzeyinde, bu araç amaca dönüşür ve sağlıksız bir döngü yaratır. Örneğin, yalnızlık duyguları sosyal medyada daha fazla zaman geçirmeye yol açarken, bu artan kullanım gerçek yaşamdaki sosyal ilişkileri zayıflatarak yalnızlığı daha da derinleştirebilir (Lu, Ren, Zhen, Su & Wu, 2025; Ünsal vd., 2025; Yelpeze, 2021). Benzer şekilde, düşük öz-değer ve sosyal kaygı, sosyal medyada onay ve beğeni arayışını tetikleyebilir; bu arayıştan alınan geçici doyum ise gerçek benlik algısını daha da olumsuz etkileyebilir (Boursier, Gioia & Griffiths, 2020).

Klinik Görünüm ve Temel Belirtiler

Problemlili sosyal medya kullanımı, aşağıdaki temel belirti kümeleriyle kendini gösterir:

- **Kontrol Kaybı:** Kişi, sosyal medyada geçirmeyi planladığı süreyi ve sıklığı kontrol etmekte güçlük çeker. Kendine koyduğu sınırları sürekli aşar ve bu konuda başarısızlık hisseder (Şimşek vd., 2025).
- **Günlük Yaşamın Olumsuz Etkilenmesi:** Kullanım, akademik veya iş performansında düşüşe, aile ve arkadaş ilişkilerinde bozulmaya, kişisel bakım ve hobiler için ayrılan zamanın azalmasına neden olur (Diaz, Peoples & Weigle, 2025; Topal vd., 2024).
- **Zihinsel Meşguliyet:** Kişi, sosyal medyada değilken bile orada neler olup bittiğini düşünür, son paylaşımlarını kontrol etme ve yeni içerik planlama isteğiyle zihinsel olarak meşguldür.
- **Kaçış ve Duygu Düzenleme Amaçlı Kullanım:** Olumsuz ruh halinden (stres, kaygı, üzüntü) kaçmak için sosyal medyaya

başvurma, başlıca kullanım motivasyonlarından biri haline gelir (Gan vd., 2025; Yelpeze, 2021).

- Tolerans Gelişimi: Zamanla, aynı derecede memnuniyet hissedebilmek için sosyal medyada geçirilen sürenin veya etkileşimin yoğunluğunun artırılması ihtiyacı doğar.
- Yoksunluk Belirtileri: İnternete veya sosyal medyaya erişim olmadığında sınırlılık, huzursuzluk, kaygı veya açık bir neden olmaksızın sıkılma hissi yaşanır (Koçak & Traş, 2021).

İlişkili Psikolojik Mekanizmalar ve Risk Faktörleri

Problemlili kullanım, tek başına değil, diğer psikolojik süreçlerle karmaşık bir etkileşim içinde ortaya çıkar:

- Sosyal Karşılaştırma ve Beden Algısı: Görsel ağırlıklı platformlar (özellikle Instagram), kullanıcıları diğerlerinin "kusursuz" kurgulanmış hayatları ve görünüşleriyle sürekli karşılaştırmaya iter. Bu durum, özellikle ergenler ve genç yetişkinlerde beden memnuniyetsizliğine, kendini nesneleştirmeye ve düşük benlik saygısına yol açarak problemlili kullanımı besleyen güçlü bir risk faktörüdür (Aydemir, 2024; Casale, Pettini, Fioravanti, Padovani & Ghinassi, 2024; Çimke & Yıldırım Gürkan, 2023; Sarman & Çiftci, 2024; Tunçel, 2024).
- FOMO (Gelişmeleri Kaçırma Korkusu): Sosyal çevrede olup bitenleri, önemli bir şeyi kaçırma endişesiyle sürekli takip etme isteğidir. Bu korku, bireyi platformlara bağlı kılan ve kontrolsüz kaydırmaya (doomscrolling) neden olan temel itici güçlerden biridir (Koçak & Traş, 2021).
- Psikopatoloji ile İlişkisi: Araştırmalar, problemlili sosyal medya kullanımı ile depresyon, anksiyete, stres ve dikkat eksikliği belirtileri arasında güçlü bir karşılıklı ilişki olduğunu göstermektedir. Sosyal medya hem bu durumlar için bir risk faktörü olabilir, hem de bu durumlardan mustarip bireyler için bir sığınak haline gelebilir (Diaz vd., 2025; Hussain & Wegmann, 2021; Jing vd., 2025; Korkmaz, Çiçek, Buluş, Şanlı & Yıldırım, 2025).
- Aleksitimi ve Sosyal İçe Çekilme: Duygularını tanımlama ve ifade etmede güçlük çeken (aleksitimi) veya sosyal ilişkilerden kaçınan bireyler, duygusal ihtiyaçlarını sanal etkileşimlerle karşılama eğiliminde olabilir. Bu durum, problemlili kullanım için zemin hazırlar (Li, Chen, Liu & Sun, 2024).

Sonuç olarak, problemlili sosyal medya kullanımı, sosyal medya platformlarının tasarım özelliklerinin (sonsuz kaydırma, bildirimler, beğeniler) bireyin psikolojik hassasiyetleri (düşük benlik saygısı, yalnızlık, kaygı) ile bulunduğu noktada ortaya çıkan çok boyutlu ve karmaşık bir davranışsal sorundur. Tanımı, yalnızca teknolojik bir bağımlılık değil, aynı zamanda bireyin duygusal düzenleme, benlik algısı ve sosyal ilişki kurma biçimleriyle yakından ilintilidir.

Problemlili Sosyal Medya Kullanımının Birey Üzerindeki Somut Sonuçları

Problemlili sosyal medya kullanımı, yalnızca bir davranışsal alışkanlık olmanın ötesinde, bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığını derinden etkileyen, çok boyutlu olumsuz sonuçlar doğuran bir risk faktörüdür. Araştırmalar, bu kullanım biçiminin, özellikle gelişimsel açıdan hassas dönemdeki ergen ve genç yetişkinlerde, bir dizi klinik düzeydeki sorunla güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır.

Psikolojik Sağlık Üzerindeki Sonuçlar

1. Duygudurum ve Kaygı Bozuklukları: Problemlili sosyal medya kullanımı ile depresyon ve anksiyete belirtileri arasında tutarlı ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan bir meta-analiz, sosyal medya bağımlılığı ile hem depresyon hem de anksiyete arasında anlamlı pozitif korelasyon olduğunu doğrulamaktadır (Jing vd., 2025). Bu ilişki karşılıklıdır; sosyal medya, olumsuz duygulardan kaçış için bir araç olarak kullanılabilirken, özellikle sosyal karşılaştırma ve siber zorbalığa maruz kalma gibi deneyimler de depresyon ve anksiyete riskini artırmaktadır (Diaz, Peeples & Weigle, 2025; Korkmaz, Çiçek, Buluş, Şanlı & Yıldırım, 2025). Hussain ve Wegmann (2021) ayrıca, bu problemlili kullanımın dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) belirtileriyle de ilişkili olabileceğine işaret etmektedir.

2. Yalnızlık ve Sosyal İzolasyon: İronik bir şekilde, sosyal bağlantı kurma amacıyla yoğun şekilde kullanılan bu platformlar, gerçek yaşamdaki sosyal ilişkilerin kalitesini ve miktarını azaltarak yalnızlık duygularını besleyebilir. Araştırmalar, problemlili kullanım ile artan yalnızlık hissi arasında net bir bağ olduğunu göstermektedir (Ünsal vd., 2025; Yelpaze, 2021). Bu döngü, kişinin sosyal ihtiyaçlarını sanal ortamda karşılamaya çalışması, ancak bu etkileşimlerin yüzeysel kalması nedeniyle tatmin olmaması ve gerçek sosyal becerilerin körelmesiyle güçlenir.

3. Benlik Saygısı ve Beden İmajı Sorunları: Görsel ağırlıklı platformlar, bireyleri sürekli olarak diğerlerinin düzenlenmiş, idealize

edilmiş imgeleriyle karşılaştırmaya zorlar. Bu sürekli sosyal karşılaştırma, özellikle beden imajı üzerinde son derece olumsuz etkilere yol açar. Çalışmalar, problemlili sosyal medya kullanımının beden memnuniyetsizliği, kendini nesneleştirme ve "görünüşe ilişkin sosyal medya bilinci" (fiziksel görünüm hakkında sürekli endişe duyma) ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aydemir, 2024; Casale, Pettini, Fioravanti, Padovani & Ghinassi, 2024; Sarman & Çiftci, 2024). Bu durum, düşük benlik saygısı, öz-nefret ve yeme bozuklukları gibi daha ciddi psikopatolojilere zemin hazırlayabilir.

4. FOMO (Gelişmeleri Kaçırma Korkusu) ve Kaygı: Sosyal medyada sürekli akış halindeki içerik, bireylerde önemli bir sosyal deneyimi, haberi veya etkileşimi kaçırma korkusu yaşatır. Bu FOMO duygusu, bireyi platforma bağımlı kılan önemli bir psikolojik itici güçtür ve kaygı düzeyini yükseltir (Koçak & Traş, 2021). Kişi, bu korkuyu hafifletmek için sosyal medyayı kontrol etme davranışını sürdürür, ancak bu davranış kaygıyı besleyen bir döngüyü pekiştirir.

Fiziksel Sağlık Üzerindeki Sonuçlar

1. Uyku Kalitesinde Bozulma: Problemlili sosyal medya kullanımının en belirgin ve somut fiziksel sonuçlarından biri uyku düzeninin bozulmasıdır. Akşam geç saatlerde ekran başında geçirilen sürenin artması, mavi ışığa maruziyet nedeniyle melatonin hormonunun salınımını baskılayarak uykuya dalma süresini uzatır ve uyku kalitesini düşürür (Korkmaz, Çiçek, Yıldırım & Ünsal, 2023). Yetersiz ve kalitesiz uyku ise gündüz yorgunluğuna, dikkat ve konsantrasyon problemlerine, bağışıklık sisteminin zayıflamasına ve yukarıda bahsedilen duygudurum bozukluklarının şiddetlenmesine yol açar.

2. Hareketsiz Yaşam Tarzı ve İlgili Riskler: Sosyal medyada uzun süreler geçirmek, kaçınılmaz olarak fiziksel hareketsizliği beraberinde getirir. Bu sedanter yaşam tarzı, obezite, kas-iskelet sistemi problemleri, kardiyovasküler hastalık risklerinde artış ve genel fiziksel kondisyonun düşmesi gibi uzun vadeli sağlık sorunlarıyla ilişkilidir. Problemlili kullanım, bireyi açık hava aktivitelerinden ve spor yapmaktan alıkoyarak bu riski daha da artırır.

3. Beden Memnuniyetsizliğine Bağlı Sağlıksız Davranışlar: Sosyal medyadan kaynaklanan olumsuz beden algısı, sadece psikolojik sıkıntı yaratmakla kalmaz, aynı zamanda sağlığa zararlı fiziksel davranışları da tetikleyebilir. Bu, aşırı diyet yapma, düzensiz ve dengesiz beslenme, kontrolsüz takviye kullanımı veya estetik amaçlı riskli müdahalelere yönelme şeklinde kendini gösterebilir. Sosyal medyada yaygın olan "ideal beden" temsilleri, özellikle genç kullanıcıları gerçekçi olmayan ve

sağlıksız hedeflere yönlendirebilmektedir (Çimke & Yıldırım Gürkan, 2023).

Sonuç olarak, problemlili sosyal medya kullanımı, ruhsal sıkıntılarını (depresyon, anksiyete, yalnızlık) besleyen, benlik algısını zedeleyen ve uyku başta olmak üzere temel fizyolojik dengeleri bozan çok yönlü bir tehdittir. Bu sonuçlar, bireyin yaşam kalitesini düşürmekte, akademik/iş performansını olumsuz etkilemekte ve klinik müdahale gerektiren durumların ortaya çıkma riskini artırmaktadır (Şimşek vd., 2025; Topal, Küçük Avcı & İstanbullu, 2024).

Dijital Çağda Aile Olmak

Ebeveyn ve Çocuk İlişkisinin Değişen Yüzü

Dijital teknolojilerin hayatın merkezine yerleşmesi, ailenin en temel ve biyolojik ilişkisi olan ebeveyn-çocuk bağına derinden dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, rollerin, otoritenin, iletişim kanallarının ve hatta mahremiyet anlayışının yeniden tanımlandığı çok boyutlu bir süreçtir (Kurttaş, 2025; Zerle-Elsäßer, Langmeyer, Naab & Heuberger, 2023). Geleneksel aile yapısında ebeveynlik, bilgi ve deneyimin kaynağı olma, sınır koyma ve rehberlik etme üzerine kuruluyken, dijital çağ bu dinamikleri ters yüz etmektedir. Çocuklar, teknolojik araçların kullanımında genellikle ebeveynlerinden daha becerikli hale gelmekte, bu da "dijital yerliler" ile "dijital göçmenler" arasında benzersiz bir bilgi ve güç asimetrisi yaratmaktadır (Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2020). Ebeveynler, çocuklarının girdiği dijital dünyanın dilini, risklerini ve dinamiklerini tam olarak kavramakta zorlanırken, çocuklar ise bu alanda kendilerini daha özerk ve yetkin görmektedir (Benli, 2023; Dora, 2023).

Bu rol karmaşasının en somut yansıması, iletişim kalitesinde yaşanan köklü değişimdir. Aile içi etkileşim, artık sadece yüz yüze sohbetlerle sınırlı değildir; anlık mesajlaşma, sosyal medya paylaşımları ve dijital oyunlar üzerinden kurulan yeni iletişim kanallarını da kapsar (Llamas & Belk, 2012). Ancak, fiziksel olarak aynı mekânda bulunsalar bile, her bir aile üyesinin kendi dijital cihazına dalması, "birlikte yalnızlık" olarak tanımlanan bir iletişim kopukluğuna yol açabilmektedir (Steiner-Adair & Barker, 2014). Paylaşım ve sohbet için ayrılan nitelikli zaman, ekran karşısında geçirilen niceliksel zamana dönüşmekte, bu da duygusal yakınlığın ve derin bağların zayıflaması riskini beraberinde getirmektedir (Zorlu, 2025; Yurt, 2025).

İlişkideki bir diğer kritik dönüşüm, mahremiyet ve sınırların yeniden tanımlanma zorunluluğudur. Dijital dünya, geleneksel aile mahremiyetinin sınırlarını bulanıklaştırmaktadır. Ebeveynler, çocuklarının çevrimiçi güvenliğini sağlamak amacıyla onların dijital faaliyetlerini izleme eğiliminde olabilirken, bu durum özellikle ergenlik dönemindeki çocuklarda özerklik ihtiyacıyla çatışarak güven sorunlarına yol açabilmektedir (Güran Yiğitbaşı & Çelik, 2023). Aynı şekilde, ebeveynlerin kendi sosyal medya hesaplarında çocuklarına ilişkin paylaşımları ("sharenting") da çocuğun dijital kimliği ve mahremiyeti üzerinde tartışmalı bir kontrol alanı yaratmaktadır (Aral, 2022). Bu karmaşa, aile içinde dijital sınırların, karşılıklı saygı ve anlayış çerçevesinde açıkça müzakere edilmesini zorunlu kılmaktadır (Çeçen, Çokluk, Bostancı & Atmaca, 2023).

Dijitalleşme, aynı zamanda ebeveynlik otoritesi ve rehberliğinin doğasını da sorgulamaktadır. Bilgiye erişimin demokratikleşmesi, çocukların ebeveynlerini birçok konuda sorgulayabilmesine olanak tanımıştır (Summak, 2024). Bu noktada, katı bir otoriteden ziyade, dijital dünyada birlikte öğrenmeye ve keşfetmeye dayalı, "dijital yol arkadaşlığı" olarak tanımlanabilecek yeni bir ebeveynlik modeli ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Bostancı, 2023). Ebeveynlerin görevi, yasakçı bir tutum takınmaktan çok, çocuklarına eleştirel düşünme, etik değerlere uyma ve riskleri yönetme becerileri kazandırmak olmalıdır (Ünal Tokpunar & Koçak, 2025). Küresel dijital kültürün yerel aile değerleriyle etkileşimi de bu sürecin önemli bir parçasıdır (Greschke, 2018; Topçu & Pekince, 2025).

Dijital çağda ebeveyn-çocuk ilişkisi, sürekli yeniden müzakere edilen, daha esnek ve diyaloga dayalı bir forma evrilmektedir. Bu yeni ilişki biçimi, dijital uçurumu aşma, nitelikli iletişimi koruma, mahremiyet sınırlarını birlikte belirleme ve otoriteyi bilgi paylaşımına dayandırma gibi karmaşık görevlerle yüklüdür. Bu dönüşüm, yalnızca teknik bir uyum sorunu değil, aynı zamanda aile içi sevgi, güven ve saygı bağlarının dijital bağlamda nasıl yeniden inşa edileceğine dair derin bir pedagojik ve ilişki soruşturmasıdır (Aşkın, 2020; Yıldırım, 2021). Başarı, dijital araçları reddetmekte değil, onları insani ilişkilerin ve aile bağlarının güçlendirilmesi amacıyla bilinçli ve özenli bir şekilde araştırmaktır.

Aile İçi İletişimde Yeni Zorluklar ve Fırsatlar

Dijital teknolojiler, aile içi iletişimin doğasını köklü bir şekilde dönüştürmekte, bu süreç hem önemli zorlukları hem de yeni imkânları beraberinde getirmektedir. İletişim artık yalnızca yüz yüze gerçekleşen bir etkileşim değil, dijital araçlarla sürekli ve çok kanallı bir hale bürünmüştür.

İletişimin Önündeki Yeni Zorluklar: Dijitalleşmenin aile içi iletişime yönelik en belirgin tehdidi, ilişkilerin niteliğinde meydana gelen aşınmadır. Bireyler fiziksel olarak bir arada olsalar da dikkatleri ve ilgileri sıklıkla kişisel dijital cihazlarına yönelmekte, bu durum “teknolojik araya girme” (technoference) olarak adlandırılan ve yüz yüze etkileşimi bölen bir fenomen yaratmaktadır (Steiner-Adair & Barker, 2014). Bu, aile üyelerinin “birlikte yalnız” kalmasına, yani aynı mekânı paylaşmalarına rağmen aralarında anlamlı bir duygusal ve sosyal bağ kurulamamasına yol açmaktadır (Zorlu, 2025). Sürekli bildirimler ve sosyal medya akışı, ortak sohbetleri ve ailecek yapılan aktiviteleri bölmekte, iletişimi yüzeysel ve parçalı hale getirmektedir (Yıldırım, 2021). Ayrıca, sosyal medyada sergilenen kurgulanmış ve idealize edilmiş yaşamlar, aile üyeleri arasında gerçekçi olmayan karşılaştırmalara ve kıskançlığa zemin hazırlayarak ilişkileri zedeleyebilmektedir (Zorlu, 2025). Tüm bu faktörler, aile içindeki samimi paylaşımın, derin sohbetlerin ve karşılıklı duygusal desteğin azalmasına neden olmaktadır.

Dijital Araçların Sunduğu İletişim Fırsatları: Bu zorluklara rağmen, dijital teknolojiler bilinçli kullanıldığında aile bağlarını güçlendirmek ve iletişimi zenginleştirmek için benzersiz olanaklar da sunar. En önemli fırsatlardan biri, coğrafi mesafeleri aşarak aile bağlarını sürdürme imkânıdır. Görüntülü aramalar, anlık mesajlaşma ve sosyal medya paylaşımları, uzakta yaşayan aile bireyleriyle sürekli ve canlı bir iletişim köprüsü kurulmasını sağlamaktadır (Greschke, 2018). Bu, özellikle geniş aile ve akrabalık ağlarının korunmasında hayati bir rol oynar. İkincisi, dijital dünya aile üyeleri için ortak ilgi alanları keşfetmek ve paylaşmak için yeni platformlar yaratır. Ailecek çevrimiçi bir oyun oynamak, aynı filmi uzaktan senkronize izlemek veya birlikte dijital bir fotoğraf albümü oluşturmak, geleneksel aktivitelerin ötesinde paylaşımlı deneyimler ve anılar inşa eder. Üçüncüsü, bazı bireyler, özellikle ergenler için, duygularını yüz yüze ifade etmektense bir mesaj, şarkı paylaşımı veya sosyal medya gönderisi üzerinden iletmek daha az tehdit edici olabilir. Bu

dijital “köprüler”, ebeveynlerin çocuklarının duygusal dünyasına dair değerli ipuçları elde etmesine olanak tanıyabilir (Benli, 2023). Son olarak, paylaşılan dijital takvimler, alışveriş listeleri veya görev yöneticileri, aile yaşamının günlük organizasyonunda iş birliğini ve iletişimi kolaylaştırarak pratik düzeydeki yükü hafifletebilir.

Dijital çağda aile içi iletişimin kalitesi, teknolojinin varlığından ziyade onun nasıl kullanıldığına bağlıdır. Açık diyalogu, karşılıklı saygıyı ve nitelikli ortak zamanı önceleyen bilinçli bir yaklaşım, dijital araçların zorluklarını bertaraf ederken sunduğu fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmayı mümkün kılacaktır.

Ebeveynlerin Dijital Roller ve Tutumları

Dijital dönüşüm, ebeveynlik rollerini ve otoritesini temelden sorgulatmakta, geleneksel rehberlik ve koruma işlevlerini yeni ve karmaşık bir bağlama taşımaktadır. Günümüz ebeveyni, “dijital göçmen” olarak, “dijital yerliler” olan çocuklarına hem fiziksel hem de sanal dünyada etkin bir rehber ve rol modeli olmak durumundadır.

Değişen Ebeveyn Roller ve “Dijital Uçurum”: Geleneksel aile yapısında ebeveynlik, bilgi, deneyim ve otoritenin birincil kaynağı olma üzerine kuruluyken, dijital çağ bu dinamikleri önemli ölçüde değiştirmiştir. Çocuklar, teknolojik araçların kullanımında genellikle ebeveynlerinden daha becerikli ve rahat hale gelerek, bilgi ve beceri asimetrisi anlamına gelen bir “dijital uçurum” yaratmıştır (Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2020). Bu durum, ebeveynlerin geleneksel otoritesini zorlamakta ve çocuklarının içinde bulunduğu dijital ortamları anlama, riskleri değerlendirme ve uygun sınırlar koyma konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir (Benli, 2023). Ebeveynler, dijital dünyanın dilini, dinamiklerini ve tehlikelerini (siber zorbalık, mahremiyet ihlali, uygunsuz içerik) tam olarak kavramakta zorlanırken, çocuklar bu alanda kendilerini daha özerk görmektedir.

Etkin Dijital Ebeveynlik Stratejileri: Bu yeni bağlamda etkili bir ebeveynlik, katı yasaklar veya tamamen izin verici bir tutum yerine, aktif rehberlik ve açık iletişim üzerine inşa edilmelidir. Araştırmalar, yalnızca süre kısıtlamasına dayalı kontrol mekanizmalarının yetersiz kaldığını, ebeveynlerin içerik ve bağlam odaklı daha aktif müdahalelere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Bu kapsamda “dijital aile sözleşmesi” somut ve işlevsel bir araç olarak öne çıkmaktadır. Ekran kullanım saatleri, uygun

içerikler, mahremiyet kuralları ve çevrimiçi davranış normları gibi konuların tüm aile üyeleri tarafından birlikte müzakere edilip yazılı hale getirildiği bu sözleşme, sorumluluğu paylaşmaya, beklentileri netleştirmeye ve çatışmaları önlemeye yardımcı olur (Çeçen, Çokluk, Bostancı & Atmaca, 2023). Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarıyla dijital dünya hakkında düzenli ve yargılayıcı olmayan diyaloglar kurması, onlara eleştirel düşünme, kaynak değerlendirme ve kişisel sınırları koruma becerileri kazandırması hayati önem taşır (Güran Yiğitbaşı & Çelik, 2023; Bostancı, 2023).

Ebeveyn Tutumlarının Dijital Alandaki Yansımaları: Ebeveynlerin genel ebeveynlik stilleri, dijital alandaki tutum ve uygulamalarına da doğrudan yansımaktadır. Demokratik ve yetkili bir tutum benimseyen ebeveynler, net, tutarlı ve makul sınırlar koyarken bu kuralların gerekçelerini açıklar, çocuğun görüşünü dikkate alır ve onun özerkliğini destekler. Bu yaklaşım, çocukta içselleştirilmiş öz-düzenleme becerilerinin gelişimini teşvik eder. Buna karşılık, otoriter (katı yasaklara dayalı) tutumlar, çocuğu dijital faaliyetleri gizlemeye ve ebeveyn denetiminden uzakta daha riskli davranışlara yöneltebilir. Aşırı izin verici (sınırsız özgürlük tanıyan) tutumlar ise çocuğu yapılandırılmamış ve denetimsiz bir dijital ortamda, potansiyel tehlikelere karşı savunmasız bırakabilir. Unutulmamalıdır ki, ebeveynlerin rol model olma işlevi dijital davranışlar için de geçerlidir; kendi ekran başında geçirdiği süreyi yönetemeyen, yemek masasında telefonunu kullanan bir ebeveynin, çocuğuna sağlıklı dijital alışkanlıklar kazandırma konusundaki inandırıcılığı ve etkisi sınırlı olacaktır (Dora, 2023).

Sonuç olarak, dijital çağda ebeveynlik, statik bir otorite uygulamasından ziyade, sürekli öğrenmeyi, esnekliği ve iş birliğini gerektiren dinamik bir süreçtir. Başarı, çocuğu dijital dünyadan tamamen soyutlamakta değil, ona bu dünyada sorumluluk sahibi, eleştirel düşünebilen, etik değerlere saygılı ve dayanıklı bir dijital vatandaş olarak yol alabilmesi için rehberlik etmekte yatar.

Problemlili Sosyal Medya Kullanımının Sonuçları

Dijital çağda yaygınlaşan problemlili sosyal medya kullanımı, yalnızca bireysel bir alışkanlık sorunu değil, aynı zamanda bireyin psikolojik ve fiziksel bütünlüğünü, aile içi ilişkilerin kalitesini ve en hassas gelişim dönemindeki çocuk ve ergenlerin sağlıklı büyümesini tehdit eden çok

boyutlu bir risk faktörüdür. Bu bölümde, söz konusu olumsuz sonuçlar, birey, aile ve gelişimsel süreçler ekseninde ayrıntılandırılacaktır.

Birey Üzerindeki Etkiler: Ruh Sağlığı, Okul/İş Başarısı ve Fiziksel Sağlık

Problemlili sosyal medya kullanımının en belirgin ve iyi belgelenmiş etkileri, bireyin ruh sağlığı üzerinde görülmektedir. Yapılan araştırmalar, sosyal medya bağımlılığı ile depresyon, anksiyete ve yalnızlık arasında güçlü ve tutarlı pozitif ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Jing vd., 2025). Bu ilişki karşılıklı bir döngü halindedir; sosyal medya olumsuz duygulardan geçici bir kaçış yolu olarak kullanılabilirken, sosyal karşılaştırma ve siber zorbalık gibi deneyimler de ruh sağlığı sorunlarını tetikleyebilir veya şiddetlendirebilir (Diaz, Peeples & Weigle, 2025; Korkmaz, Çiçek, Buluş, Şanlı & Yıldırım, 2025). Özellikle görsel ağırlıklı platformlar, bireyleri sürekli olarak diğerlerinin kurgulanmış yaşamları ve görünümüleriyle karşılaştırmaya zorlayarak, beden memnuniyetsizliği, kendini nesneleştirme ve düşük benlik saygısı gibi ciddi benlik algısı sorunlarına yol açabilmektedir (Aydemir, 2024; Casale, Pettini, Fioravanti, Padovani & Ghinassi, 2024; Sarman & Çiftci, 2024).

Ruh sağlığındaki bu bozulma ve dikkatin sürekli dijital dünyaya yönelmesi, doğrudan akademik ve iş performansını olumsuz etkiler. Kontrolsüz sosyal medya kullanımı, odaklanmayı böler, zaman yönetimini zorlaştırır ve verimliliği düşürerek okul başarısında gerilemeye veya mesleki yaşamda performans kaybına sebep olabilir (Şimşek vd., 2025).

Fiziksel sağlık alanında ise en somut etki uyku düzeninin bozulmasıdır. Özellikle gece geç saatlerdeki kullanım, ekranların yaydığı mavi ışığın melatonin hormonu salınımını baskılaması ve zihinsel uyarılmanın artması nedeniyle uykuya dalma güçlüğüne, uyku kalitesinde ve süresinde azalmaya neden olmaktadır (Korkmaz, Çiçek, Yıldırım & Ünsal, 2023). Yetersiz ve kalitesiz uyku ise gündüz yorgunluğu, dikkat dağınıklığı, bağışıklık sisteminin zayıflaması ve genel sağlığın kötüleşmesi gibi ek sorunlara yol açar.

Aile İlişkilerine Etkileri: Çatışma, Mesafe ve Güven Sorunları

Birey üzerindeki bu olumsuz etkiler, kaçınılmaz olarak aile sisteminin işleyişine ve ilişki kalitesine yansımaktadır. Problemlili sosyal medya kullanımı, aile içi iletişimin niteliğini ve sıklığını azaltarak duygusal bir mesafe yaratır. Aile üyeleri fiziksel olarak bir arada olsalar bile,

dikkatlerini ve ilgilerini büyük ölçüde sanal dünyaya yöneltmeleri, "birlikte yalnızlık" olarak adlandırılabilir bir iletişim kopukluğuna yol açar (Zorlu, 2025). Paylaşım ve sohbet için ayrılan nitelikli zamanın yerini, ekran karşısında geçirilen ve etkileşimden yoksun süreler alır (Yıldırım, 2021).

Bu mesafe, yeni çatışma alanlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlar. Sosyal medya, eşler veya ebeveyn-çocuk arasında gizlilik, kıskançlık ve güvensizlik temelinde gerilim kaynağı olabilir (Zorlu, 2025). Ayrıca, bireyin sosyal medyada geçirdiği aşırı zaman, aile sorumluluklarını ve ortak aktivitelere katılımı ihmal etmesine neden olarak diğer aile üyelerinde hayal kırıklığı ve kızgınlık yaratır. Tüm bu faktörler, aile içindeki güven bağlarında aşınmaya ve ilişkilerin giderek yüzeyselleşmesine sebep olur. Araştırmalar, sağlıklı aile işlevselliğinin problemlili sosyal medya kullanımına karşı koruyucu bir faktör olduğunu, tam tersine sorunlu kullanımın da aile ilişkilerini bozduğunu göstermektedir (Lu, Ren, Zhen, Su & Wu, 2025).

Çocuk ve Ergen Gelişimine Olumsuz Yansımalar

Çocuk ve ergenler söz konusu olduğunda, problemlili sosyal medya kullanımının etkileri özellikle yıkıcıdır, çünkü bu dönem kimlik, benlik algısı ve sosyal becerilerin kritik bir gelişim evresine denk gelmektedir. Sosyal medyada maruz kalınan idealize edilmiş imgeler ve sürekli sosyal karşılaştırma, ergenin kendi bedeninden ve kimliğinden memnuniyetsizlik duymasına, hatta kendinden tiksinsmesine varan ciddi sorunlara yol açabilir (Aydemir, 2024). Bu süreç, "dijital sosyal kimlik" oluşumunu olumsuz etkileyerek, bireyin gerçek benliği ile sanal benliği arasında bir uyumsuzluk yaratabilir (Summak, 2024).

Dahası, aşırı kullanım, gerçek dünyadaki yüz yüze sosyal etkileşimleri ve akran ilişkilerini zayıflatabilir. Sosyal geri çekilme ve yalnızlık, problemlili kullanımın hem nedeni hem de sonucu olabilen bir kısır döngü oluşturur (Li, Chen, Liu & Sun, 2024; Yelpeze, 2021). Bu durum, ergenin sosyal becerilerini geliştirmesini engeller ve duygularını tanımlama ve ifade etmede güçlük (aleksitimi) gibi sorunları beraberinde getirebilir. Ayrıca, Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO), ergenlerde yaygın olarak görülür ve onları sürekli çevrimiçi kalmaya, başkalarının sosyal faaliyetlerini takip etmeye zorlayarak kaygı düzeylerini artırır (Koçak & Traş, 2021). Tüm bu etkiler, çocuk ve ergenlerin duygusal, sosyal ve

kimlik gelişimini sekteye uğratarak, uzun vadeli psikolojik sorunlar için risk oluşturur.

Sonuç olarak, problemlili sosyal medya kullanımı, bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığından başlayarak aile sisteminin uyumuna ve nihayetinde toplumun geleceğini şekillendiren çocuk ve ergenlerin sağlıklı gelişimine kadar uzanan geniş bir yelpazede ciddi sonuçlar doğurmaktadır. Bir sonraki bölüm, bu çok katmanlı zararlı etkiler karşısında en önemli koruyucu ve önleyici mekanizmalardan biri olan aile eğitiminin rolünü ve stratejilerini ele alacaktır.

Cözümün Anahtarı: Aile Eğitimi

Problemlili sosyal medya kullanımının yaygın ve olumsuz sonuçları karşısında, ailenin koruyucu ve şekillendirici gücü kritik bir öneme sahiptir. Aile eğitimi, bu gücü harekete geçirerek yalnızca tepkisel değil, aynı zamanda önleyici bir işlev görür. Bu bölümde, aile eğitiminin önleyici rolü, somut dijital ebeveynlik stratejileri ve sağlıklı bir dijital aile ortamının nasıl inşa edileceği ele alınacaktır.

Aile Eğitiminin Önleyici Gücü

Dijital risklerle baş etmede, geleneksel ebeveynlik anlayışının ötesine geçen bilinçli ve bilgiye dayalı bir yaklaşım gereklidir. Dijital ebeveynlik farkındalığı, ebeveynlerin teknolojinin fırsatları ve riskleri hakkındaki bilgi düzeyini, çocuklarının çevrimiçi faaliyetlerini yönetme öz-yeterliliklerini ve bu konudaki tutumlarını kapsayan çok boyutlu bir kavramdır (Manap & Durmuş, 2020). Araştırmalar, bu farkındalığın özellikle siber zorbalık gibi riskleri önlemede ebeveyn denetimini güçlendiren temel bir faktör olduğunu göstermektedir (Durak, Yıldız Durak, Saritepeci & Dilmaç, 2025).

Aile eğitimi programları, bu farkındalığı artırmak ve ebeveynleri güçlendirmek için en etkili kanallardan biridir. Okullar veya uzatma hizmetleri aracılığıyla sunulan yapılandırılmış programlar, ebeveynlerin dijital okuryazarlık becerilerini, güvenli internet kullanımı stratejilerini ve etkili iletişim yöntemlerini öğrenmelerine olanak tanır (Clarkson & Zierl, 2018). Bu tür programlar, katılımcıların yalnızca bilgi düzeyini yükseltmekle kalmaz, aynı zamanda çocuklarıyla dijital konularda daha açık diyalog kurma konusundaki özgüvenlerini de artırır (Canpolat & Karadaş, 2024). Demografik faktörlerin (eğitim düzeyi, yaş, gelir) dijital ebeveynlik farkındalığı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu göz önüne

alındığında, bu programların kapsayıcı ve her kesime hitap eder şekilde tasarlanması büyük önem taşır (Kulaksız & Toran, 2023). Erken çocukluk döneminden itibaren elektronik medya kullanımının ileriki yıllarda daha düşük psikososyal iyi oluşla ilişkili olabileceği bulgusu (Hinkley vd., 2014), aile eğitimine erken yaşta başlamanın önleyici değerini daha da netleştirmektedir.

Etkili Dijital Ebeveynlik Stratejileri

Etkili dijital ebeveynlik, kontrol ve yasaktan ziyade, rehberlik, diyalog ve ortak sorumluluğa dayanır. Bu yaklaşımın temel taşları şunlardır:

- **Aktif Arabuluculuk ve Açık İletişim:** Ebeveynlerin, çocuklarının çevrimiçi deneyimleri hakkında konuşmak, onlara içerik seçiminde rehberlik etmek ve karşılaştıkları zorlukları (siber zorbalık, uygunsuz içerik) birlikte çözmek için aktif rol alması gerekir. Bu, çocuklara eleştirel düşünme ve risk değerlendirme becerisi kazandırmanın en etkili yoludur (Güran Yiğitbaşı & Çelik, 2023; Benli, 2023). Yargılayıcı olmayan, merak ve anlamaya dayalı bir iletişim dili kurmak esastır.
- **Dijital Aile Sözleşmesi:** Kuralları dayatmaktansa, ailenin tüm üyelerinin katılımıyla oluşturulan bir "dijital aile sözleşmesi", şeffaflığı ve ortak sorumluluğu teşvik eden somut bir araçtır (Çeçen, Çokluk, Bostancı & Atmaca, 2023). Bu sözleşmede ekran kullanım süreleri, uygun olan ve olmayan içerikler, mahremiyet ayarları, yatmadan önce cihazların nereye konulacağı ve aile yemekleri gibi ekransız zaman dilimleri gibi konular belirlenebilir.
- **Rol Model Olma:** Ebeveynlerin kendi dijital davranışları, çocukları için en güçlü öğretim aracıdır. Yemek masasında telefona bakmamak, sosyal medyada saygılı bir dil kullanmak, iş-yaşam dengesi için kendi ekran sürelerini düzenlemek, çocuğa sözel öğütlerden çok daha kalıcı mesajlar verir (Bostancı, 2023). Ebeveynlerin kendi teknoloji kullanımlarının eşleriyle ilişkilerinde bile çatışma kaynağı olabildiği unutulmamalıdır (Chin Derix, Wah Leong & Prior, 2022).
- **Yaşa Uygun ve Gelişimsel Yaklaşım:** Dijital ebeveynlik stratejileri, çocuğun yaşına ve gelişimsel ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde uyarlanmalıdır. Okul öncesi dönemdeki bir çocukla ilköğretim çocuğu veya bir ergenle kurulacak ilişki ve konulacak sınırlar doğal olarak farklılık gösterecektir (Aral, 2022; Sancar, 2023).

Sağlıklı Dijital Aile Ortamı Nasıl Oluşturulur?

Sağlıklı bir dijital aile ortamı, teknolojinin aile hayatına hükmetmesine izin vermek yerine, onu aile değerlerine ve bağlarına hizmet eden bir araç haline getiren bir ortamdır. Bu ortamın temel özellikleri şunlardır:

- **Güven ve Açıklığa Dayalı Bir Kültür:** Çocuğun, çevrimiçi ortamda kendisini rahatsız eden veya kafasını karıştıran bir durumla karşılaştığında, cezalandırılma korkusu olmadan ebeveynine danışabileceği bir güven ortamı yaratılmalıdır (Steiner-Adair & Barker, 2014). Bu, sorunlar büyümeden müdahale edebilmenin en temel koşuludur.
- **Nitelikli, Ekranlı Aile Zamanı:** Aile bağlarını güçlendiren en önemli unsur, dikkatin tamamen birbirine verildiği, bölünmemiş ortak zamanlardır. Aile yemekleri, birlikte yapılan oyunlar, doğa yürüyüşleri veya sohbet saatleri gibi rutinler, dijital dünyanın getirdiği "birlikte yalnızlık" halini kırarak duygusal yakınlığı besler (Zorlu, 2025).
- **Değerlerin Dijital Alana Taşınması:** Dürüstlük, saygı, sorumluluk ve empati gibi aile içinde önemsenen değerlerin, dijital etkileşimlerde de geçerli olduğu çocuklara öğretilmelidir. Bu, çevrimiçi davranışları bir dizi teknik kuraldan ziyade bir ahlaki çerçeveye oturtur (Topçu & Pekince, 2025; Emiroğlu, 2025).
- **Denge ve Esneklik:** Sağlıklı ortam, dijital dünya ile gerçek dünya arasında bir denge kurar. Teknolojinin eğitim, yaratıcılık ve uzaktaki sevdiklerle iletişim gibi olumlu kullanımları teşvik edilirken, aşırı kullanımın ve tüketimin önüne geçilir. Kurallar, özel durumlar ve yeni ihtiyaçlar doğrultusunda esnek bir şekilde gözden geçirilebilir olmalıdır.

Sonuç olarak, dijital çağda aile eğitimi, bir dizi tekniğin ötesinde, ailenin birlikte "dijitalde aile olmayı" öğrendiği sürekli ve işbirlikçi bir yolculuktur (Zerle-Elsäßer, Langmeyer, Naab & Heuberger, 2023). Bu yolculuk, ebeveynlerin bilgi ve özgüvenle donatılması, aile içinde açık iletişim ve güven kültürünün tesisi ve nihayetinde teknolojinin aile bağlarını güçlendiren bir araç olarak konumlandırılmasıyla anlam kazanır.

Pratik Adımlar: Aile Eğitimi İçeriği ve Uygulamaları

Problemleri sosyal medya kullanımının risklerine karşı teorik bir farkındalık geliştirmek tek başına yeterli değildir; bu farkındalığın, günlük yaşamda uygulanabilir somut beceri, rutin ve sistemlerle desteklenmesi

gerekir. Bu bölüm, aile eğitiminin pratiğe dökülebileceği üç temel alanı ele almaktadır: öğrenilmesi gereken temel beceriler, aile içinde uygulanabilecek yapılar ve okul-toplum işbirliğine dayalı program örnekleri.

Öğrenilmesi Gereken Temel Beceriler: Okuryazarlık, Sınır Koyma, Duygu Yönetimi

Etkili dijital ebeveynlik ve sağlıklı aile dinamikleri, belirli temel becerilerin kazanılmasına bağlıdır. Bu beceriler hem ebeveynler hem de çocuklar için geliştirilmelidir.

- **Dijital Okuryazarlık ve Eleştirel Farkındalık:** Bu, yalnızca teknolojik bir araç kullanabilmekten çok daha fazlasını içerir. Aile üyelerinin, özellikle de ebeveynlerin, dijital içeriği eleştirel bir gözle değerlendirebilme (sahte haber, manipülatif reklam, görsel manipülasyon), algoritmaların nasıl çalıştığını temel düzeyde anlama ve çevrimiçi mahremiyet ve güvenlik ayarlarını yönetebilme becerisi kazanması gerekir (Benli, 2023; Dora, 2023). Bu beceri, çocuklara "nasıl" kullanacaklarını değil, "niçin" ve "neye karşı" dikkatli olmaları gerektiğini öğretmenin temelidir. Dijital risk algısı yüksek ebeveynler, çocuklarını bu risklere karşı daha etkin koruyabilir (İnan Kaya, Mutlu Bayraktar & Yılmaz, 2018).
- **Etkin Sınır Koyma ve Öz-Düzenleme:** Sınır koyma, katı yasaklardan ziyade, açık iletişim ve müzakereye dayalı, yaşa uygun kurallar geliştirmektir. Bu, ekran süresi sınırlarının yanı sıra, "ekransız bölgeler" (yatak odası, yemek masası) ve "ekransız zamanlar" (uyku öncesi 1 saat, aile etkinlikleri) belirlemeyi içerir (Steiner-Adair & Barker, 2014). Kritik olan, bu sınırların amacının çocuğa kademeli olarak kendi kullanımını öz-düzenleme becerisi kazandırmak olduğunun anlaşılmasıdır. Ebeveynlerin bu konudaki farkındalığı, siber zorbalık gibi riskleri önlemede doğrudan etkilidir (Durak, Yıldız Durak, Saritepeci & Dilmaç, 2025).
- **Duygu Yönetimi ve Dijital Direnç:** Sosyal medyada tetiklenen olumsuz duygularla (kıyaslanma hissi, dışlanmışlık, FoMO) başa çıkma stratejileri öğretilmelidir. Aileler, çocuklarına gerçek hayattaki başarı ve ilişkilerin değerini vurgulayarak, dijital direnç geliştirmelerine yardımcı olabilir (Korkmaz, Çiçek, Buluş, Şanlı & Yıldırım, 2025). Bu, sanal dünyada olumsuz bir deneyim yaşandığında, bunu aile içinde güvenle paylaşabilmek ve gerçek dünyadaki destek mekanizmalarına (hobiler, spor, yüz yüze arkadaşlıklar) yönelebilmek anlamına gelir.

Aile İçi Uygulamalar: Sözleşmeler, Birlikte Geçirilen Kaliteli Zaman

Beceriler, ancak tutarlı aile içi uygulamalarla hayata geçirildiğinde anlam kazanır. İki temel uygulama öne çıkmaktadır:

- **Dijital Aile Sözleşmesi:** Bu, aile üyelerinin birlikte oluşturduğu, dijital hak ve sorumlulukları tanımlayan yazılı veya sözlü bir anlaşmadır. Bir sözleşme, kuralları dayatmaktan ziyade ortak sorumluluğu ve şeffaflığı teşvik eder (Çeçen, Çokluk, Bostancı & Atmaca, 2023). İçeriğinde, her birey için kabul edilebilir ekran süreleri, hangi uygulama ve içeriklerin hangi yaşta uygun olduğu, mahremiyet ayarları, gece cihazların şarj edileceği ortak bir istasyon ve ihlal durumunda uygulanacak (ceza değil) mantıksal sonuçlar yer alabilir. Bu süreç, aile içi demokratik iletişimi güçlendirir.
- **Birlikte Geçirilen Kaliteli ve Ekransız Zaman:** Dijital bağların aile bağlarının önüne geçmesini engellemenin en etkili yolu, kasıtlı olarak plansız, ekransız zaman dilimleri yaratmaktır. Bu, birlikte yemek yapmak, doğa yürüyüşüne çıkmak, kutu oyunları oynamak veya sadece sohbet etmek olabilir. Bu anlar, "birlikte yalnızlık" halini kırarak aile üyeleri arasındaki duygusal yakınlığı ve güveni besler (Zorlu, 2025; Topçu & Pekince, 2025). Ebeveynlerin bu zamanlarda kendi cihazlarını bir kenara koyarak rol model olması çok önemlidir (Bostancı, 2023).

Okul ve Toplum Tabanlı Program Örnekleri

Aileler bu süreçte yalnız bırakılmamalı; okullar, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları tarafından yapılandırılmış destek sistemleriyle güçlendirilmelidir.

- **Okul Tabanlı Aile Akademileri ve Atölyeler:** Okullar, ebeveynleri bir araya getirerek onlara dijital okuryazarlık, siber güvenlik ve dijital ebeveynlik stratejileri konularında eğitim verebilir. Araştırmalar, bu tür çevrimiçi ebeveynlik programlarının etkili olduğunu, ebeveynlerin hem bilgi düzeyini hem de okulla bağlantı kurma hissini güçlendirdiğini göstermektedir (Clarkson & Zierl, 2018). Bu programlar, aynı zamanda ebeveynlerin birbirlerinden deneyim paylaşımları için bir destek ağı işlevi de görebilir.
- **Kapsamlı Dijital Vatandaşlık Müfredatı:** Okullar, sadece öğrencilere değil, ailelere yönelik de dijital vatandaşlık eğitimini müfredatının bir parçası haline getirebilir. Bu, etik çevrimiçi davranış, siber zorbalıkla mücadele ve medya okuryazarlığı gibi konuları

kapsamalıdır. Okul topluluğunun tüm üyelerinin (öğretmenler, ebeveynler, öğrenciler) dijital riskler ve sorumluluklar konusunda ortak bir dil ve anlayış geliştirmesi önemlidir (İlhan & Aydın, 2019).

- Yerel ve Ulusal Destek Kampanyaları: Kamu spotları, broşürler ve dijital platformlardan yürütülecek farkındalık kampanyaları, konunun toplumsal önceliğini vurgulayabilir. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı gibi kurumların işbirliğiyle geliştirilecek "Dijital Ebeveynlik Rehberleri" veya çevrimiçi danışmanlık hatları, ailelere güvenilir ve erişilebilir kaynaklar sunar (Canpolat & Karadaş, 2024). Bu tür topyekûn bir yaklaşım, dijital refahı bir halk sağlığı meselesi olarak ele alır.

Sonuç olarak, dijital çağda sağlıklı aileler inşa etmek, bireysel çabalardan çok, bilgi, beceri, tutarlı uygulama ve toplumsal destek ile örülmüş bütüncül bir sistem gerektirir. Pratik adımlar, aileyi bu sistemin hem hedefi hem de en aktif uygulayıcısı konumuna taşıyarak, teknoloji karşısında pasif bir tüketici olmaktan çıkıp, dijital ortamı kendi değerleri doğrultusunda şekillendiren aktif bir birime dönüştürür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dijitalleşmenin aile hayatına nüfuz ettiği günümüzde, sosyal medyanın yaygın kullanımı hem benzersiz fırsatlar hem de önemli riskler barındırmaktadır. Bu kitap bölümü, dijital dönüşümün aile dinamikleri üzerindeki etkisini, problemleri sosyal medya kullanımının birey ve aile sistemi üzerindeki çok boyutlu sonuçlarını ve nihayetinde bu zorluklar karşısında aile eğitiminin önleyici ve koruyucu rolünü ele almıştır. Elde edilen bulgular ışığında, aşağıdaki ana çıkarımlar ve öneriler sunulmaktadır.

İncelenen literatür, dijital çağda aile olmanın geleneksel kalıpları kökten değiştirdiğini göstermektedir. İletişim, ebeveynlik rolleri, mahremiyet ve güven kavramları yeniden tanımlanmakta, aile içinde "dijital yerliler" ve "dijital göçmenler" arasında bilgi ve beceri farkından kaynaklanan bir uçurum ortaya çıkmaktadır (Zeybekoğlu Akbaş & Dursun, 2020; Kurdaş, 2025). Bu bağlamda, problemleri sosyal medya kullanımı, kontrol kaybı, günlük işlevselliğin bozulması ve olumsuz sonuçlara rağmen kullanımı sürdürme ile karakterize edilen ciddi bir davranışsal sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu kullanım biçimi, bireylerde depresyon, anksiyete, yalnızlık, beden memnuniyetsizliği ve uyku bozuklukları gibi somut psikolojik ve fiziksel sağlık sorunlarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir

(Jing vd., 2025; Aydemir, 2024; Korkmaz, Çiçek, Yıldırım & Ünsal, 2023). Aile sistemi üzerindeki etkisi ise, iletişimin niteliğinin azalması ("birlikte yalnızlık"), duygusal mesafenin artması, çatışmaların dijitalleşmesi ve güven bağlarının zayıflaması şeklinde kendini göstermektedir (Zorlu, 2025; Yıldırım, 2021).

Ancak, bu riskler karşısında aile, edilgen bir kurban değil, aktif bir koruyucu ve önleyici aktör olarak konumlandırılabilir. Araştırmalar, sağlıklı aile işlevselliğinin ve yüksek düzeyde dijital ebeveynlik farkındalığının, problemlili kullanım ve siber risklere karşı koruyucu bir kalkan görevi gördüğünü ortaya koymaktadır (Lu, Ren, Zhen, Su & Wu, 2025; Manap & Durmuş, 2020; Durak, Yıldız Durak, Saritepeci & Dilmaç, 2025). Demokratik, rehberlik edici, açık iletişime dayalı bir ebeveynlik tutumu ve "dijital aile sözleşmesi" gibi yapılandırılmış araçlar, aile içinde sağlıklı dijital alışkanlıkların ve sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde kilit rol oynamaktadır (Çeçen, Çokluk, Bostancı & Atmaca, 2023; Benli, 2023).

Bu bulgular ışığında, farklı paydaşlara yönelik aşağıdaki somut öneriler sunulmaktadır:

Ailelere Yönelik Öneriler:

- **Bilginizi ve Farkındalığınızı Artırın:** Dijital dünyanın dinamiklerini, popüler platformları ve olası riskleri (siber zorbalık, mahremiyet ihlali, uygunsuz içerik) öğrenmeye çalışın. Dijital ebeveynlik farkındalığı, etkili müdahalenin ilk adımıdır (İnan Kaya, Mutlu Bayraktar & Yılmaz, 2018).
- **Açık Diyalogu ve Aktif Arabuluculuğu Benimseyin:** Çocuklarınızla teknoloji kullanımı hakkında yargılayıcı olmayan, merak ve anlamaya dayalı sürekli bir diyalog kurun. Onlara eleştirel düşünmeyi, kaynak değerlendirmeyi ve çevrimiçi riskleri yönetmeyi öğretin (Güran Yiğitbaşı & Çelik, 2023).
- **Somit Uygulamalar Geliştirin:** Tüm aile üyelerinin katılımıyla bir "dijital aile sözleşmesi" oluşturun. Ekranlı zaman dilimleri ve mekânlar belirleyin; birlikte geçirilen nitelikli, dijitalsiz zamanı bir öncelik haline getirin (Steiner-Adair & Barker, 2014; Topçu & Pekince, 2025).
- **Rol Model Olun:** Beklentilerinizle davranışlarınızın tutarlı olmasına dikkat edin. Kendi dijital alışkanlıklarınız, çocuklarınız için en güçlü öğretme aracıdır (Bostancı, 2023).

Eğitimcilere ve Okullara Yönelik Öneriler:

- Kapsamlı Dijital Vatandaşlık ve Okuryazarlık Müfredatı Geliştirin: Müfredata, medya okuryazarlığı, etik çevrimiçi davranış, siber güvenlik ve duygusal dayanıklılık konularını entegre edin.
- Okul-Tabanlı Aile Eğitim Programları Düzenleyin: Aileleri dijital okuryazarlık ve ebeveynlik stratejileri konusunda güçlendirmek için düzenli atölyeler, seminerler veya "aile akademileri" organize edin. Araştırmalar, bu tür programların hem ebeveyn bilgisini hem de okul-aile bağıını güçlendirdiğini göstermektedir (Clarkson & Zierl, 2018; Canpolat & Karadaş, 2024).
- Güvenli ve Destekleyici Bir Okul İklimi Oluşturun: Siber zorbalık ve dijital taciz vakalarına yönelik net protokoller geliştirin ve öğrencilere güvenli bir bildirim mekanizması sunun.

KAYNAKÇA

- Aral, N. (2022). Dijital Dünyada Çocuk Olmak. *TRT Akademi*, 7(16), 1134-1153. <https://doi.org/10.37679/trta.1181774>
- Aşkın, D. (2020). Teknoloji çağında aile olmak: Dijital aileler, dijital ebeveynlik ve aile içi yabancılaşma. E. Dikici, O. Tire & Z. S. Adıgüzel (Ed.), *Aile ve sosyoloji* (ss. 197–212) içinde. Eğitim Yayınevi.
- Aydemir, Z. (2024). *Problemlili Instagram kullanımı ile beden memnuniyetsizliği arasındaki ilişkide kendini nesneleştirme ve öz tiksindenmenin aracı rolünün incelenmesi* (Tez No. 31825201) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/problemlili-instagram-kullanımı-ile-beden/docview/3161889233/se-2>
- Benli, S. (2023). "Çocuklarımıza Dijital Dünyada da Rehberlik Etmek Gerekliyor". *TRT Akademi*, 8(19), 1008-1017. <https://doi.org/10.37679/trta.1368083>
- Bostancı, M. (2023). Dijital dünyada ebeveynlik. *TRT Akademi*, 8(19), 982-991.
- Boursier, V., Gioia, F., & Griffiths, M. D. (2020). Do selfie-expectancies and social appearance anxiety predict adolescents' problematic social media use? *Computers in Human Behavior*, 110, 106395. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106395>
- Canpolat, M., & Karadaş, C. (2024). A mixed method research on increasing digital parenting awareness of parents. *Education and Information Technologies*, 29(1), 6683–6704. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12094-9>
- Casale, S., Pettini, C., Fioravanti, G., Padovani, M., & Ghinassi, S. (2024). The link between problematic Instagram use and body-image investment dimensions: The mediating role of social comparison on Instagram and the need to conceal body flaws. *Clinical Neuropsychiatry*, 21(1), 79–87. <https://doi.org/10.36131/cnforiteditore20240105>
- Chin Derix, E., Wah Leong, T., & Prior, J. (2022). *Family technology use: Sources of conflict in parents' relationships*. In *Proceedings of the 33rd Australian Conference on Human-Computer Interaction (OzCHI '21)* (pp. 75–85). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3520495.3520515>
- Clarkson, A., & Zierl, L. (2018). An online parenting program grows digital parenting skills and parent-school connection. *Journal of Extension*, 56(5), Article 6. <https://doi.org/10.34068/joe.56.05.06>
- Çeçen, A. F., Çokluk, N., Bostancı, M., Atmaca, S. (2023). Aile Kurumuna Dijital Bir Yaklaşım: Dijital Aile Sözleşmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 66-84. <https://doi.org/10.21547/jss.1206730>
- Çimke, S., & Yıldırım Gürkan, D. (2023). Factors affecting body image perception, social media addiction, and social media consciousness regarding physical appearance in adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 73, e197–e203. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2023.09.010>
- Diaz, A. D., Peebles, D. A., & Weigle, P. E. (2025). Depression and social media use in children and adolescents. *Pediatric Clinics of North America*, 72(2), 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2024.07.033>
- Dora, S. (2023). Zamanın ve Dikkatin Bölündüğü Bir Dünyada Dönüşen Okuryazarlık Karşısında Dijital Ebeveynliğin Yetersizlikleri. *TRT Akademi*, 8(19), 934-961. <https://doi.org/10.37679/trta.1328245>
- Durak, A., Yıldız Durak, H., Saritepeci, M., & Dilmaç, B. (2025). Examining the factors affecting parental supervision in cyberbullying prevention: Demographics, parental mediation, and digital parenting awareness. *Families in Society*, 106(1), 176–194. <https://doi.org/10.1177/10443894231225793>
- Emiroğlu, B. (2025). Dijital çağda değerlerin yeniden inşası: Ebeveynlik pratikleri, zorluklar ve stratejiler. M. Büküm (Ed.), *Dijital çağda sosyoloji* (s. 39). Kimlik Yayınevi. ISBN 978-625-5951-53-3
- Gan, W. Y., Chin, W.-L., Huang, S.-W., Tung, S. E. H., Lee, L. J., Poon, W. C., Siaw, Y. L., O'Brien, K. S., Pramukti, I., Ruckwongpatr, K., Chen, J.-S., Griffiths, M. D., & Lin, C.-Y. (2025). Association between mental distress and weight-related self-stigma via problematic social media and smartphone use among Malaysian university students: An application of the Interaction of Person-Affect-Cognition-Execution (I-PACE) model. *International Journal of Mental Health Promotion*, 27(3), 319–331. <https://doi.org/10.32604/ijmh.2025.060049>

- Greschke, H. (2018). Family Life in the Digital Age of Globalization: Critical Reflections on 'Integration'. In D. Bachmann-Medick & J. Kugele (Ed.), *Migration: Changing Concepts, Critical Approaches* (pp. 253-272). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110600483-014>
- Güran Yiğitbaşı, K., & Çelik, S. (2023). Dijital Dünyada Mahremiyet, Ebeveynlik ve Çocuklar: Afyonkarahisar Örneği. *TRT Akademi*, 8(19), 846-875. <https://doi.org/10.37679/trta.1365718>
- Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., & Russo, P. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 485-492. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>
- Hussain, Z., & Wegmann, E. (2021). Problematic social networking site use and associations with anxiety, attention deficit hyperactivity disorder, and resilience. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100125. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100125>
- İlhan, V., & Aydın, H. (2019). Okul topluluğu üyelerinin internet ve mobil iletişim teknolojileri ile etkileşimin olası riskleri üzerine düşünceleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 756-772. [10.17719/jisr.2019.3396](https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3396)
- İnan Kaya, G., Mutlu Bayraktar, D., & Yılmaz, Ö. (2018). Digital parenting: Perceptions on digital risk. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 137-163. https://kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/BMLJGDM7UFRFGAHS/10-23863kalem-2018-96.pdf
- Jing, Z., Yang, W., Lei, Z., Junmei, W., Hui, L., et al. (2025). Correlations between social media addiction and anxiety, depression, FoMO, loneliness and self-esteem among students: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 20(9), e0329466. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0329466>
- Koçak, M., & Traş, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1618-1631. <https://doi.org/10.33206/mjss.893201>
- Korkmaz, Z., Çiçek, İ., Buluş, M., Şanlı, M. E., & Yıldırım, M. (2025). The role of resilience in the relationship between cyberbullying and depression, anxiety, and stress in adolescents. *Brain and Behavior*, 15(10), e70916. <https://doi.org/10.1002/brb3.70916>
- Korkmaz, Z., Çiçek, İ., Yıldırım, M., & Ünsal, F. (2023). Sosyal Medya Bağımlılığı ve Uyku Kalitesi Arasındaki İlişki: Sanal Dünyanın Ergenler Üzerindeki Etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(3), 844-856. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373654>
- Kulaksız, T., & Toran, M. (2023). The examination of demographics influences on the digital parenting awareness of parents with 3-6 years old children. *Van Yüzcüncü Yıl University Journal of Education*, 20(2), 550-570. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1286859>
- Kurtdaş, E. M. (2025). *Dijitalleşme ve ailenin dönüşümü. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Aile Yılı Özel Sayısı)*, 253-286. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1741413>
- Li, S., Chen, X., Liu, L., & Sun, C. (2024). The relationship between social withdrawal and problematic social media use in Chinese college students: A chain mediation of alexithymia and negative body image. *BMC Psychology*, 12(1), 55. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01755-0>
- Llamas, R., & Belk, R. (Eds.). (2012). *The Routledge Companion to Digital Consumption* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203105306>
- Lu, H., Ren, Z., Zhen, P., Su, Z., & Wu, Y. (2025). The longitudinal association between family functioning and problematic social media use among Chinese university students: Mediation via loneliness and a subgroup analysis by sex. *Addictive Behaviors*, 166, 108337. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2025.108337>
- Manap, A., & Durmuş, E. (2020). Development of digital parental awareness scale. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 978-993. <https://doi.org/10.17679/inuefd.711101>
- Nagata, J. M., Hur, J. O., Talebloo, J., Lee, S., Choi, W. W., Kim, S. J., Lavender, J. M., & Moreno, M. A. (2025). Problematic social media use interventions for mental health outcomes in adolescents. *Current Psychiatry Reports*, 27(9), 491-499. <https://doi.org/10.1007/s11920-025-01619-3>
- Odabaşı, H. F., Tekgöz, N., Hafızoğlu, R., & Aydın, S. (2024). *Dijital çağda ailenin dönüşümü: Yeni nesil bağlar ve dinamikler* (2. baskı) [Araştırma Raporu No. 2]. Enstitü Sosyal Yayınları.
- Sala, A., Porcaro, L., & Gómez, E. (2024). Social media use and adolescents' mental health and well-being: An umbrella review. *Computers in Human Behavior Reports*, 14, 100404. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100404>

- Sancar, E. (2023). *Z kuşağı ergen çocuk sahibi ebeveynlerin dijital ebeveynlik tutumlarının çocukları ile ilişkilerine etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi (İstanbul University Journal of Sociology), 43(1), 54–67. <https://doi.org/10.26650/SJ.2023.43.1.0023>
- Sarman, A., & Çiftçi, N. (2024). Relationship between social media addiction and appearance-related social media consciousness in Turkish adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 76, 99–105. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.02.008>
- Steiner-Adair, C., & Barker, T. H. (2014). *The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age*. HarperCollins Publishers.
- Summak, M. E. (2024). Dijital Sosyal Kimlik Oluşumunda Sosyal Medya Kullanımının Etkileri ve Dinamikleri. Çatalhöyük Uluslararası Turizm ve Sosyal Araştırmalar Dergisi(12), 70-80. <https://doi.org/10.58455/cutsad.1503427>
- Şimşek, O. M., Gümüüşü, N., Koçak, O., Alkhulayfi, A. M. A., Gómez-Salgado, J., & Yıldırım, M. (2025). Learning and performance orientation, life satisfaction and problematic social media use in high school and university students: A moderated mediation. *Acta Psychologica*, 258, 105224. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105224>
- Topal, M., Küçük Avcı, Ş., & İstanbullu, A. (2024). Üniversite öğrencilerinin problemleri sosyal medya kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(244), 2013–2044. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1260083>
- Topçu, D., & Pekince, H. (2025). *Dijital çağda aile ilişkileri ve değerler*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Aile Yılı Özel Sayısı), 96–122. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1746976>
- Tunçel, F. H. (2024). *Genç yetişkin bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri, beden algıları ve kimlik statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 31902847) [Doktora tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/genç-yetişkin-bireylerin-sosyal-medya-bağımlılık/docview/3196618590/se-2>
- Ünal Tokpunar, Ş., & Koçak, H. (2025). Küçük Ekranların Büyük Etkileri: Çocuklar ve Dijital Dünyanın Etkileşimi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(Aile Özel Sayısı), 502-520. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1728767>
- Ünsal, F., Korkmaz, Z., Çiçek, İ., Alshehri, N. A., Alkhulayfi, A. M., & Yıldırım, M. (2025). Mediating roles of self-esteem and positive childhood experiences in the relationship between problematic social media use and loneliness. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 38(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s41155-025-00364-z>
- Yelpaze, İ. (2021). Ergenlerin problemleri sosyal medya kullanımında yalnızlık düzeyleri ve duyguları yönetme becerilerinin çoklu rolü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 144–173. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.787149>
- Yıldırım, İ. (2021). Sosyal Medya, Dijital Bağımlılık ve Siber Zorbalık Ekseninde Değişen Aile İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme. Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(5), 1237-1258. <https://doi.org/10.18506/anemon.892144>
- Yılmaz, M., Üner, M., Akal, A. D., & Tatlısu, F. (2025). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı, yaşam doyumu ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1–12. <https://doi.org/10.58201/utsosbilder.1573445>
- Yurt, R. G. (2025). *Dijital çağda aile ilişkilerinin çözülmesi ve korunması: Dijital muhafazakârlık bağlamında bir değerlendirme*. *The International New Issues in Social Sciences*, 13(2), 279–306. <https://zenodo.org/records/18044127>
- Zerle-Elsäßer, C., Langmeyer, A. N., Naab, T., & Heuberger, S. (2023). Doing family in the digital age. In *Research handbook on digital sociology* (pp. 365–378). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789906769.00030>
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö., & Dursun, C. (2020). *Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları*. *Turkish Studies – Social*, 15(4), 2245–2265. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395>
- Zhang, J., Bai, H., Lu, J., & Zheng, L. (2023). Problematic use of social media: The influence of social environmental forces and the mediating role of copresence. *Heliyon*, 9(1), e12959. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e12959>
- Zorlu, Y. (2025). Sosyal ve Dijital Medyanın Aile İçi İletişim Üzerindeki Olumsuz Etkileri ve Toplumsal Sonuçları. Erciyes İletişim Dergisi, 12(2), 599-620. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1637314>

3. BÖLÜM

SOSYAL MEDYADA YASIN TOPLUMSAL DÖNÜŞÜMÜ VE DİJİTAL SESSİZLİK

Fuat TANHAN**, Mahsum EŞSİZER***

GİRİŞ

Yas, insan hayatı boyunca kaçınılmaz bir şekilde yerini korumuştur. Bireysel ve toplumsal olarak ölüm, ayrılık ya da kayıp tarihsel süreç içerisinde psikolojik olarak farklı biçimlerde yaşanmıştır. Geleneksel yapıya sahip kültürlerde yas toplumsal olarak yaşanırken modern toplum yapısında daha çok bireysel bir yaşantı halini almış ve zamanla görünmez bir hale dönüşmüştür. Aile ve toplum içerisindeki yas süreci daha çok sosyal destek kaynağıyla paylaşılan bir süreç olurken çekirdek aile yapısında paylaşım yası dar bir alana sıkıştırmıştır.

Ancak dijital çağın sunduğu imkânlar, bu görünmezliği aşarak yasin yeniden kamusal alanda görünür olmasına zemin hazırlamaktadır. Sosyal medya platformları, bireylerin ve ailelerin kayıplarını daha geniş kitlelere açık biçimde ifade etmelerine olanak tanımış; böylece yasin anlamı, süresi ve biçimi dönüşüme uğramıştır (Walter, 2007; Walter, 2015). Özellikle genç nesiller, aile içinde veya eğitim kurumlarında ölüm ve kayıp hakkında yeterince açık bir iletişim bulamadığında sosyal medyada duygularını paylaşarak destek aramakta ve kendilerine ait bir yas alanı yaratmaktadır. Bu durum, çevrimiçi platformlarda yasla ilgili yüksek görünürlüğe rağmen, gerçek yaşamda içe dönük bir sessizliğin hüküm sürmesine yol açabilmektedir. Ortaya çıkan “dijital sessizlik” kavramı da tam bu çelişkiye işaret etmektedir: Kişiler, sosyal ağlarda kayıplarını duyurup başkalarının beğeni ve yorumlarıyla görünürlük kazansalar da aile içinde veya yüz yüze ortamlarda aynı ölçüde bir paylaşım olmayışı nedeniyle kendilerini yalnız ve anlaşılmamış hissedebilmektedir.

** Prof. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, fuattanhan@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1990-4988>

*** YL, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, mahsum.essizer@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-3739-5822>

Bu çalışmada, sanayi öncesi dönemden günümüz dijital çağına uzanan yas deneyimlerinin tarihsel dönüşümü incelenecek; sosyal medyayla birlikte yeniden kamusallaşan yas pratiklerinin, aile içi iletişim dinamikleri ve eğitim ortamlarındaki yansımaları ele alınacaktır. Beğeni kültürünün ve görünmez izleyicilerin etkisi, dijital anma ritüelleri, sahicilik tartışmaları ve ünlü ölümleri gibi dinamikler de değerlendirilecektir. Ayrıca dijital yasin toplumsal normlar, aile gelenekleri ve eğitim pratikleriyle ilişkisi ve bu yeni kültürel yapının beraberinde getirdiği olası riskler tartışılacaktır.

Yasın Tarihsel Dönüşümü: Sanayi Öncesinden Modern Topluma

Yasın toplumsal bağlamdaki en belirgin dönüşümlerinden biri, sanayi öncesi dönemden sanayileşmiş modern toplumlara geçiş sürecinde yaşanmıştır. Sanayi öncesi toplumlarda insanlar, küçük yerleşim yerlerinde, geniş aile yapıları içinde ve sınırlı fiziksel mekânlarda birlikte yaşamaktaydı. Bu toplumsal yapıda ölüm ve yas, kaçınılmaz olarak kolektif bir deneyim niteliği taşımaktaydı. Yas sürecindeki bireyler aynı fiziksel ortamları paylaşır, kaybın yarattığı duygular ve acılar birlikte, ortak bir dışavurumla yaşanırdı (Walter, 2015).

Ancak kentleşme ve sanayileşme ile yasin doğası köklü bir değişime uğramıştır. Aile bireylerinin coğrafi olarak birbirinden uzaklaşması, ölümlerin genellikle ileri yaşlara kayması ve ölümün gündelik yaşamın dışına itilmesi, yasin kamusal alandan özel alana çekilmesine neden olmuştur. Artık ölümler çoğunlukla hastanelerde ya da bakım evlerinde gerçekleşmekte; yas ise bireyin iç dünyasında, sessizce ve yalnız başına deneyimlenmektedir (Giddens, 1991).

Ölüm olgusu toplumsal yaşamdan izole edilirken, yas süreci de toplumsal normların dayattığı sessizlik içinde yaşanır hâle gelmiştir (Mellor & Shilling, 1993). Bu bireyselleşmiş yas biçimi, ölen kişiyle bağı olan bireylerin bir araya gelerek ortak bir yas süreci yaşamalarını da zorlaştırmıştır; çünkü artık yas tutanlar çoğu zaman aynı mekânı paylaşmamaktadır (Walter, 2015). Bu süreçte "destek" kavramı önem kazanmış; ancak bu destek, kaybı doğrudan deneyimleyenlerden çok, profesyonel ya da dışsal destek sağlayıcılar tarafından sunulur hâle gelmiştir. Yas tutan bireylerin kimliğini ayırt etmek güçleşmiş; zira geleneksel yas sembolleri ve ritüelleri, örneğin siyah kıyafet gibi dışavurumlar, zamanla terk edilmiştir. Böylece yas, görünürlüğünü yitirmiş ve birey için yalnızlaştırıcı bir deneyime dönüşmüştür.

Dijital Çağda Yasın Yeniden Kamusallaşması: Sosyal Medya Platformlarının Etkisi

Modern çağın bireyselleşmiş yas anlayışı, dijital teknolojilerin gelişmesiyle birlikte önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Özellikle sosyal medya platformları, bireylerin kayıplarını çevrim içi ortamlarda duyurmalarına, ölen kişilere dair anılarını paylaşımlarına ve çevrelerinden destek almalarına olanak tanıyan yeni bir kamusal alan yaratmıştır (Walter, Hourizi, Moncur & Pitsillides, 2011–2012). Bu dönüşüm, yasin sadece içsel ve özel bir deneyim değil, aynı zamanda toplumsal olarak paylaşılabilen ve görünür kılınabilen bir süreç olduğunu bir kez daha gündeme taşımaktadır.

Facebook, Instagram ve Twitter/X gibi platformlar artık yalnızca sosyal etkileşim mecraları olmaktan çıkmış; aynı zamanda dijital anma ve yas mekânlarına dönüşmüştür. Bu platformlar üzerinden ölen kişilere ilişkin fotoğraflar, anılar, doğum günü mesajları ya da ölüm yıldönümü paylaşımları yapılmakta; bu sayede ölüm, dijital ortamda bir tür "süreklilik" kazanmakta ve hatırlanma biçimi süreklilik kazanmıştır (Pennington, 2013). Walter (2007), bu gelişmeyi, modern toplumun yası özel alana hapsetme eğilimine karşı gelişen bir “yeniden kamusallaşma” süreci olarak tanımlar. Günümüzde bireyler, kayıplarını yalnızca iç dünyalarında değil; sosyal medya aracılığıyla geniş ağlarının önünde, kamusal biçimde de yaşamaktadır.

Ancak bu yeni kamusalılık, sanayi öncesi dönemin yüz yüze temas temelli kolektif yas anlayışından oldukça farklıdır. Dijital yas, fiziksel değil; ekran aracılığıyla kurulan sanal bağların yarattığı bir dijital ortamda oluşan yeni bir topluluk duygusunu yansıtır. Yas tutan kişi, çoğu zaman yüzünü dahi görmediği çevrim içi kullanıcılarla duygularını paylaşmakta, destekleyici yorumlar, beğeniler ve mesajlar aracılığıyla dijital bir duygudaşlık deneyimlemektedir. Bu yönüyle bireyselleşmiş yas biçimleri, yeniden toplumsal bir bağlama yerleşmekte; ancak bu bağlam artık somut mekânlar değil, dijital platformlar üzerinden şekillenmektedir.

Beğeni Kültürü, Gizli İzleyiciler ve Dijital Anma Ritüelleri

Sosyal medyada yasin görünürlük kazanması, beraberinde yeni dijital kültürleri ve davranış kalıplarını da getirmiştir. Bu dönüşümün merkezinde ise “beğeni kültürü” yer alır. Artık ölüm haberleri, anma paylaşımları ya da taziye mesajları yalnızca duygu aktarımı değil; aynı zamanda beğeni,

yorum ve paylaşım gibi etkileşim ölçütleriyle değerlendirilen içerikler hâline gelmiştir. Bu durum, bir yandan yasın daha görünür olmasını sağlarken, diğer yandan bu görünürlüğü ölçülebilir ve hatta rekabet edilebilir bir hâle getirir (Walter, 2015).

Yas tutan biri için gelen beğeniler ve yorumlar bir tür sosyal destek ve onaylama hissi yaratabilir. Ancak bu görünürlük, beraberinde sahibilik sorgularını da getirir. “Gerçekten mi üzgün, yoksa dikkat çekmek için mi paylaştı?” gibi sorular, dijital yasın samimiyetine dair toplumsal şüpheleri artırır. Bu da yasın mahremiyetle kamusalılık arasında gidip gelen çelişkili doğasını daha da görünür kılar.

Bu noktada, Pennington’un (2013) ortaya koyduğu “gizli izleyiciler” kavramı dikkat çeker. Gizli izleyiciler; gönderileri okuyan, takip eden ama hiçbir yorum ya da beğeni bırakmadan sessizce izlemeyi tercih eden kullanıcılarıdır. Sessiz kalırlar, ama aslında sürecin bir parçasıdır. Bu durum dijital yasın paradoksal yapısını ortaya koyar: Herkese açık olan bir paylaşım, çoğu zaman yalnızca gözlemlenir ve yanıt bulmadan geçer. Böylece, görünürlüğün tam ortasında bir tür yalnızlık oluşur; kalabalıklar içinde sessizlikle çevrili bir yas deneyimi...

Öte yandan dijital anma ritüelleri, geleneksel törenlerden farklı olarak daha bireysel ve yaratıcı biçimlerde gerçekleşmektedir. Artık mezar başında çiçek bırakmak yerine, bir hikâye paylaşmak, bir hashtag başlatmak ya da ölen kişinin doğum gününde anlamlı bir görsel yayımlamak gibi yollarla yas tutulmaktadır (Walter et al., 2011–2012). Bu tür eylemler hem kişisel hafızanın diri kalmasına katkı sağlar hem de sosyal medya aracılığıyla toplumsal bir etkileşim zemini sunar.

Yine de bu ritüellerin anonimliği, zaman zaman yasın anlamını zayıflatabilir. Çünkü yas çoğu zaman ilişki içinde, ortak duyguların karşılıklı olarak paylaşıldığı ortamlarda anlam kazanır. Oysa dijital alanda bu bağ çoğu zaman tek yönlüdür; etkileşim vardır ama ilişki derinliği sınırlı kalabilir.

Dijital Sessizlik: Görünürlük İçinde Yalnızlık ve Paradoksal Sessizlik

Dijital platformlar, yas sürecini özel bir deneyim olmaktan çıkarıp herkesin görebileceği bir alana taşımıştır. Ancak bu görünürlük, sanıldığı gibi her zaman destekle ya da anlamlı bir temasla sonuçlanmaz. Hatta kimi

zaman, görünürlük arttıkça yalnızlık da derinleşebilir. Bu çelişkili duruma literatürde “dijital sessizlik” adı verilmektedir (Walter, 2015). Kavram, yasin kamusal alanda ifade edilmesine rağmen çoğu zaman gerçek bir etkileşimle karşılık bulmamasına işaret eder.

Yas tutan birey, sosyal medyada yaptığı bir paylaşım ile duygularını açık ederken, aslında görülmeyi ve anlaşılmayı da bekler. Ancak bu paylaşımlar çoğunlukla sadece izlenir; beğeni ya da yorum gibi etkileşimler nadiren gerçekleşir. Pennington’un (2013) tanımladığı “gizli izleyiciler”, bu durumu en iyi özetleyen gruptur. Bu kullanıcılar gönderileri aktif olarak takip etseler de herhangi bir geri bildirimde bulunmazlar. Bu durum, bireyin dijital ortamda görünür olmasına rağmen duygusal düzeyde duyulmadığı hissini doğurur.

Dijital sessizlik, görünürlüğün çokluğuna rağmen yaşanan bir iç kapanmadır. Bireyin acısı yüzlerce, hatta binlerce kişi tarafından görüntülenebilir; ancak bu görüntülenme, çoğu zaman anlamlı bir temas yaratmaz. Walter (2015), sosyal medya akışlarının yapısının yas gibi derin duygusal içerikleri sıradan gündelik paylaşımlarla aynı zeminde sunduğunu, bu nedenle içeriğin anlamının zayıflayabileceğini belirtmektedir. Yas paylaşımı, doğum günü kutlaması ya da bir reklam gönderisiyle aynı hızda geçip gitmektedir.

Bu nedenle dijital sessizlik yalnızca etkileşim eksikliğiyle sınırlı değildir; aynı zamanda duygusal içeriğin platformun doğası gereği sıradanlaşması ve görünmemesi anlamına da gelir. Bu sessizlik, bireyin yalnızca yanıt alamaması değil, aynı zamanda paylaşımının önemsenmediğini ya da değersizleştirildiğini hissetmesiyle derinleşir.

Sonuç olarak, dijital sessizlik, dijital çağın yas biçimlerine dair önemli bir çelişkiyi gözler önüne serer. Görünür olmak her zaman görülmek değildir; paylaşmak da her zaman anlaşılmayı getirmez. Bu durum, çağdaş yas deneyiminin giderek daha karmaşık, daha kırılğan ve daha sessiz bir hâle geldiğini göstermektedir.

Dijital Yas ve Sahicilik Tartışmaları: Kamusal Alanda Acı İle Yüzleşmek

Dijitalleşmeyle birlikte yasin kamusalallaşması, bireylerin özel duygularını kamusal alanda ifade etmeye başlamasıyla yeni toplumsal tartışmaların önünü açmıştır. Özellikle sosyal medyada, ölen kişiyle

doğrudan bağı olmayan bireylerin yaptığı paylaşımlar, bazı çevrelerce samimiyetsiz ya da ilgi çekme çabası olarak değerlendirilmekte, kimi zaman da sahte duyguların ifadesi olarak damgalanmaktadır (Walter, 2008). Bu eleştiriler, yasin yalnızca yakınlık ilişkisi üzerinden anlam bulabileceğine dair modern normların içselleştirilmiş bir yansımasıdır.

Oysa tarihsel olarak yas, toplulukların ortak değerlerini yaşatmasının ve duygusal dayanışma göstermesinin bir yoluydu. Liderler, kahramanlar ya da toplum için önemli figürler adına düzenlenen törenler, bireysel değil, kolektif yasin en belirgin örneklerindendi. Bugün ise ünlü kişilerin ölümüyle tetiklenen dijital yas süreçleri, bu geleneğin çevrim içi versiyonu olarak okunabilir. Ölen kişiyi hiç tanımamış binlerce insan, çevrim içi mecralarda bir araya gelerek duygularını ifade etmekte; kimi zaman toplu bir hafıza alanı, kimi zaman da kişisel bir duygusal boşalma zemini oluşturmaktadır (Walter, 2008).

Bu kolektif katılım, bazı bireyler için destekleyici bir güç kaynağına dönüşebilirken, bazıları için kendi yaslarının gölgede kalmasına ve değersizleşmesine neden olabilir. Bir yandan herkesin acısına ortak olduğu düşüncesiyle duygusal bir dayanışma hissi oluşurken, diğer yandan bireysel yas deneyimi kitlesel görünürlüğün içinde silikleşebilir. Bu durum, "yas kimin hakkıdır?" sorusunu gündeme getirir. Yas sadece kaybı doğrudan yaşayanların mı tekelindedir, yoksa toplumsal olarak sahiplenilebilecek ortak bir deneyim midir?

Giddens'a (1991) göre modern toplumlar, özel yaşamı kutsallaştırmış ve duyguların kamusal alandaki ifadesini belirli normlarla sınırlandırmıştır. Bu bakış açısı, dijital yas süreçlerinde sahicilik sorgusunu tetikleyen tepkilerin de temelini oluşturur.

Öte yandan, dijital platformlarda yapılan paylaşımların biçimi, sıklığı ya da görsel tercihleri de bu sahicilik tartışmasını beslemektedir. Yasin ne kadar sürmesi gerektiği, nasıl ifade edilmesinin "yerinde" olduğu ya da hangi görsellerin kullanılması gerektiği gibi konular, kullanıcıların yazılı olmayan ama güçlü etik ve estetik normlarına göre değerlendirilir. Bu da bireylerin yaslarını içten geldiği şekilde yaşama özgürlüklerini sınırlandırabilir.

Sonuç olarak, dijital kamusal yas; bireyin acısını görünür kılarken, bu görünürlüğü sürekli bir toplumsal denetim ve yorum mekanizmasının içine yerleştirir. Bu ikili yapı, dijital yasin en tartışmalı ve kırılgan yönlerinden

birini oluşturmaktadır: Yasın içten bir paylaşım mı yoksa kamusal bir gösterim mi olduğu sorusu, dijital çağda giderek daha fazla tartışılır hâle gelmiştir

Ünlü Ölümleri, Anıtlar ve Dijital Topluluklar

Dijital çağda yas, yalnızca bireysel bir deneyim olarak değil; aynı zamanda toplumsal düzeyde paylaşılan bir olgu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Özellikle ünlü kişiliklerin ölümleri, sosyal medyada büyük yankı uyandırmakta ve geniş çaplı dijital anma pratiklerine zemin hazırlamaktadır. Bu süreç, bireysel yasin sınırlarını aşarak dijital toplulukların kolektif yas deneyimlerine dönüşmektedir (Walter, 2008).

Geçmişte devlet liderleri ya da ulusal figürlerin ölümleri karşısında düzenlenen kitlesel yas törenleri, bugün sosyal medya aracılığıyla sanal ortamlarda yeniden üretilmektedir. Prenses Diana, Michael Jackson veya Kobe Bryant gibi figürlerin ölümünün ardından sosyal medyada oluşan geniş taziye alanları, bu dijital kolektif duygulanımın belirgin örnekleridir. Binlerce kullanıcı, ölen kişiyi şahsen tanımamış olsa da onun temsil ettiği kimlik ya da değerlerle özdeşleşerek yas sürecine katılım göstermektedir.

Bu gelişmeler, kamusal yasin sınırlarını yeniden tanımlamaktadır. Artık sadece kayba doğrudan tanıklık eden yakın çevre değil; medya aracılığıyla o kişiyle bağ kurmuş daha geniş topluluklar da yas tutma hakkını kendilerinde görmektedir. Bu durum, bazı bireyler için sahici ve anlamlı bir kolektif anma zemini oluştururken; bazıları için kendi kişisel yaslarının kalabalık içinde görünmezleştiği duygusunu tetikleyebilir (Walter, 2008).

Dijital anıtlar da bu yeni yas biçiminin önemli bileşenlerinden biridir. Ölüm haberinin yayıldığı gönderiler, anma sayfaları ya da dijital mezarlık platformları, geleneksel yas ritüellerinin yerini alarak bu süreci fiziksel mekânlardan sanal ortama taşımaktadır. Bu dijital alanlar; anıların, duyguların ve görsel materyallerin paylaşıldığı kolektif hafıza arşivleri olarak işlev görmektedir.

Ünlü ölümleri etrafında şekillenen bu dijital topluluklar, yası yalnızca bireysel bir duygusal süreç olarak değil; sosyal olarak inşa edilen bir pratik olarak da ortaya koyar. Ortak anma paylaşımları yoluyla kolektif bir kimlik duygusu gelişebilir; kimi zaman da bu dijital birliktelik, belirli bir toplumsal olay ya da travma karşısında sembolik bir dayanışma alanına dönüşebilir. Dolayısıyla dijital yas, bireyler arası duygusal bağları

pekiştirmenin ötesinde, toplumsal hafızanın yeniden üretildiği ve paylaşıldığı bir platform işlevi üstlenmektedir.

Toplumsal Normlar ve Sosyal Medya Temelli Yeni Yas Biçimleri

Dijital teknolojiler, yalnızca yasin görünürlüğünü değil; aynı zamanda nasıl yaşanması gerektiğine dair toplumsal normları da dönüştürmektedir. Sosyal medya temelli yas biçimleri, geleneksel yas anlayışının dışında şekillenmekte; bu da kültürel değerler ve toplumsal kabuller üzerinde önemli kırılmalara yol açmaktadır. Artık yasin süresi, biçimi ve meşruiyeti yalnızca töresel ritüellere bağlı olarak değil, aynı zamanda dijital platformların hız, etkileşim ve görünürlük dinamiklerine göre şekillenmektedir (Walter et al., 2011–2012).

Sosyal medyada yapılan yas paylaşımları, giderek toplumsal normların yeniden tanımlandığı bir zemine dönüşmektedir. Geçmişte kamusal alanda meşru kabul edilmeyen bazı kayıplar—örneğin evcil hayvan ölümleri, düşük, intihar ya da gizli ilişkideki bir partnerin kaybı—bu platformlar aracılığıyla görünürlük kazanmış; böylece tarihsel olarak dışlanmış yas biçimleri yeni bir kabul alanı bulmuştur (Walter, 2008). Dijital ortam, bu açıdan yalnızca bir ifade alanı değil; aynı zamanda sessiz bırakılan yasların sesi olmuştur.

Bu yeni görünürlük biçimleri, duygusal dayanışmayı artırabilirken aynı zamanda bazı tehditleri de beraberinde getirmektedir. Sosyal medyada yasını ifade eden bireyler, zaman zaman “ilgi çekmeye çalışmak”la suçlanabilir, samimiyetleri sorgulanabilir ya da alay konusu olabilirler. Bu durum, dijital yasin sadece destekleyici değil; aynı zamanda bireyi yeniden travmatize edebilecek kırılğan bir deneyim alanı olduğunu göstermektedir (Walter, 2015).

Dijital yas pratikleri aynı zamanda kuşaklar arası eşitsizlikleri de görünür kılmaktadır. Özellikle yaşlı bireyler, dijital araçlara erişimde yaşadıkları zorluklar nedeniyle bu yeni yas kültürüne katılamamakta ve duygularını paylaşabilecekleri sosyal bir alan bulamamaktadır. Bu da onları görünmez ve dışlanmış bir konuma itebilmektedir. Oysa genç kuşaklar, ölümle doğrudan yüzleşmeden; sosyal medya aracılığıyla kayıplara tanıklık ederek yas deneyimi geliştirmektedir.

Bu noktada Giddens’in (1991) vurguladığı bir gerçek yeniden hatırlanır: Modern toplumlar, ölümü yaşamdan uzaklaştırma

eğilimindedir. Ancak dijital medya bu görünmezliği aşarak, ölümü ve yası yeniden gündelik hayatın bir parçası hâline getirmiştir. Artık ölüm haberleri anlık bildirimlerle cebimize düşmekte; yas ise bireysel olduğu kadar kolektif ve çevrim içi bir deneyim olarak şekillenmektedir.

Sonuç olarak, sosyal medya temelli yas biçimleri; yalnızca yasın ifade edilme ve paylaşılma yollarını değil, aynı zamanda yasın kendisine dair toplumsal anlamları da dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, beraberinde yeni normlar, kültürel sorgulamalar ve dikkate alınması gereken psikososyal riskler getirmektedir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, yasın zaman içindeki dönüşümü; sanayi öncesi dönemde topluca yaşanan, birlikte taşıdığımız bir deneyimden, modern çağda içe çekilen, bireyselleşen ve görünmezleşen bir sürece, oradan da dijital çağda hem çok daha görünür hem de bir o kadar yalnızlaştırıcı bir hâle evrilişi üzerinden ele alındı. Giddens’in (1991) bireysel kimlik ve mahremiyet üzerine ortaya koyduğu çerçeve ile Walter’ın (2015) dijital çağda yasın nasıl biçim değiştirdiğine dair analizleri, bu dönüşümün dinamiklerini anlamak açısından yol gösterici oldu.

Sosyal medya platformlarının günlük yaşamın içine bu denli yerleşmesi, yas sürecini yalnızca görünür kılmakla kalmadı; aynı zamanda insanların duygularını ifade etme biçimlerini de değiştirdi. Artık yas, sessizce yaşanan bir iç süreç olmaktan çıktı; paylaşılan, yorum alan, beğenilen ya da görmezden gelinen bir içerik hâline geldi. Bu görünürlük, bir yandan destek bulmanın önünü açarken, diğer yandan sahicilik sorguları, dijital sessizlik ve sosyal yargı gibi pek çok kırılmalı da beraberinde taşıdı.

Dijital yas, özellikle daha önce toplumsal olarak dışlanmış ya da meşru kabul edilmemiş yas biçimlerine bir alan açsa da bu alan her zaman güvenli ya da kapsayıcı değil. Duyguların görünürlüğü bazen bir dayanışma yaratırken, bazen de kişinin kendi acısıyla baş başa kalmasına neden olabiliyor. Dijital çağın sunduğu bu olanak ve risklerin iç içe geçmesi, yasın artık sadece “ne hissettiğimiz” değil, “nasıl ve nerede ifade ettiğimiz” bir meseleye dönüştüğünü gösteriyor.

SONUÇ

Sosyal medyada yas tutma pratikleri, dijital çağın en belirgin çelişkilerinden birini görünür kılmaktadır. Bir yanda binlerce beğeni ve yorum eşliğinde kamusal alanda paylaşılan kayıp deneyimleri; diğer yanda ise aile içinde, okul ortamlarında ya da yakın ilişkilerde yeterince konuşulamayan, sessizce yaşanan bir yas süreci bulunmaktadır. Bu ikilik, yalnızca bireyin duygusal dünyasını değil; aynı zamanda aile içi iletişim biçimlerini, eğitimin yasla kurduğu mesafeyi ve toplumsal destek mekanizmalarının dönüşümünü yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır.

Dijital çağda yas, artık yalnızca kaybedilen kişiyi anmaya yönelik bir pratik olmaktan çıkmış; geride kalanların nasıl görülmek, nasıl anlaşılacak ve nasıl desteklenmek istediklerini ifade ettikleri çok katmanlı bir alana dönüşmüştür. Özellikle aile içinde yasin bastırıldığı, “güçlü olma” beklentisinin hâkim olduğu ya da çocuklarla ölüm temasının konuşulmadığı durumlarda, bireylerin sosyal medyayı alternatif bir ifade ve paylaşım alanı olarak kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde eğitim kurumlarında yasin çoğu zaman bireysel bir mesele olarak ele alınması, öğrencilerin ve gençlerin bu deneyimi dijital ortamlarda görünür kılmasına zemin hazırlamaktadır.

Bu bağlamda “dijital sessizlik” kavramı, paradoksal bir durumu temsil etmektedir. Sosyal medya üzerinden yoğun biçimde paylaşılan yas anlatıları, yüz yüze ilişkilerde ve aile ortamlarında karşılığını bulamadığında, bireyler duygusal olarak desteklenmiş görünmelerine rağmen derin bir yalnızlık deneyimi yaşayabilmektedir. Dijital ortamdaki görünürlük, aile ve eğitim bağlamında yeterli duygusal rehberlik ve kapsayıcı bir yas diliyle desteklenmediğinde, yas süreci parçalı ve yüzeysel bir hâl alabilmektedir.

Bu nedenle siber dünyada yas, yalnızca bugünün bireysel duygusal deneyimlerini değil; aynı zamanda ailelerin yasla baş etme biçimlerini, eğitim kurumlarının çocuklara ve gençlere kayıp olgusunu nasıl aktardığını ve gelecekte oluşacak etik, psikolojik ve pedagojik sınırları da şekillendiren önemli bir toplumsal gösterge niteliği taşımaktadır. Dijital sessizlik içinde gelişen bu yeni yas kültürü, aile ve eğitim ekseninde ele alınmadığı sürece, görünürlük ile anlam arasındaki boşluğu derinleştirme riski taşımaktadır.

KAYNAKÇA

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Mellor, P., & Shilling, C. (1993). Modernity, self-identity and the sequestration of death. *Sociology*, 27(3), 411–431. <https://doi.org/10.1177/0038038593027003004>
- Pennington, N. (2013). You don't de-friend the dead: An analysis of grief communication by college students through Facebook profiles. *Death Studies*, 37(7), 617–635. <https://doi.org/10.1080/07481187.2012.673536>
- Walter, T. (2007). Modern grief, postmodern grief. *International Review of Sociology*, 17(1), 123–134. <https://doi.org/10.1080/03906700601129539>
- Walter, T. (2008). The new public mourning. In D. J. Davies & C. R. Park (Eds.), *Emotion, identity and death: Mortality across disciplines* (pp. 83–102). Ashgate.
- Walter, T. (2015). New mourners, old mourners: Online memorial culture as a chapter in the history of mourning. *New Review of Hypermedia and Multimedia*, 21(1–2), 10–24. <https://doi.org/10.1080/13614568.2014.983557>
- Walter, T., Hourizi, R., Moncur, W., & Pitsillides, S. (2011). Does the internet change how we die and mourn? *OMEGA – Journal of Death and Dying*, 64(4), 275–302. <https://doi.org/10.2190/OM.64.4.a>

4. BÖLÜM

TRB2 BÖLGESİ'NDE KIZ ÇOCUKLARININ EĞİTİME ERİŞİMİNE YANSIYAN EŞİTSİZLİKLER VE SOSYO-KÜLTÜREL ETMENLER

Fatma GÜNGÖRER**

GİRİŞ

Eğitim, her birey için ulusal ve uluslararası hukuki düzenlemelerle güvence altına alınmış temel bir haktır. Aynı zamanda eğitim, bir ülkenin sosyo-ekonomik kalkınmasını hızlandıran, yetenekleri uyandıran ve bireyleri güçlendirerek yoksulluk döngüsüyle mücadelede kilit rol oynayan bir araçtır. Özellikle düşük gelir gruplarındaki bölgelerde, kadın eğitime yapılan yatırımın erkek eğitiminden daha yüksek verimlilik sağladığı tespit edilmiştir (Berberoğlu, 2024). Ancak, bu temel hak ve kalkınma potansiyeline rağmen, Türkiye'de ve dünyanın birçok bölgesinde, cinsiyet temelli eşitsizlikler nedeniyle okullaşma (okula erişim) ve eğitime devam sorunları yaşanmaktadır. Bu çalışma, Türkiye'nin en düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik seviyesine sahip bölgelerinden biri olan TRB2 Bölgesi'ne odaklanmaktadır.

TRB2; kişi başına düşen Gayrisafi Yurt İçi Hasıla (GSYH), gelir, istihdam ve temel hizmetlere erişim gibi göstergelerde Türkiye ortalamasının ve diğer bölgelerin oldukça gerisinde yer almaktadır. Bölge, aynı zamanda sürekli olarak net göç veren bir konumdadır. Kırsal kesimde tarım ve hayvancılık haricinde iş imkânlarının olmaması, tarımsal üretimden sağlanan gelirin yetersiz kalması, kalabalık ailelerin geçim sorunlarını aşmak için aile üyelerinden birkaçını göçe teşvik etmesi gibi unsurlar, kırsal alanlarda işsizlik ve genç nüfusun yetersizliği gibi nedenler göçün başlıca sebepleri arasında yer almaktadır (Ahsan ve Duman, 2022). Göç ve benzeri yapısal ve ekonomik dezavantajlar, özellikle kız çocuklarının eğitim fırsatlarından yararlanmasını ciddi biçimde kısıtlamaktadır. Kaynaklar, bölgede okuma yazma bilmeyen kadın nüfus oranının erkeklerden daha yüksek olduğunu ve okuryazarlıkta ciddi cinsiyet eşitsizliğinin devam ettiğini açıkça göstermektedir (Sadıkoğlu ve Doğan, 2020).

Kız çocuklarının eğitime erişim ve devamlılığı önündeki dirençler, karmaşık ve çok boyutlu nedenlere dayanmaktadır. Bu çalışma bağlamında öne çıkan iki temel engel çok boyutlu yoksulluk ve geleneksel sosyo-kültürel etmenlerdir. Yoksulluk artık sadece parasal bir gelir eksikliği değil, bireylerin temel insani yeteneklerini sürdürmesi için gerekli olan eğitim, sağlık, hijyen ve içme suyu gibi hizmetlere erişememesi (insanî yoksulluk) anlamına gelmektedir. TRB2'deki hanehalkı yoksulluğu, ailelerin, kız çocuklarını ekonomik bir yük olarak görmesine ve onları erken yaşta evlendirerek (başlık parası vb.) (Kılıç ve Tütüncü, 2021) veya ev içi emeğe yönlendirerek bu yükten kurtulma çabasına itmektedir. Bölgedeki geleneksel ataerkil yapılar, kız çocuklarının ev içi işlerden sorumlu tutulması ve erken yaşta evlilik beklentisi gibi olumsuz tutumları beraberinde getirmektedir (Yıldırım et al, 2018).

Ailelerin "kız çocuklarının okumasının önemsenmemesi ve okumanın bir getirisinin olduğuna inanılmaması" temel dirençlerdendir. Ayrıca, altyapı eksiklikleri (kırsalda okul olmaması, ulaşım zorlukları, kış koşulları, kız öğrenciler için uygun hijyenik tuvalet/yurt eksikliği) (Ünlü, 2020) ve öğretmen sirkülasyonu gibi kurumsal sorunlar da eşitsizliği derinleştirmektedir (Sadıkoğlu ve Doğan, 2020). Bu bağlamda, çalışmanın amacı, TRB2 Bölgesi'nde kız çocuklarının eğitimde kalıcılığını engelleyen, yukarıda belirtilen yapısal, ekonomik ve sosyo-kültürel eşitsizlik mekanizmalarının sayısal verilere yansımaya ve daha çok TRB2 Bölgesi'nin sosyo-kültürel yapısıyla ilişkilendirilerek açıklanabilecek sosyolojik verileri analiz etmek ve böylece bölgesel ve toplumsal kalkınma odaklı, sürdürülebilir uygulama ve önerilerin geliştirilmesine katkı sunmaya çalışmaktır.

Geleneksel Sosyo-Kültürel Yapı ve Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet (gender) kavramı, kadın veya erkek olmanın biyolojik yönünü belirten cinsiyet kavramından farklı olarak, kadın ve erkek kimliklerine toplumsal olarak yüklenen anlamı ve buna bağlı olarak toplumsal rollerin kurgulanmasını ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet terimi, toplumun ve kültürün kadına ve erkeğe yüklediği anlam ve beklentilere atıfta bulunmaktadır. Bu bağlamda, sosyo-kültürel yapılar, toplumsal cinsiyetin şekillenmesinde ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin oluşmasında kilit bir rol oynamaktadır. Geleneksel toplumların sosyo-kültürel yapılarında ve özellikle ataerkil düşünceye sahip toplumlarda, toplumsal algıdan kaynaklanan, kadın aleyhine belirgin bir eşitsizlik söz

konusudur (Berberoğlu, 2024). Bu yapılar, kadınların yaşamın birçok alanında ikincil bir konuma sahip olmasına neden olur.

Geleneksel ataerkil toplumlarda baskın bir öge olan kadının ikincil konumu, kadını aile ve ev içi işlerden sorumlu görmektedir. Kadın ve erkek, kültürel olarak kendilerine toplum tarafından sunulan rolleri yerine getirirken, sosyal düzen içinde hiyerarşik bir yapı meydana getirmektedir. Bu hiyerarşide erkeğe çocukluk çağlarından itibaren otoritenin temsilcisi ve erk sahibi olma rolü verilmektedir. Geleneksel olarak erkeğe haneye gelir getirme, kadına ise gelen gelir ile yeniden üretme rolleri verilmektedir. Bu geleneksel roller, kadın emeğinin ev içinde görünmez kalmasına ve yoksulluk deneyiminin cinsiyetler arasında farklılaşmasına yol açmaktadır (Avcil, 2022).

Toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin hâkim olduğu toplumlarda kadın eğitim, sağlık gibi hizmetlerden yeterince yararlanamamaktadır. Özellikle Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu Bölgeleri gibi sosyo-kültürel hayatın töresel uygulamalarla yönlendirildiği yerlerde, kız çocuklarının eğitimi engellenmekte ve genellikle erken yaşta evlenmesi istenmektedir (Kılıç ve Ttuncü, 2021). Kız çocuklarının okula gönderilmesini engelleyen temel sosyo-kültürel faktörler arasında toplumsal yargılar, geleneksel cinsiyet ayrımcılığı, ailelerin değer yargıları, kültürel özellikler ve dini inançlar bulunmaktadır. Kırsal bölgelerde yaygın olan "Kız çocuğu, annesine ev işlerinde yardım eder" gibi geleneksel tutumlar, okulu "kadının yeri evidir" yaklaşımını tehdit eden bir unsur olarak algılabilmektedir (Yıldırım et al, 2018). Ekonomik durumu iyi olmayan bazı aileler için, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi teşvik edici bir unsurdur, zira kız çocukları başlık parası ve süt hakkı gibi gelenekler nedeniyle ailenin ekonomik gelir kaynağı olarak da görülebilmektedir. Bu tür ortamlarda, eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukları da benzer bir eğitim durumuna sahip olmakta ve yoksulluk döngüsünü tekrarlama eğiliminde olmaktadır (Kılıç ve Tütuncü, 2021).

Bu çalışma, geleneksel sosyo-kültürel yapıya sahip ve ataerkil normların hâkim olduğu TRB2 Bölgesi'ndeki illerin (Van, Muş, Bitlis, Hakkâri) eğitim göstergelerinin, cinsiyetler arası eşitsizliklere yansıyan etkilerini, Türkiye İstatistik Kurumu'nun bölge illerine ilişkin ortaya koyduğu ikincil veri setleri aracılığıyla yorumlamaya çalışmakta ve söz konusu eşitsizliklerin sayısal verilere yansımayan alt okumalarını sosyolojik bir perspektifle yorumlamaya çalışmaktadır. Çalışmanın,

bölgedeki toplumsal cinsiyet temelli yapısal sorunların görünür olmasına katkı sunduğu için önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, politika yapımcıların, eğitim alanında görev yapanların ve araştırmacıların bölgenin kendine özgü koşullarını daha iyi kavramasına yardımcı olarak, daha adil ve kapsayıcı eğitim politikalarının oluşturulmasına yönelik bir temel sağlamayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu çalışma, TRB2 Bölgesi'nde yaşayan kız çocuklarının eğitime erişim durumunu ve karşılaştıkları zorlukları incelemek amacıyla betimsel bir araştırma tasarımı kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma, nicel verilere dayalı ikincil veri analizi yöntemini temel almaktadır. Araştırmada kullanılan veriler Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) veri portalının açık veri setleri ve istatistik bültenlerinden elde edilmiştir. TÜİK tarafından yayımlanan toplumsal cinsiyet, eğitim ve hane halkı bilgi setleri, özellikle eğitimde cinsiyete dayalı eşitsizlikleri daha görünür kılmak adına kullanılmıştır. Çalışma yalnızca TÜİK'in yayımladığı ikincil verilere dayanmaktadır; bu nedenle mikro düzeyde nitel bulgular içermemektedir. Araştırmada yalnızca kamuya açık ikincil veri kaynakları kullanılmış olup kişisel veri içeren herhangi bir doğrudan bilgi kullanılmamıştır. Verilerin analizinde, TÜİK veri portalında yer alan eğitim ve cinsiyet eşitsizliği ile ilgili bulgular yorumlanarak, sayısal göstergelerin altında yatan sosyo-kültürel nedenler sosyolojik bir perspektifle açıklanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bulgular; TRB2 Bölgesi'nde ortalama hane halkı büyüklüğü, TRB2 Bölgesi'nde erken yaşta evlilik ve akraba evlilikleri, TRB2 Bölgesi hane halkı eğitim harcamaları, TRB2 Bölgesi'nde ortalama eğitim süresi, TRB2 Bölgesi'nde eğitim kademelerine yansıyan cinsiyet eşitsizlikleri ve taşınmalı eğitim uygulaması ve TRB2 Bölgesi'ndeki dinamikler alt başlıklarından oluşmaktadır.

TRB2 Bölgesi'nde Ortalama Hane Halkı Büyüklüğü

Hanehalkı büyüklüğü, özellikle TRB2 Bölgesi (Van, Muş, Bitlis ve Hakkâri) gibi sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde, demografik yapı, ekonomik kırılganlık ve yoksulluk döngüsü hakkında önemli bilgiler sunan bir göstergedir. Ortalama Hanehalkı Büyüklüğü, bölgenin sosyo-ekonomik ve demografik yapısını karakterize etmektedir. Tablo 1'de

TRB2 Bölgesi'ndeki illerde ortalama hanehalkı büyüklüğüne ilişkin TÜİK'in 2008-2024 yılları arasındaki sayısal verileri yer almaktadır.

Tablo 1. TRB2 Bölgesi İllerinde Ortalama Hanehalkı Büyüklüğü 2008-2024

Yıl	Türkiye	Muş	Bitlis	Hakkâri	Van
2008	4,00	6,90	6,40	7,80	6,90
2009	4,00	6,90	6,40	7,90	7,10
2010	3,84	6,79	6,37	7,79	6,97
2011	3,76	6,71	6,26	7,62	6,69
2012	3,69	6,62	6,06	7,38	6,43
2013	3,63	6,23	5,82	6,79	6,04
2014	3,57	5,97	5,54	6,57	5,76
2015	3,52	5,68	5,23	6,36	5,50
2016	3,48	5,38	4,99	5,87	5,32
2017	3,45	5,13	4,79	5,69	5,17
2018	3,41	5,05	4,69	5,54	5,08
2019	3,35	4,86	4,55	5,39	4,92
2020	3,30	4,71	4,43	5,16	4,79
2021	3,23	4,57	4,28	4,94	4,61
2022	3,17	4,35	4,07	4,55	4,36
2023	3,14	4,34	4,05	4,45	4,27
2024	3,11	4,20	3,99	4,36	4,22

Kaynak: TÜİK İstatistiklerle Aile, 2024

Tablo 1'e bakıldığında, 2008–2024 yılları arasında hem Türkiye genelinde hem de TRB2 Bölgesi illerinde ortalama hane büyüklüğünde belirgin bir düşüş olmasına rağmen TRB2 illerindeki hane büyüklüklerinin Türkiye ortalamasının oldukça üstünde yer aldığı görülmektedir. Muş'ta 2008'de 6,90 olan hane büyüklüğü 2024'te 4,20'ye gerileyerek Türkiye ortalamasına en fazla yaklaşan illerden biri olmasına rağmen hâlâ belirgin biçimde Türkiye ortalamasının üzerinde yer aldığı görülmektedir. Bu düşüş, Muş'ta geleneksel aile yapısından çekirdek aile modeline doğru bir dönüşümün varlığına işaret etmektedir. Bitlis'in 2008'de 6,40 olan değeri, 2024'te 3,99'a düşmüştür. Bitlis, 2024 itibarıyla TRB2 illeri arasında Türkiye ortalamasına en çok yaklaşan il durumundadır. Hakkâri, 2008'de 7,80 ile bölgenin en yüksek hane büyüklüğüne sahip ili konumundayken 2024'te 4,36'ya düşse de hala Türkiye ortalamasının oldukça üzerinde yer almaktadır. Hakkâri'deki ortalama hanehalkı düşüş oranının, diğer illere göre daha sınırlı olduğu görülmektedir; bu da geleneksel aile yapısının diğer illere göre daha güçlü korunduğunu göstermektedir. Van'ın 2008'de 6,90 olan ortalama hane halkı büyüklüğü, 2024'te 4,22'ye düşmüştür. Bu

oranla Van'ın Türkiye ortalamasına yaklaşıma hızının Bitlis ve Muş kadar olmadığı anlaşılmaktadır. İllere ilişkin veriler genel olarak değerlendirildiğinde, TRB2 Bölgesi'nde geleneksel aile yapısı ve dolayısıyla ataerkil yapının varlığını korumaya devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum; geniş aile yapısının sürmesi, kültürel bağların güçlü olması, ekonomik dayanışma gereksinimi, nispeten daha yüksek doğurganlık oranları gibi sosyo-kültürel dinamiklerle ilişkilidir. Bu veriler, kız çocuklarının eğitime erişimiyle ilişkilendirildiğinde; geleneksel aile yapılarındaki cinsiyet rolleri ve kız çocuklarından beklenen yükümlülükler ve bu beklentilerin sınırlayıcılığı düşünülmelidir. Kız çocuklarından beklenen en yaygın ve baskın rol, ev içinde anneye yardım etmek ve aile düzenini sürdürmektir. Bu beklentiler, kızların eğitim süresini ve ekonomik hayata katılımlarını doğrudan olumsuz etkilemektedir.

TRB2 Bölgesi'nde Erken Yaşta Evlilik ve Akraba Evlilikleri

Çocukların erken yaşta evlenmesi, zihinsel, fiziksel, ruhsal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve gelecekte elde edebilecekleri potansiyel beceri ve donanıma kavuşmalarını engellemektedir (Kalaycı ve Karadeniz, 2023). Akrabalık bağlarının ve geleneksel aile yapısının baskın olduğu TRB2 bölgesi, erken yaşta evlenen kadın sayısının en fazla olduğu bölgelerden biridir. 16-17 yaş grubunda evlenen kadınların toplam evlenme oranları, TRB2 illerinde Türkiye ortalamasının (%2,3) çok üzerindedir. 2022 verilerine göre bu oranlar Muş'ta %9,8, Bitlis'te %7,2, Van'da %6,2 ve Hakkâri'de %2,3 olarak yer almaktadır¹.

TÜİK'in illere göre akraba evliliği yapmış bireylerin toplam evli bireyler içindeki oranı 2024 yılı için ortalama %8,1 iken; TRB2 illeri arasında bu oranın, Muş'ta %14,8, Bitlis'te %14,6, Hakkari'de ve Van'da %12,6 değerleriyle Türkiye ortalamasının oldukça üstünde yer aldığı görülmektedir (TÜİK, 2024). Yüksek hanehalkı büyüklüğü ve geleneksel aile kültürünün yaygın olduğu TRB2 Bölgesi'nde, evlilik kararlarının kişisel olmaktan çok kolektif (aile/akraba) temelli olması, akraba evliliği ihtimalinin sosyolojik ve kültürel zeminini oluşturmaktadır. Zira evliliklerin "akrabalık bağlarına bağlı olarak sık görülen bir olay" olarak tanımlanması (Yılmaz, 2021), akraba evliliklerinin bölgedeki sosyal yapının önemli bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Bu evlilik biçimi, çocukların eğitim ve refah düzeyini düşüren yoksulluk döngüsünün

¹DAKA, TRB2 Bölgesi Mevcut Durum Analizi Raporu www.daka.org.tr

nesiller arası aktarımını pekiştiren sosyolojik ve ekonomik nedenlerle birlikte değerlendirilmelidir. Eğitimsizlik ve erken evlilik arasındaki döngü, yoksulluğun nesilden nesile aktarılmasına katkıda bulunur. Erken yaşta evlilik, bireylerin eğitim şanslarını engellemektedir. Çok az eğitimle veya hiç eğitim almadan erken evlenenlerin, geniş ailelere sahip olma eğiliminde olduğu ve yoksulluk oranının daha yüksek olduğu görülmektedir (Kılıç ve Tütüncü, 2021). Erken yaşta evlilikler, kadınların eğitim ve işgücü piyasalarındaki konumunu etkileyen, dolayısıyla toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ve yoksulluğun kadınlaşmasını derinleştiren temel bir faktördür (Avcil, 2022). Yeterli eğitimi alamamış kadınların, işgücü piyasasında yer alması da oldukça zorlaşmaktadır, özellikle kadın işsizliğinin çok yüksek olduğu bölgelerde eğitim eksikliği, kadınların ekonomik bağımsızlık kazanmalarını zorlaştırır (Zanbak, 2020).

TRB2 Bölgesi Hane Halkı Eğitim Harcamaları

TÜİK 2024 verilerine göre Türkiye geneli hane halkı tüketim harcamaları içinde eğitim harcamalarına ayrılan payın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Hanehalkı Bütçe Araştırması'nın 2024 yılı sonuçlarına göre; Türkiye genelinde hanehalklarının tüketim amaçlı yaptığı harcamalar içinde en yüksek payı %26,0 ile konut ve kira harcamaları alırken, ikinci sırayı %21,6 ile ulaştırma harcamaları, üçüncü sırayı ise %18,1 ile gıda ve alkolsüz içecekler harcamalarının aldığı görülmüştür. Toplam tüketim harcamalarında en düşük payı alan harcama türleri ise %0,7 ile sigorta ve finansal hizmetler, %1,6 ile eğitim hizmetleri ve %2,3 ile eğlence, spor ve kültür ile sağlık harcamalarıdır (TÜİK, 2024).

TRB2 Bölgesinde Hanehalkı Bütçe Anketine göre harcama gruplarının dağılımı (yatay %) incelendiğinde, eğitim hizmetlerine ayrılan bütçe; 2004-2006 ve 2003-2005 yıllarında %0,4, 2005-2007 yıllarında %0,8, 2006-2008 yıllarında %1, 2008-2010 yıllarında %0,7 iken; 2011-2013 yılları, 2016-2018 yılları ve 2017-2019 yılları arasında sadece %0,6'dır (TÜİK, 2024). Eğitime yeterince bütçe ayrılamıyor olmasının altında yatan nedenler, bölge illerinin ekonomik yapısı ve işsizlik oranlarının yüksek olmasıyla açıklanabilir. TRB2 Bölgesi'nde (Van, Muş, Bitlis, Hakkâri) hanehalkı bütçesinden eğitim hizmetlerine ayrılan payın oldukça düşük ve dalgalı seyretmesi (%0,4 ile %1,0 arasında değişerek son yıllarda %0,6 seviyesinde kalması), bölgenin yapısal ekonomik kırılganlığının ve kronikleşmiş sosyo-ekonomik dezavantajlarının doğrudan bir yansımasıdır. Bu durum, bölge illerinin ekonomik yapısı ve yüksek işsizlik

oranları ile açıklanmasının ötesinde, eğitim harcamalarının düşük kalmasının yoksulluk, istihdam ve insani gelişim üzerindeki çok boyutlu etkilerini de göstermektedir.

Eğitim harcamalarının düşüklüğü, hanehalklarının harcanabilir gelirlerinin zaten kısıtlı olmasından kaynaklanmaktadır. TRB2 Bölgesi illeri (Van, Muş, Bitlis, Hakkâri), hanehalkı kullanılabilir fert geliri açısından Türkiye ortalamasının oldukça altında kalmaktadır. Bölge, kişi başına Gayrisafi Yurt İçi Hasıla (GSYH) bakımından Türkiye genelinde en düşük seviyelerde seyretmektedir (İzci ve Çiçek, 2025). Örneğin, 2017 TÜİK verilerine göre, TRB2 illerindeki GSYH değerleri Türkiye ortalaması olan 10.602 doların çok altındadır (Van 3.859, Bitlis 4.258, Muş 4.422, Hakkâri 4.480) (Ünlü, 2020). Bu düşük gelir düzeyi, bölgenin gelir açısından "görelî yoksul" olduğunu düşündürmektedir. Hanehalkı harcamalarında eğitim gibi hizmetlere ayrılan payın düşüklüğü, kısıtlı gelirin büyük bir kısmının gıda, barınma, ısınma ve giyim gibi temel ve zorunlu ihtiyaçlara ayrılmasından kaynaklanmaktadır.

TRB2 Bölgesi'nde Ortalama Eğitim Süresi

TRB2 Bölgesi illerinde (Van, Muş, Bitlis ve Hakkâri) kadın ve erkekler arasındaki ortalama eğitim süresinin eşit olmaması, bölgenin sosyo-ekonomik dezavantajlı yapısının ve derin köklü toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin en belirgin göstergelerinden biridir. Eğitim süresindeki bu eşitsizlik, kadınların daha düşük okuryazarlık oranlarıyla başlayıp, ileri eğitim kademelerinde okuldan ayrılma oranlarının yüksek olmasıyla devam etmektedir. TRB2 Bölgesi'nde yer alan illerde özellikle kadın nüfusunun ortalama eğitim süresinin hem erkek nüfusunun hem de Türkiye ortalamasının oldukça altında yer aldığı dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili detaylı veriler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. TRB2 Bölgesi İllerine Göre Ortalama Eğitim Süresi 2011-2024

Yıl	Türkiye			Muş		Bitlis		Hakkâri		Van	
	T	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
2011	7,3	6,4	8,3	3,5	6,9	4,0	7,5	4,1	7,9	3,7	6,9
2012	7,4	6,5	8,4	3,7	7,1	4,1	7,6	4,2	8,0	3,9	7,0
2013	7,6	6,7	8,5	3,8	7,2	4,2	7,7	4,3	8,2	4,0	7,2
2014	7,8	6,9	8,7	3,9	7,3	4,4	7,9	4,5	8,4	4,2	7,4
2015	7,9	7,0	8,9	4,0	7,5	4,5	8,1	4,6	8,6	4,4	7,6
2016	8,1	7,2	9,0	4,3	7,8	4,8	8,4	4,8	8,7	4,6	7,8

2017	8,3	7,4	9,2	4,5	7,9	5,1	8,5	5,1	8,9	4,8	8,0
2018	8,5	7,6	9,4	4,7	8,2	5,4	8,9	5,7	9,5	5,1	8,4
2019	8,7	7,9	9,5	5,9	8,7	6,3	9,2	7,6	9,9	5,6	8,8
2020	8,9	8,1	9,7	6,1	8,8	6,5	9,3	7,8	10,0	5,8	8,9
2021	9,1	8,3	9,8	6,3	9,0	6,7	9,6	8,0	10,2	6,1	9,2
2022	9,2	8,5	10,0	6,5	9,1	6,9	9,7	8,2	10,3	6,3	9,3
2023	9,3	8,6	10,1	6,6	9,2	7,1	9,8	8,4	10,6	6,5	9,5
2024	9,5	8,8	10,2	6,8	9,3	7,2	9,9	8,5	10,5	6,7	9,5

Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri, 2024

Tablo 2 incelendiğinde TRB2 Bölgesi illerine göre ortalama eğitim süresinin 2011-2024 yılları arasındaki dönüşümü görülmektedir. TRB2 bölgesini oluşturan dört ilde (Muş, Bitlis, Hakkâri ve Van) ortalama eğitim süresi, 2011 ile 2024 yılları arasında hem kadınlar hem de erkekler için istikrarlı bir yükseliş göstermiştir. Bu dönemdeki en dikkat çekici gelişme Hakkâri’de yaşanmıştır. Hakkâri’de kadınların eğitim süresi 4,1 yıldan 8,5 yıla, erkeklerin ise 7,9 yıldan 10,5 yıla çıkarak bölgenin en yüksek eğitim seviyesine ulaşılmıştır. Bitlis de istikrarlı bir ilerleme sergilemiş; kadınlarda ortalama eğitim süresi 4,0 yıldan 7,2 yıla, erkeklerde ise 7,5 yıldan 9,9 yıla yükselmiştir. Buna karşın Muş ve Van, kayda değer artışlar göstermelerine rağmen bölge ortalamasının gerisinde kalmıştır; özellikle kadınların eğitim seviyesinde en düşük değerlere sahip iller Van ve Muş olmuştur. 2024 itibarıyla bölgenin her ilinde kadınlar, erkeklerin eğitim süresinin gerisinde yer almaktadır. 2011’deki 3-4 yıllık ciddi cinsiyet farkı, bu dönemde belirgin biçimde azalarak 2 yıl civarına düşmüştür. Buna karşın, kadınların eğitim süresi hâlâ Türkiye ortalamasının 1 ila 2 yıl gerisindedir. Tabloya bakıldığında, TRB2 bölgesinde eğitim seviyesinde düzenli bir yükselme, cinsiyetler arası eğitim farkında ise yavaş ama sürekli bir kapanma eğilimi gözlenmektedir. Bu ilerlemede Hakkâri başı çekerken, Van ve Muş en yavaş gelişimi gösteren illerdir. Cinsiyetler arası eğitim süresi farkının altında yatan sosyolojik nedenler, genellikle geleneksel toplumsal yapılar, ataerkil düşünce kalıpları ve kültürel normların eğitim hakkına erişimi ve kullanımı üzerindeki kısıtlayıcı etkilerinden kaynaklanmaktadır. Bu farklar, toplumsal cinsiyetin (gender) kadın ve erkek kimliklerine yüklediği rollerin bir sonucudur.

TRB2 Bölgesi’nde Eğitim Kademelerine Yansıyan Cinsiyet Eşitsizlikleri

TRB2 Bölgesi (Van, Muş, Bitlis ve Hakkâri illerini kapsayan bölge), Türkiye’nin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi en düşük ve en dezavantajlı bölgelerinden biri olup, eğitim göstergeleri cinsiyet temelinde ciddi eşitsizlikler yansıtmaktadır. Eğitim alanındaki bu eşitsizlikler, genel

okuryazarlık seviyesinden başlayarak, öğrenim kademesi yükseldikçe kadınlar aleyhine belirginleşmektedir. Kadın ve erkek cinsiyetleri arasındaki eğitim düzeylerine ilişkin 15 yaş üstü nüfusun eğitim kademelerine göre 2008-2024 yılları arasındaki dağılımı, Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. TRB2 Bölgesinin Eğitim Kademelerine Göre Dağılımı 2008-2024

Yıl	Okuryazarlık Durumu (Okuma Yazma Bilmeyen) +15 yaş nüfus		İlkokul Mezunu +15 yaş nüfus		Ortaokul veya Dengi Mezunu +15 yaş nüfus		Lise veya Dengi +15 yaş nüfus		Yüksekokul veya Fakülte Mezunu +15 yaş nüfus	
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
2008	212704	67627	80999	134365	7275	21480	36256	108604	8817	22200
2009	202767	62602	96984	143337	7147	21166	40359	113154	11678	29752
2010	156123	39993	106908	126585	9601	24808	46812	118570	12960	31591
2011	135422	32495	108258	117987	9091	21604	51498	137499	18840	45917
2012	124632	28779	109897	117975	9279	22168	55561	140124	21309	50536
2013	118055	26825	108729	115226	9207	22009	58846	138126	27787	59823
2014	116619	25707	115550	119129	35483	59760	63819	142358	32688	68138
2015	115913	24946	124046	127604	51776	81553	67685	145087	39035	78384
2016	109900	22703	129188	124044	71040	106211	75855	147876	42729	83675
2017	102862	20889	137368	127752	72175	107931	79139	151923	48016	85736
2018	97119	18886	120425	101341	109710	143742	87519	166724	53012	97364
2019	84665	15957	102398	86276	181980	230740	116553	183105	59506	98221
2020	81291	14724	103186	86156	186907	235277	125221	191655	66215	105042
2021	78283	13736	107891	87688	181474	218832	134562	212551	70017	106617
2022	75424	12926	106476	85902	177634	211655	143287	223062	74875	108803
2023	73684	12524	107922	86241	179732	213137	150644	237577	80865	115977
2024	70805	11866	107758	85088	175879	212207	158796	239908	84940	114751

Kaynak: TÜİK Ulusal Eğitim İstatistikleri, 2024

Tablo 3 incelendiğinde, 2008–2024 dönemine ilişkin veriler TRB2 bölgesinde hem bölgesel hem de toplumsal cinsiyete dayalı eğitim eşitsizliklerinin uzun süre belirgin biçimde varlığını sürdürdüğünü, ancak zaman içinde önemli dönüşümler yaşandığını göstermektedir. Verilerdeki en çarpıcı nokta, eğitim düzeyi yükseldikçe kadın–erkek cinsiyetleri arasındaki eşitsizliklerin daha görünür hâle gelmesidir. Dönemin başında kadınlar, özellikle okuma yazma bilmeyen nüfus içinde yüksek bir paya sahiptir. 2008’de okuma yazma bilmeyenlerin yaklaşık üçte ikisini kadınlar oluşturmakta; bu durum hem cinsiyet temelli hem de bölgesel dezavantajların çarpan etkisiyle derinleşen bir eşitsizliğe işaret etmektedir. 2024’e gelindiğinde okuryazarlık oranları belirgin biçimde iyileşmiş olsa da kadınlarda okuma yazma bilmeyen nüfus hâlâ erkeklerin çok üzerindedir. Eğitim kademeleri yükseldikçe cinsiyetler arası farklar daha çarpıcı hâle gelmektedir. Ortaokul, lise ve yükseköğrenim mezuniyetleri

incelendiğinde Hakkâri ve Bitlis'in görece daha hızlı ilerlediği; Muş ve bazı yıllarda Van'ın kadın eğitiminde geriden geldiği görülmektedir. Bu durum, TRB2 bölgesinde cinsiyetler arası eşitsizliklerin belirgin olduğunu, kadınların eğitim seviyesinin yalnızca toplumsal cinsiyet normlarından değil, yaşadıkları kentlerin (Van, Muş, Bitlis, Hakkâri) sosyo-ekonomik koşullarından da etkilendiğini ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyi yükseldikçe cinsiyet farkının daha açık hâle gelmesi, bölgede kadınların eğitimde karşılaştığı yapısal engellerin varlığını göstermektedir. Kadınların yükseköğretim mezuniyetindeki artış hızı erkeklerden yüksek olsa da 2024 itibarıyla erkekler hâlâ tüm kademelerde sayısal olarak kadınların önündedir. Bu da kadınların eğitime erişimde önemli mesafe katetmesine rağmen, eğitim kademelerinin üst katmanlarına çıkma konusunda erkeklerle eşit veya aynı fırsatlara sahip olmadığını göstermektedir. Tablo 1'de yer alan veriler, TRB2'de hem bölgesel eşitsizliklerin (iller arasında gelişim hızlarının farklılaşması) hem de toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin (kadınların düşük eğitim kademelerinde yoğunlaşması) kalıcı bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar son yıllarda hızlı bir iyileşme yaşansa da eğitimin üst kademelerine çıkıldıkça bölgesel ve cinsiyete dayalı farkların belirginleşmesi, TRB2'nin eğitimde hâlâ çok katmanlı bir eşitsizlik yapısı taşıdığını göstermektedir.

Taşınmalı Eğitim Uygulaması ve TRB2 Bölgesi'ndeki Dinamikler

Taşınmalı eğitim, okula erişimde sorun yaşayan ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerini, belirlenen okullara gününbirlik taşınarak eğitim ve öğretim görmelerini sağlamak amacıyla uygulanan bir yöntemdir. Milli Eğitim İstatistikleri verilerine göre, yıllar boyunca taşınmalı eğitim yapılan öğrenci ve okul sayılarında artış gözlenmektedir. TRB2 Bölgesi'nin (Van, Muş, Bitlis, Hakkâri) 2021-2022 eğitim öğretim dönemine ait taşınmalı eğitim verileri, bölgesel farklılıkları ve yoğunlaşma alanlarını ortaya koymaktadır. Tablo 4'te TRB2 Bölgesi'ndeki taşınmalı eğitim verilerine yer verilmiştir.

Tablo 4. TRB2 Bölgesi Taşınmalı Eğitim Verileri-2021-2022

	Taşınan Merkez Okul Sayısı	Taşınan Okul ve Taşınan Okulsuz Yerleşim Birimi Sayısı	Taşınan İlkokul Öğrenci Sayısı			Taşınan Ortaokul Öğrenci Sayısı		
			Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Bitlis	114	214	1.575	823	752	2.287	1.080	1.207
Hakkâri	123	426	5.087	2.590	2.497	6.465	3.293	3.172
Muş	94	113	1.330	665	665	5.966	3.119	2.847
Van	402	1.112	1.575	823	752	2.287	1.080	1.207
TRB2	733	1.865	9.567	4.901	4.666	17.005	8.572	8.433
Türkiye	12462	41.907	260.562	132.735	127.827	416.577	211.349	205.228

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı, 2022

Tablo 4'e bakıldığında taşınan merkez okul sayısı ve yerleşim birimi durumuna göre Van ilinin, çevredeki yerleşim birimlerinden öğrenci taşıyan en yüksek sayıda taşınan merkez okul sayısına (öğrencilerin eğitim görmek amacıyla taşındıkları okul) sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda Van ili, okulsuz olan en fazla yerleşim birimine sahipken; bu durumun karşıtını Muş ili, en az okulsuz yerleşim birimi ve bölgede en düşük taşınan merkez okul sayısı ile temsil etmektedir. Öğrenci yoğunlaşması ve seviyelerine bakıldığında Muş ilinin, hem en az taşınan merkez okula hem de en az okulsuz yerleşim birimine sahip olmasına rağmen, taşınan toplam öğrenci sayısında bölgedeki en yüksek sayıya ulaşması dikkat çekmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde Hakkâri, en çok taşınan yerleşim ve okul sayısı ile dikkat çekmektedir. Hakkâri'nin nüfusu düşük olmasına rağmen taşınan yerleşim sayısının yüksek olması, dağlık coğrafyanın etkisini göstermektedir. Bölge genelindeki taşınmalı eğitim uygulamalarında, taşınan öğrencilerin büyük çoğunluğu ortaokul seviyesinde yoğunlaşmaktadır. Bu veriler, her ne kadar taşınmalı eğitimde cinsiyete dayalı bir erişim farkı olmadığını gösterse de TRB2 Bölgesi'nde coğrafi ve sosyo-ekonomik zorlukların (kırsal yapı, dağınık yerleşimler, kış koşulları gibi) eğitime erişimi sağlamak adına yoğun çabayı (taşınmalı eğitim) zorunlu kıldığını göstermektedir. Taşınmalı eğitim uygulaması, özellikle kış mevsiminde ailelerde korku ve endişeye sevk etse de bölgedeki okullaşma ve eğitim seviyesini yükseltmede önemli bir mekanizma olarak işlev görmektedir². Lise düzeyinde taşınmalı eğitimin eksikliği, kız çocuklarının eğitime erişimini kısıtlayıcı bir etken olarak değerlendirilmekte, yatılı pansiyon veya yurt gibi yerleşim ihtiyaçlarının

² DAKA, TRB2 Bölgesi Mevcut Durum Analizi Raporu www.daka.org.tr

giderilmesi eğitimin sürekliliğinin sağlanması açısından önem arz etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmadan elde edilen sonuçlar, TRB2 Bölgesi (Van, Muş, Bitlis, Hakkâri) üzerine yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermekte ve bölgenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin ve eğitim göstergelerinin Türkiye ortalamasının oldukça altında kaldığını teyit etmektedir. Bölge, kişi başına düşen Gayrisafi Yurt İçi Hasıla (GSYH), gelir, istihdam ve temel hizmetlere erişim gibi önemli alanlarda dezavantajlı bir konumdadır (Ünlü, 2020). Bu yapısal ve ekonomik zorluklar, TRB2'yi sürekli net göç veren bir bölge haline getirmiştir (Yılmaz, 2021). Özdemir ve Işık (2023) da TRB2 Bölgesi'nin yapısal sorunları çözülmeden geleceğin işlerine yönelik mesleki eğitim alanlarının yapılandırılması, yeni nesil beceri sahibi gençlerin bölge dışına göçü üzerinde aşırı eğitimsizlik nedeniyle itici bir faktöre dönüşme riski taşıdığını belirtmektedir. TRB2 bölgesindeki yoksulluk, sadece parasal gelir yetersizliğiyle sınırlı kalmayıp, çok boyutlu bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Yoksulluk; eğitim, sağlık, sosyal hizmetlere erişim ve sosyal dışlanma gibi temel insani haklardan mahrumiyeti de içermektedir (İzci ve Çiçek, 2025).

TRB2 Bölgesi'nin ekonomik kırılganlığı ve kronikleşmiş sosyo-ekonomik dezavantajları, hanehalkı bütçesinden eğitime ayrılan payın dalgalı ve düşük seyretmesiyle de somutlaşmaktadır (son yıllarda %0,6 civarında kalmıştır). TRB2 Bölgesi'nde hanehalklarının eğitime ayırdığı bütçe payının dalgalı ve düşük seyretmesi, bölgenin kronikleşmiş gelir yoksulluğunu ve yüksek işsizlik oranlarını doğrular niteliktedir. Kısıtlı gelirin büyük bir kısmının gıda, barınma, ısınma ve giyim gibi temel zorunlu ihtiyaçlara ayrılması nedeniyle, eğitim harcamalarının zorunlu ihtiyaçlar karşısında lüks olarak görüldüğünü ve bu kültürel tercihin, bölgenin genç nüfus potansiyelini nitelikli iş gücüne dönüştürme ve yapısal eşitsizlikleri giderme çabalarını zayıflattığını göstermektedir. Bulut ve Başoğlu da (2023), benzer bir tespitle TRB2 bölgesindeki kronik yoksulluk ve kadınların eğitime erişiminin önündeki engellerin, ailelerin sosyo-ekonomik kırılganlıklarını ve kadınların toplumsal konumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirten birtakım tespitler sunmaktadır.

Bölgedeki kadın nüfusunun ortalama eğitim süresi hem erkek nüfusunun hem de Türkiye ortalamasının oldukça altında yer almaktadır.

Eğitim kademesi yükseldikçe, kadınlar aleyhine olan bu cinsiyet farkları daha belirgin hale gelmektedir. Ancak yıllar içinde (2011-2024) eğitim seviyesinde düzenli bir yükselme ve cinsiyetler arası farkta yavaş bir kapanma eğilimi gözlenmiştir. Bu sonuca karşın kız çocuklarının eğitime erişimi konusunda, TRB2 Bölgesi'nde yapısal eşitsizliklerin ataerkil kültürel kodlarla derinleştiği görülmektedir. Geleneksel ataerkil toplum yapılarında kadınlar ev içi işlerden sorumlu görülmekte, erkek ise otoritenin temsilcisi ve gelir getiren konumda bulunmaktadır. Bu roller, kadın emeğinin ev içinde görünmez kalmasına ve yoksulluk deneyiminin cinsiyetler arasında farklılaşmasına yol açmaktadır.

TRB2 Bölgesi, erken yaşta evlenen kadın sayısının en fazla olduğu bölgelerden biridir. 16-17 yaş grubunda evlenen kadınların toplam evlenme oranları (Muş'ta %9,8, Bitlis'te %7,2, Van'da %6,2) Türkiye ortalamasının (%2,3) çok üzerindedir. Erken evlilik, kız çocuklarının eğitim şanslarını engellemekte ve yoksulluk döngüsünün nesiller arası aktarımına katkıda bulunmaktadır (Kılıç ve Tütüncü, 2021). Ailelerde, kız çocuklarının eğitiminin erkek çocuklarına kıyasla daha az önemsenmesi ve okumanın bir getirisinin olduğuna inanılmaması temel dirençlerdendir. Kız çocuklarından beklenen en baskın rol, ev içinde anneye yardım etmek ve aile düzenini sürdürmek olup, bu beklenti eğitim süresini olumsuz etkilemektedir (Yıldırım et al, 2018). Buna karşın Göktürk ve Ağın (2022), TRB2 Bölgesi'nde kız çocuklarının eğitimde kalıcılığını engelleyen, sayısal verilere yansımaya yapısal sorunların (yoksulluk, ataerkillik) okul sistemi tarafından nasıl görmezden gelindiğini ve bireysel başarısızlık olarak etiketlendiğini gösteren sosyolojik bir çerçeve sunmaktadır.

TRB2'nin kırsal ve dağınık yerleşim yapısı, eğitime erişimi zorunlu kılan taşınabilir eğitim uygulamasını ön plana çıkarmıştır. 2021-2022 verilerine göre, taşınan öğrencilerin büyük çoğunluğu ortaokul seviyesinde yoğunlaşmaktadır. Bu uygulama, coğrafi zorluklara rağmen okullaşmayı destekleyici önemli bir mekanizma olsa da ailelerde kış şartları ve uzak mesafeler nedeniyle endişeye yol açmaktadır. Ayrıca, lise düzeyinde taşınabilir eğitimin eksikliği ve uygun yurt/pansiyon olanaklarının yetersizliği kız çocuklarının eğitime devamını kısıtlamaktadır

Öneriler

TRB2 Bölgesi'nde sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması ve yapısal eşitsizliklerin giderilmesi, sadece ekonomik büyüme ile mümkün değildir. Bölgenin mevcut sorunları, ekonomik, sosyal ve kurumsal unsurları eş

zamanlı olarak ele alan bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir. TRB2 Bölgesi'nde cinsiyetler arası eğitim göstergeleri arasında görülen eşitsizliklerin ve kız çocuklarının okula gönderilmemesinin en büyük dirençleri arasında ailelerin olumsuz tutumları, erken evlilik beklentisi, maddi yetersizlikler, kırsal koşullar ve cinsiyet ayrımcılığı yer almaktadır. Yapılan çalışma sonucunda,

-Kız çocuklarının okula erişimlerini artırmak için aileleriyle iletişim kurularak ikna stratejilerinin işe koşulması ve etkili bir rehberlik süreci yürütülmesi önerilmektedir. Aileler ile birebir iletişime geçilerek ve aile ziyaretleri yapılarak, eğitimin bireysel ve toplumsal açıdan önemi bütün boyutlarıyla sunulmalıdır. Yapılan görüşmelerin, kızların okula devam etmesi yerine ev işlerine yardım etmesinin daha mantıklı olduğunu ya da erken yaşta evlenmeleri gerektiğini düşünen ailelerin olumsuz bakış açılarında değişime neden olacağı düşünülmektedir.

- Özellikle erken yaşta evliliklerin yoğun yaşandığı bölgelerde, farkındalığın artırılması ve bu sorunun nesilden nesile aktarılan yoksulluk döngüsünü bozma imkânı sunan eğitim olanaklarının iyileştirilmesi önemlidir. Ailelerin kız çocuklarını okula gönderme konusunda ikna sürecinin başarılı olabilmesi için kaymakam, imam, muhtar gibi kamu kurumlarının temsilcileri ve sivil toplum kuruluşları (STK'lar) ile iş birliği yapılarak yerel aktörlerin desteği alınabilir.

- TRB2 gibi dezavantajlı bölgelerde derslik başına düşen öğrenci ortalamasının yüksek olması ve nitelikli materyal eksikliği gibi sorunlar bulunmaktadır. Okul ve derslik sayılarının artırılarak Türkiye ortalamasına ulaşılması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kırsal ve yoksul bölgelerde okulların, nitelikli eğitim verebilecek şekilde donatılması ve çocuklara ulaşılabilir bir eğitim sağlanması oldukça önemlidir.

-Kırsal alt yapı sorunlarının giderilmesi de öncelikli konular arasında yer almaktadır. Kırsal bölgelerde okul olmaması ve öğrencilerin okula devamlılığı sağlamaları için servis araçları ile transfer edilme zorunluluğu, kış aylarındaki olumsuz hava koşulları nedeniyle ailelerde endişe yaratmaktadır. Bu tür altyapı sorunlarının çözülmesi kalıcılığı destekler. Kız öğrenciler için uygun hijyenik tuvalet, yatılı okul ve kız öğrenci yurdu eksikliklerinin giderilmesi de öneriler kapsamında değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Ahsan, M. M., & Duman, D. (2022). Kırsal yerleşimlerde gençlerin göç etme eğilimleri ve etkileri: Bitlis ili Adilcevaz ilçesi örneği. *Journal of Academic Value Studies*, 8(3), 231-243.
- Avcil, C. (2022). Yoksulluğun Cinsiyeti: Türkiye'de Kadın Yoksulluğuna Teorik Bakış. *Artuklu Kaime Uluslararası İktisadi ve İdari Araştırmalar Dergisi* 110-134. <https://doi.org/10.55119/artuklu.1036976>
- Berberoğlu, B. (2024). Türkiye'de Eğitimde İstihdam Açısından Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Kavramının İncelenmesi. *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (Joshas)*, 6(34), 2271-2289.
- Bulut, E. ve Başoğlu, A. (2023). Boşan Ekonomik Durumu Belirleyicileri: Türkiye Düzey 2 Bölgeleri Üzerine Panel Veri Analizi. *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-62. <https://doi.org/10.33399/biibfad.1188605>
- Daka (Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı) TRB2 Bölgesi Mevcut Durum Analiz Raporu, T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, <https://www.daka.org.tr/panel/files/files/yayinlar/mda-2024-2028.pdf>
- Göktürk, D., & Ağın, E. (2020). Okul kurumunun kültürel-toplumsal eşitsizlik ve imtiyazların yeniden üretimindeki rolüne ilişkin bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 329-354.
- İzci, F., & Çiçek, Ç. (2025). Sebep ve Sonuçlarıyla Türkiye'de Yoksulluk Gerçeği: TRB2 Bölgesi Üzerinde Bir İnceleme. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 8(3), 567-577. <https://doi.org/10.33712/mana.1718998>
- Kalaycı, C. ve Karadeniz, M. (2023). Çocuk Yoksulluğu ve Çocuk İşçiliğinin Önlenmesinde Sosyal Korumanın Rolü. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 9(2), 207-229. <https://doi.org/10.20979/ueyd.1292437>
- Kılıç, N. Ö. ve Tütüncü, A. (2021). Gelir ve Eğitim Düzeyinin Erken Yaşta Evlilikler Üzerine Etkisi: Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 28(4), 815-831. <https://doi.org/10.18657/yonveek.828858>
- Özdemir, M.Ç. ve Işık, V. (2023). Az Gelişmiş Bir Bölgede Geleceğin İşleri ve Yeni Nesil Becerileri Genç İşsizliği İçin Çözüm Olabilir Mi? TRB2 Bölgesi Örneği. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 377-398. <https://doi.org/10.26745/ahbvuibfd.1262302>
- Sadıkoglu, B. ve Doğan, M. (2020). Hakkâri İlinde Cumhuriyet'ten Günümüze Eğitim Fonksiyonunun Gelişimi. *Farkındalık Dergisi*, 5 (3), 449-462.
- Ünlü, A. (2020). Türkiye'nin Dezavantajlı Bölgelerinde Yoksulluk Olgusu. *The Journal of Social Science*, 4(7), 394-405. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.657156>
- Yıldırım, M. Cevat et al. (2018). "Kızların Okula Erişim ve Devam Oranlarının Artırılması: İkna Süreci". *Şarkiyat* 10/2 (May 2018), 783-804. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.401212>.
- Yılmaz, M. (2021). TRB2 (Van, Bitlis, Muş, Hakkâri) Düzey 2 Bölgesinde 2007-2019 Yılları Arasında Nüfusun Gelişimi ve Hareketleri ile Yapısı ve Eğitim Durumunun Değişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(1), 67-92.
- Zanbak, M. (2020). Türkiye'de Cinsiyet ve Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşan Bölgesel Göçün Yoksulluk Üzerine Yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(1), 33-52. <https://doi.org/10.24988/ije.202035103>

5. BÖLÜM

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA AİLELER VE DİJİTAL BAĞIMLILIKLAR

Volkan TAYİZ**, Halil İbrahim ÖZOK***

Giriş

Dijital Bağımlılık ve Aile Bağlamı

Dijital teknolojiler artık pasif araçlar değildir. Yapay zekâ çağında, bu teknolojiler kullanıcı davranışlarını öğrenen, yanıt veren, tahmin eden ve yönlendiren uyarlanabilir ortamlar haline gelmiştir. Tavsiye sistemleri içerik akışlarını kişiselleştirir; pekiştirme-öğrenme mimarileri ödül programlarını optimize eder; Sohbet odaklı yapay zekâ ajanları dostluk, rehberlik ve doğrulama sağlar. Bu sistemler birlikte, psikolojik olarak etkileyici ve günlük yaşamın ritimlerine giderek daha fazla entegre olan sürükleyici dijital ekosistemler yaratır (Reynoso, 2025).

Dijital bağımlılık, bu tür teknolojilere tekrarlayan ve takıntılı etkileşimi ifade eder; bu da öz düzenlemenin azalmasına, bu aletlerle artan meşguliyete ve işlevsellikte bozulmalara yol açar (Remon, 2024). Bu bağımlılık türü, çevrimiçi olarak sürekli vakit geçirmekten ziyade, kontrol kaybı, dijital katılımın diğer ilişkisel veya gelişimsel ihtiyaçlara önceliklendirilmesi ve etkileşim kuramadığında yaşanan sıkıntı veya işlevsizlikle karakterize edilir (Tzavela ve ark., 2017). Klinik terminoloji konusunda tartışmalar devam etse de dijital bağımlılık psikolojik işlevsellik, aile ilişkileri ve gelişimsel sağlık için önemli etkileri olan bir olgu kabul edilmektedir.

Dijital bağımlılık, kendiliğinden gelişen bir süreç değil; belirli etkenlerin sonucudur. Çocuklar ve ergenler, dijital ortamlarla ailenin ilişkisel ve yapısal bağlamı içinde karşılaşır. Aile, dijital alışkanlıkların ilk modellendiği yerdir; çocukların bu cihazlara erişimin izin verildiği veya kısıtlandığı, duygusal ihtiyaçların dijital katılım motivasyonlarını şekillendirdiği yerdir (Olivier, & Wallace, 2009). Aileler, yansıtıcı ve dengeli teknoloji kullanımını teşvik eden istikrarlaştırıcı bir etken olarak rol oynayabildikleri gibi; stres, ihmal, tutarsızlık veya çatışmanın dijital

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Merkezi, volkantayiz@gmail.com, volkan tayiz
<https://orcid.org/0000-0003-2736-3322>

*** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, halilozok@yyu.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0002-6427-6335>

medyaya aşırı bağımlılık için uygun koşullar yarattığı bir ortamın da parçası hâline gelebilir. (Walker, 2021). Yapay zekâ, her genç kullanıcıdan öğrenen ve uyum sağlayan dijital alanlar yaratarak bu dinamikleri güçlendirir; böylece farkında olmadan gelişen alışkanlıkların güçlenmesine neden olabilir

Bu bölüm bu süreçleri derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Dijital bağımlılığı, aile dinamiklerinin yapay zekâ aracılı teknolojilerle nasıl kesiştiğini aydınlatan teorik çerçeveler içinde konumlandırmaktadır. Bu çalışma, aile yapısının, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin, bağlanma kalıplarının ve duygusal ortamın savunmasızlığı veya dayanıklılığının dijital bağımlılığı nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Ergenlik, kimlik oluşumunun yoğun bir şekilde yaşandığı kritik bir gelişim dönemi olarak ele alınmaktadır. Çalışmanın sonunda ise dijital bağımlılıkla mücadele için hangi tür önleme, müdahale yöntemlerinin uygulanabileceği ve ne tür aile odaklı politikaların oluşturulması gerektiği konusu ele alınmıştır. Amaç, teknolojik determinizme karşı duran, aynı zamanda yapay zekânın ilişkisel yaşamı şekillendirme konusundaki derin kapasitesini kabul eden incelikli bir anlatım sunmaktır.

Teorik Temeller

Yapay zekâ çağında aileler ile dijital bağımlılık arasındaki etkileşimi anlamak, birden fazla kesişen teorik bakış açısı hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Hiçbir teorik bakış açısının, ilgili süreçlerin karmaşıklığını tam olarak açıklayabileceği söylenemez. Bunun yerine, bağlanma kuramı, sosyal öğrenme kuramı, öz-belirlenme kuramı, ekolojik sistemler kuramı ve aile sistemleri kuramlarının ifade ettiği farklı bakış açılarıyla, her kuram kapsamlı bir kavramsal bakış açısı sunmaktadır.

Bağlanma kuramı, çocukların güvenlik, duygusal düzenleme ve dünyayı keşfetmek için güvenilir bir ilişkisel temel sağlamak amacıyla bakıcılarına bağımlı olduklarını fikrini öne sürmektedir. Güvenli bağlanmada, bakıcılar çocukların duygusal ihtiyaçlarına tutarlı ve hassas bir şekilde yanıt vererek güven ve içsel istikrar geliştirir. Güvensiz bağlanmada ise bakıcılar çocuklara yönelik duygusal olarak erişilemez, tutarsız, müdahaleci veya korkutucu olduğunda oluşan bir olgu oldu söylenebilir (Colmer ve ark., 2011). Dijital yaşam bağlamında, bağlanma teorisi, bazı çocukların ve ergenlerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak ve rahatlamak için teknolojiye yönelmesinin nedenlerini açıklamaya yardımcı olur (Hodge & Gebler-Wolfe, 2022). Yapay zekâ aracılı platformlar,

sürekli erişilebilirliği ve öngörülebilir geri bildirim sistemleriyle, özellikle gerçek dünya ilişkileri güvenilmez veya reddedilebilir hissedildiğinde alternatif bağlanma figürleri olarak hizmet edebilmektedir (Bozdağ, 2025). Platform, insanların bazen yapmadığı şekilde tutarlı şekilde duygusal olarak yanıt vererek bağımlılığı pekiştirici bir rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle, dijital bağımlılık, ilişkisel güvensizliği telafi ederken aynı zamanda gerçek ilişkisel etkileşimden çekilmeyi pekiştiren uyumsuz bir bağlanma stratejisi olarak işlev görebilir (Dinçsoy, 2021).

Sosyal öğrenme kuramı de dijital bağımlılığı anlamak için farklı bir anlayış geliştirmemize katkı sağlamaktadır. Çocuklar sadece öğretimle değil, aynı zamanda değer verdikleri insanlardan özellikle de ebeveynlerden bu bireyleri gözlemleyerek öğrenirler (Bandura, 1969). Ebeveynler sürekli cihazlarla meşgul olduğunda, çocuklar dijital etkileşimin günlük yaşamın ve ilişkisel etkileşimlerin merkezinde olduğunu öğrenirler. Ebeveyn phubbing, teknolojik uyarıcıların kişilerarası ilişkilerden önce geldiği fikrini çocuklara öğretebilmektedir. Çocuklar bu davranışları gözlemleyerek bu kalıpları taklit ederler (Kildare, & Middlemiss, 2017). Ebeveynler çocukların dijital kullanımı azaltmak için emek harcasalar da, kendi alışkanlıkları çocukların problemlili dijital kullanımını dolaylı olarak onaylayabilmektedirler. Dolayısıyla, dijital bağımlılık, tamamen bireysel bir tercih değil, dijital normların ailer içindeki aktarımını temsil edebilir.

Öz-belirleme kuramı, insan davranışını üç temel psikolojik ihtiyaç merceğinden görür: bunlar özerklik, yeterlilik ve ilişkililiktir (Ryan & Sapp, 2007). Yapay zekâ destekli dijital sistemler, bu ihtiyaçları yapay ama cazip şekillerde benzersiz şekilde karşılayabilir. Oyunlar kademeli ustalığı ödüllendirebilir; sosyal medya platformları sürekli kişilerarası geri bildirim sağlayabilir; kişiselleştirilmiş içerik akışları, bireysel kontrol yanılması yaratabilir. Ancak bu ihtiyaçlar, ödül yapılarının platformun kârlılığını maksimize etmek için dıştan mühendislik yaptığı bir bağlamda karşılanmaktadır (Kumar, & Vishwavidyalaya, 2025). Çocuklar ve ergenler bu nedenle bir çelişki yaşarlar: kendilerini özerk hissederken aynı zamanda seçimlerini şekillendiren ve sınırlayan sistemlere giderek daha bağımlı hale gelebilirler. Bu nedenle dijital bağımlılık, algılanan özerklik ile gerçek özerklik arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanabilir ve algoritmik aracılı tatmin bağımlılığının artmasına yol açabilir (Bojić, 2022).

Ekolojik sistemler kuramı, odak noktasını ikili unsurun ötesine taşımakta, bunu, ailelerin içinde yer aldığı çok katmanlı sosyal bağlama da genişletir (Neal, & Neal, 2013). Bunlar arasında okul, akranlar ve mahalle gibi mikrosistemler; medya endüstrileri ve yerel ekonomiler gibi dış sistemler ve kültürel inançlar ve siyasi yapılar gibi makro sistemler bulunmaktadır. Yapay zekâ artık bu katmanlara nüfuz edebilmektedir. Eğitim platformları, eğlence sistemleri, devlet hizmetleri ve ticari pazarlar giderek yapay zekâ tarafından tarafından yönlendirilebilmektedir (Connock, 2022). Bu nedenle bu kurama göre dijital bağımlılık, izole bir aile sorunu değil, dikkatin bir meta haline geldiği daha geniş bir sosyo-teknik ortamın parçası olabilmektedir. Bireylerin etkileşim tercihleri, bazen günlük yaşamın yapısına görünmez şekilde yerleşmiş algoritmik yönlendirmelerle biçimlenir (Cao ve ark., 2025).

Son olarak, aile sistemleri kuramı, aileyi her üyenin davranışının diğerlerini etkilediği birbirine bağlı bir bütün olarak kavramsallaştırmaktadır (Prest, & Protinsky, 1993). Dijital bağımlılık da bireysel sorun olarak görünmemekte, istemik dengesizliğin dışavurumu olarak da değerlendirilebilir. Bir çocuğun takıntılı oyun oynaması, çözülmemiş evlilik geriliminden dikkati uzaklaştırarak aile çatışmasını düzenleyebilir (Almourad ve ark., 2020). Bir ebeveynin dijital aşırı kullanımı, aile içi memnuniyetsizlikten duygusal kaçış sağlayabilir. Böylece teknoloji farkında olmadan aile sisteminin organizasyonuna entegre olur, mevcut dinamikleri yansıtır ve pekiştirir. Yapay zekâ, duygusal anlam için gerçek ilişkilerle rekabet edebilen son derece bireyselleştirilmiş teknolojik arkadaşlar yaratarak bu süreci daha da yoğunlaştırabilmektedir. Bu teorik bakış açıları dijital bağımlılığın irade eksikliği veya teknolojik aşırı maruz kalmaya indirgenemeyeceğini göstermektedir. Bu durum, ailenin merkezi düzenleyici rol oynadığı ilişkisel, gelişimsel ve sosyo-teknolojik bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Aile Yapısı ve Dijital Yaşamın Ekolojisi

Aile yapısı, dijital bağımlılığın gelişebileceği koşulları etkilemektedir. Yapı sadece mevcut ebeveyn sayısını değil, aynı zamanda otorite, sınırlar, bakım rolleri ve duygusal sorumluluk dağılımını da ifade eder (Wyness, 1997). İki ebeveynin birlikte yaşadığı istikrarlı aileler dijital bağımlılık riskinden tamamen korunmuş değildir; ancak dijital kullanımı denetleme ve bu konuda ortak karar alma açısından daha esnek olma eğilimindedir (Robinson-Surratt, 2025). Ebeveynler etkili iletişim kurduğunda, dijital

sınırları birlikte müzakere edebilir, izleme sorumluluklarını dağıtabilir ve bu yönde etkili model olabilirler. Ancak, yapay zekâ aracılı kişiselleştirme, dijital platformların deneyimi her bireye göre özelleştirdiği için iyi bir aile ikliminin oluştuğu aileleri bile zorlayabilmektedir. Ebeveynler, çocukların neyle karşılaştıklarının kapsamını ve niteliğini her zaman tam olarak kavrayamayabilir; bu durum onların bilinçli bir denetim sağlayabilme kapasitesini azaltabilmektedir (Bozdağ, 2025).

Tek ebeveynli haneler genellikle belirgin baskılarla karşı karşıyadır. Ekonomik eşitsizlik, istihdam talepleri ve sınırlı bakım desteği, ebeveynlerin rekabet eden sorumlulukları yürütürken çocukları güvenli bir şekilde meşgul etmesi için ekranları cazip bir yol haline getirebilir (Walker, 2021). Bu, ebeveyn ihmalini ifade etmez; aksine, ebeveynlik tercihlerini kısıtlayan yapısal koşulları yansıtır. Ancak zamanla, çocuk bakımı desteği için dijital medyaya bağımlılık, alışkanlık haline gelen katılımı istemeden pekiştirebilir. Yapay zeka destekli platformlar günlük rutinelere entegre edilerek, ebeveynler daha sonra sınırlar koymaya çalışsa bile dijital aletlere bağımlılığı azaltmayı zorlaştırır (Bajwa ve ark., 2024)

Bu süreç karışık ve üvey aileler daha karmaşık bir hale evrilmektedir. Çocuklar, teknoloji kullanımıyla ilgili farklı kurallara sahip haneler arasında dönüşümlü olabilir ve bu da tutarsızlık oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Sadakat çatışmaları ve ebeveyn-çocuk ittifakları dijital erişim etrafında oluşabilir, müzakere duygusal olarak yoğun hale gelir (Hiniker ve ark., 2026). Bu bağlamlarda, teknoloji bazen daha derin ilişkisel mücadelelerin ifade edildiği sembolik bir alan haline gelir. Dijital bağımlılık böylece parçalanmış bir aile sistemi içinde süreklilik veya özerklik duygusunu koruyarak hem psikolojik hem de ilişkisel bir işlev görebilir.

Çok kuşaklı aileler ise dijital bağımlılığa başka bir dinamik getirir. Büyükbaba ve büyükanneler, çocukların dijital ortamlara olan bağımlılığını azaltan değerli duygusal destek sağlayabilirler. Yaşlı bakıcılar dijital okuryazarlıktan yoksun olduğunda, çocuklar daha az sınır koyabilir ve dijital aletlere daha fazla denetimsiz maruz kalma yaşayabilir (Chapman ve ark., 2024). Göçmen veya uluslararası ailelerde dijital teknoloji genellikle uzun mesafeli ilişkisel bağlantıyı sürdürür. Bu, hem bir can simidi hem de potansiyel bir aşırı bağımlılık kaynağı olarak dijital etkileşim etrafında karmaşık anlamlar yaratabilmektedir.

Boşanma, hastalık, kayıp, taşınma gibi yapısal bozulma dönemleri savunmasızlığı artırabilmektedir. Duygusal ve hayatın sürekliliği için gerekli olan istikrar bozulduğunda, dijital ortamlar öngörülebilir sığınak olarak görünebilir. Çocuklar ekranlara sadece eğlence için değil, süreklilik, kontrol ve kaçış için de yönelebilirler. Yapay zekâ, çocuğun değişen duygusal durumlarına uyum sağlayan öngörülebilir ödülleri ve kişiselleştirilmiş içerik sunarak bu sığınak işlevini güçlendirebilmektedir. Aile yapısı, duygusal güvenlik, tutarlılık ve denetim üzerindeki etkisiyle dijital bağımlılık riskini dolaylı olarak şekillendirebilmektedir (Twigt, 2018).

Ebeveyn-Çocuk İlişkileri, Bağlanma ve Duygusal İklim

Aile hayatının özünde bağlanma ilişkileri yatmaktadır. Güvenli ebeveyn-çocuk ilişkileri, dijital aletlere yönelik çekime karşı bir tampon görevi sağladığı ifade edilebilir. Çocuklar görüldüklerini, değer verildiklerini ve duygusal olarak anlaşıldıklarını hissettiklerinde, dijital kanallar aracılığıyla onay aramaya olan ihtiyaçları azalmaktadır. Teknoloji, bağlanmanın yerine geçen bir unsur olmaktan çıkmaktadır (Reid Chassiakos ve ark., 2016).

İlişkisel güvenliğin bozulduğu durumlarda, tam tersi bir desen ortaya çıkabilir. Sürekli duygusal uyumdan mahrum kalan çocuklar, anında ancak yüzeysel tanınma biçimleri sunan yapay zekâ aracılı ortamlara yönelebilirler. Beğenmeler, mesajlar, başarılar ve algoritmik öneriler ile birlikte çocuklar fark edilme, onaylanma ve yanıt alma deneyimleri yaşayabilmektedirler. Akran reddi veya düşük özgüvenle karşı karşıya olan ergenler için bu tür deneyimlerin yapay zekâ destekli platform ve cihazlardan edinilmesinin daha olası olduğu söylenebilir (Bozdağ, 2025).

Ebeveyn phubbing bu süreçte kritik bir mekanizma rolü görmektedir. Ebeveynler cihazlara odaklanmak için çocuklarla etkileşimleri tekrar tekrar kestiğinde, istemeden dijital ortamların çocuğun öneminden üstün olduğunu gösterirler. Zamanla, bu durum çocuğun değer duygusunu zayıflatır ve dikkati dağılmış ilişkisel varlığı normal halde gösterir. Çocuklar bu kalıbı içselleştirir ve kendi etkileşimlerinde yeniden üretir, böylece aile içindeki ilişkisel mesafe derinleşir (Zhao ve ark., 2022).

Ailenin duygusal ortamı da riskleri şekillendirir. Yüksek çatışmalı evlerde, dijital teknolojiler stresten geçici kaçış için bir yol sunar. Duyguların işlenmek yerine kaçınıldığı, duygusal olarak bastırılmış evlerde, dijital ortamlar kişilerarası savunmasızlıktan daha güvenli bir

ifade alanı sağlar. Her iki durumda da teknoloji, ilişkisel işlemi güçlendirmek yerine duygusal yaşantıya aracılık eder. Yapay zekâ kişiselleştirme bu denklemde yer aldığına, içerik ile duygu arasındaki uyumu güçlendirir ve dijital bağımlılığı çocuğun düzenleme sistemine daha derin bir şekilde yerleştirir (Linnéusson, 2025).

Ergenlik, Kimlik ve Dijital Gelişimsel Görev

Ergenlik, yapay zekâ aracılı platformların ödül mimarisiyle benzersiz şekilde senkronize edilmiş bir gelişim aşamasıdır. Bu dönemde beyin olgunlaşması, yenilik arama, sosyal değerlendirme ve ödül hassasiyetini önceliklendirilir. Bu arada, dürtü düzenlemesinden sorumlu yürütme kontrol sistemleri daha yavaş gelişir. Yapay zekâ destekli platformları, bu asimetriden dinamik olarak optimize edilmiş pekiştirme takvimleri, sosyal karşılaştırma mekanizmaları ve sürekli erişilebilirlik yoluyla faydalanır (Riva, 2025).

Kimlik oluşumu ergenliğin merkezindedir. Gençler yapay zekâ sistemlerine “Ben kimim? Nerede olmalıyım? Değer görüyor muyum?” gibi sorular sormakta geri bildirim sağlamaktadırlar. Algoritmik küratörlük, ergenlere geçmiş davranışları ve kendilerini ifade etme biçimleriyle uyumlu içerikleri seçici olarak sunar; bu durum bakış açılarını daraltır ve kimlik gelişimlerini yönlendirir. Akran onayı ise ölçülebilen ve karşılaştırılabilen bir yapıya dönüşür (Klimstra ve ark., 2010). Bu nedenle, güvensiz ergenler, kimlik tutarlılığı ve aidiyet sağlayan dijital alanlara sıkı sıkı bağlanabilir.

Aile ilişkileri, ergenlerin bu ortamda nasıl yol aldığını derinden şekillendirmektedir. Sıcak, iletişime açık aileler algoritmik baskılara karşı tampon görevi görür. Buna karşılık, sert, ihmal eden veya aşırı kontrolcü ebeveynlik, ergenlerin dijital ortamlara bağımlılığını isyancı kaçış veya telafi edici doğrulama olarak artırabilir. Dijital bağımlılık, aile etkileşim kalıpları aracılığıyla derinlemesine aracılık edilen şekilde gelişimsel ihtiyaçla kesişebilmektedir (Haftlangi, 2025).

Risk Ortamları ve Koruyucu Sistemler Olarak Aileler

Aileler dijital bağımlılığa karşı hem risk oluşturur hem de sağaltıcı bir işlev görür. Risk, dijital teknolojinin ilişkisel bağlantıyı tamamlamak yerine yerini alması durumunda ortaya çıkar; Ebeveynler duygusal olarak ulaşılmaz olduğunda ya da dijital dünyaya fazla gömüldüğünde; sınırlar tutarsız veya cezalandırıcı olduğunda; stres düzeyi ebeveynlik kapasitesini

aştığında veya teknoloji etkileşimin yerini aldığı dijital bağımlılık gerçekleşebilmektedir (Lafton ve ark., 2022)

Ancak aileler aynı zamanda mevcut en güçlü koruyucu kaynaktır. Güvenli bağlanma, paylaşılan rutinler, teknoloji hakkında açık diyalog, iş birliğine dayalı sınır koyma, dijital okuryazarlık eğitimi ve ebeveynlerin kasıtlı kullanım modellenmesi bağımlılık riskini azaltmaktadır. Yapay zekâ kişiselleştirmesi, çocukların sadece teknolojiyi nasıl kullanacaklarına yönelik değil, aynı zamanda teknolojinin onları nasıl kullanacağına yönelik metabilist farkındalığı giderek daha fazla öğrenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Aileler, bu farkındalığı konuşma, düşünce ve örnek yoluyla geliştirme konusunda benzersiz bir konumdadır (Banić, & Orehovalki, 2024). Koruyucu süreçler teknik değil, ilişkiseldir. Birlikte yemek yiyebilen, konuşan, dinleyen, çatışmayı onaran ve varlığa değer veren bir aile, dijital inzivanın çekiciliğini azaltan psikolojik sağaltım aracı rolü sağlamaktadır. Teknoloji, hayatın merkezi değil, bir aksesuar haline gelebilmektedir.

Aile Sistemleri, Yapay Zekâ ve Günlük Yaşamın İnce Yeniden Yapılandırılması

Yapay zekâ aile hayatını etkili bir şekilde yeniden düzenler. Bildirimler konuşmayı kesintiye uğratar. Kişiselleştirilmiş içerik akışları, aile üyelerini paralel medya dünyalarına izole eder. Yapay zekâ asistanları planlama, karar alma ve hatta duygusal düşünceye arabuluculuk eder. Teknoloji, ebeveyn ve çocuk etkileşiminde üçüncü bir katılımcı olur, dikkati çeker ve ilişki ritimleri şekillendirir (Yu ve ark., 2024).

Zaten uyum sağlama mücadelesi yaşayan ailelerde, yapay zekâ aracılı katılım parçalanmayı hızlandırabilir. Bütünleşmiş ailelerde, bu durum diğer bağlantı biçimleriyle birlikte var olabilir. Temel değişken teknolojinin kendisi değil, aile sistemlerinin teknolojik hakimiyete nasıl entegre olduğu veya mücadele ettiği. Dijital anlamı bilinçli olarak müzakere eden aileler — teknolojinin ne için olduğunu, ne zaman bağlantıyı desteklediğini ve ne zaman zayıfladığını soran — daha fazla iradeye sahip. Teknolojiyi yansıtmadan benimseyenler, paylaşılan varlığın yavaş yavaş aşınma riski taşır.

Önleme, Müdahale ve Aile Desteği İçin Sonuçlar

Dijital bağımlılığa aile merkezli yaklaşım, katı kontrol yerine ilişkileri güçlendirmeyi vurgular. Dijital bağımlılıkla çalışan bireyler, dijital

bağımlılık yaşayan bireylerin aile geçmişlerini, bağlanma dinamiklerini, ilişkisel kopukluklarını ve söylenmemiş duygusal ihtiyaçlarını keşfetmelidir. Müdahaleler arasında ebeveyn duyarlılığını artırmak, iletişim kalıplarını yeniden yapılandırmak, yansıtıcı kapasite oluşturmak ve işbirlikçi dijital sınır belirlemenin desteklenmesi yer alabilir (Spark & Tisch, 2018). Eğitim sistemleri, dijital okuryazarlığı öğretmek hem öğrencilere hem de ebeveynlere yapay zekâ kaynaklı manipülasyonu anlamalarına yardımcı olarak destekleyici bir rol oynayabilir. Politika çerçeveleri ayrıca, ailelerin bağımlılık için kasıtlı olarak tasarlanmış bir ortamda tek başına sorumluluk alamayacağını da kabul etmelidir. Amaç teknolojiyi reddetmek değildir. Bunun yerine, teknolojinin insan gelişimine hizmet etmesi için ilişkisel zemini geri kazanmaktır.

SONUÇ

Yapay zekâ çağında dijital bağımlılık, tamamen bireysel bir patoloji değil, ilişkisel ve gelişimsel bir olgu olarak en iyi şekilde anlaşılabilir. Yapay zekâ destekli teknolojiler, kullanıcıların ihtiyaçlarına, duygularına ve zayıflıklarına yanıt veren uyarlanabilir dijital ortamlar yaratır ve genellikle güçlü ancak yüzeysel doğrulama, uyarım ve bağlantı biçimleri sunar. Bu sistemler sadece bireysel hayatlara değil, aile hayatının günlük ritimlerine de girmekte, dikkat, rutinler ve duygusal düzenlemeleri şekillendirmektedir. Etkileri özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde, kimlik, öz düzenleme ve ilişkisel beklentilerin hâlâ olduğu dönemde güçlüdür.

Bu teknolojik manzarada, aile, gençlerin duygularını yönetmeyi, sınırları nasıl aşacağını ve ilişkilerden anlam çıkarmayı öğrendiği birincil bağlam olmaya devam eder. Aileler sıcaklık, güvenlik, düşünceli diyalog ve tutarlı rehberlik sağladığında, dijital teknolojiler kalkınmayı destekleyen uyarlanabilir şekillerde entegre edilme olasılığı daha yüksektir. Buna karşılık, aile hayatı duygusal mesafe, çatışma, istikrarsızlık veya kronik dikkat dağınıklıkla karakterize edildiğinde, yapay zeka aracılı platformlar karşılanmamış bağlanma ihtiyaçlarının yerine geçebilir. Böyle durumlarda, dijital bağımlılık hem bir başa çıkma stratejisi hem de ilişkisel bir belirti olarak işlev görebilir ve aile sistemindeki daha geniş kopukluk kalıplarını yansıtır.

Yine de aileler, yapay zekâ odaklı dijital ortamlar karşısında güçsüz değiller. Güvenli ilişkiler geliştirerek, teknoloji kullanımını modelleyerek ve kritik dijital farkındalığı teşvik ederek, gençleri dijital platformlarda

manipülatif tasarım özelliklerine karşı koruyabilirler. Bu nedenle, önümüzdeki zorluk, teknolojiyi reddetmek değil, kalkınmanın merkezindeki insan ilişkilerine baskın değil, ona bağlı kalmasını sağlamaktır. Ailenin varlığı, duygusal erişilebilirliği ve anlamlı bağlantıyı sürdürebilirse, yapay zeka aracılı teknolojiler aile hayatını aşındırmak yerine zenginleştiren araçlar haline gelebilir.

Kaynaklar

- Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleya, M., & Ali, R. (2020). Dijital bağımlılığın tanımlanması: Literatürden temel özellikler. *Psihologija*, 53(3), 237-253.
- Bajwa, R. S., Yunus, A., Saeed, H., & Zulfqar, A. (2024). Yapay zeka çağında ebeveynlik: Dijital koruyucular. *Yapay Zeka Çağında Gençlik Çalışmalarını Keşfetmek* (s. 44-66). IGI Global.
- Bandura, A. (1969). Tanımlayıcı süreçlerin sosyal öğrenme teorisi. *Sosyalleşme teorisi ve araştırması el kitabı*, 213, 262.
- Banić, L., & Orehovački, T. (2024). Dijital bir ortamda ebeveynlik stratejilerinin karşılaştırılması: Sistematik bir literatür incelemesi. *Çok modlu teknolojiler ve etkileşim*, 8(4), 32.
- Bojić, L. M. (2022). *Kültür, organizma veya tekno-feodalizm: artan bağımlılıklar ve yapay zeka çağdaş toplumu nasıl şekillendiriyor?* Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
- Bozdağ, A. A. (2025). Yapay zeka aracı samimiyet ekonomisi: dijital etkileşimlerde bir paradigma değişimi. *AI & SOCIETY*, 40(4), 2285-2306.
- Bozdağ, A. A. (2025). Yapay zeka aracı samimiyet ekonomisi: dijital etkileşimlerde bir paradigma değişimi. *AI & SOCIETY*, 40(4), 2285-2306.
- Cao, X., Yu, L., Yu, Y., & Cheng, B. (2025). Sosyal medya bağımlılığının mekanizmasını anlamak: Sosyo-teknik sistem perspektifi. *Bilgi Geliştirme*, 41(1), 75-91.
- Chapman, L. A., Lopez, A. R., & Nadorff, D. K. (2024). Dijital Çağda Büyükanne ve Büyükbaba Olma: Büyükanne Ailelerindeki Çocuklar Arasında Yalnızlık ve Bilgisayar Kullanım Trendleri. *Mississippi Bilimler Akademisi Dergisi*, 69.
- Colmer, K., Rutherford, L., & Murphy, P. (2011). Bağlanma teorisi ve birincil bakım verme. *Australasian Erken Çocukluk Dergisi*, 36(4), 16-20.
- Connock, A. (2022). *Medya yönetimi ve yapay zeka: dijital çağda medya iş modellerini anlamak*. Routledge.
- Diñçsoy, B. (2021). *Sosyal medya bağımlılığının, romantik ilişkilerdeki güven duygusu ve ilişki doyumu açısından incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Haftlangi, M. (2025). Ebeveynlik Tarzlarının Ergen Büyümesi ve Gelişimi Üzerindeki Etkisi.
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., & Kientz, J. A. (2016). Yemek masasında değil: Aile teknolojisi kurallarına ebeveynlerin ve çocukların bakış açıları. *19. ACM bilgisayar destekli işbirlikçi çalışma ve sosyal bilişim konferansının bildirileri'nde* (s. 1376-1389).
- Hodge, D. R., & Gebler-Wolfe, M. M. (2022). Teknolojinin gençler üzerindeki etkisini anlamak: Bağlanma teorisi, ergenlerin mobil cihazlarla ilişkisini kavramsallaştırmak için bir çerçeve olarak. *Çocuklar ve Okullar*, 44(3), 153-162.
- Kildare, C. A., & Middlemiss, W. (2017). Ebeveynlerin mobil cihaz kullanımının ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerindeki etkisi: Bir literatür incelemesi. *İnsan Davranışında Bilgisayarlar*, 75, 579-593.
- Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2010). Ergenlikte kimlik oluşumu: Değişim mi istikrar mı? *Gençlik ve ergenlik dergisi*, 39(2), 150-162.
- Kumar, M. A., & Vishwavidyalaya, R. D. (2025). Motivasyonel İklimin Psikolojik Analizi. *Sosyal Medya Bağımlılığının Arkasındaki Psikoloji*, 282.
- Lafton, T., Holmarsdottir, H. B., Kapella, O., Sisask, M., & Zinoveva, L. (2022). Aile içinde çocukların dijital teknolojiye karşı savunmasızlığı: Bir kapsam incelemesi. *Societies*, 13(1), 11.
- Linnéusson, E. (2025). Çatışma Önleme İçin Dijital Çözümlerin Değerlendirilmesi: FPFK Erken Uyarı ve Müdahale Sistemi'nin Geliştirilmesi üzerine bir çalışma.
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). İç içe mi yoksa ağ mı? Ekolojik sistemler teorisi için gelecek yönleri. *Sosyal gelişim*, 22(4), 722-737.
- Olivier, P., & Wallace, J. (2009). Dijital teknolojiler ve duygusal aile. *Uluslararası İnsan-Bilgisayar Çalışmaları Dergisi*, 67(2), 204-214.
- Prest, L. A., & Protinsky, H. (1993). Aile sistemleri teorisi: Bağımlılık için birleştirici bir çerçeve. *Amerikan Aile Terapisi Dergisi*, 21(4), 352-360.
- Reid Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A., Cross, C., Hill, D., ... & Swanson, W. S. (2016). Çocuklar ve ergenler ile dijital medya. *Pediatric*, 138(5).

- Remon, H. (2024). Çevrimiçi bağımlılık: yeni bir ruh sağlığı sorunu türü. *Bilim İlgörülteri*, 44(3), 1291-1300.
- Reynoso, R. A. (2025). *Yapay zeka günlerimizi nasıl şekillendiriyor*. Raúl Reynoso.
- Riva, G. (2025). Dijital "Biz": Sosyal Medya ve Yapay Zeka Çağında İnsan Sosyalitesi ve Kültürü. *Amerikan psikoloğu*, 80(9), 1535-1549.
- Robinson-Surratt, S. (2025). *Tek Ebeveynlerin Ergenlerinin Sosyal Medya Kullanımını İzleme Deneyimlerini Anlamak* (Doktora tezi, Capella Üniversitesi).
- Ryan, R. M., & Sapp, A. R. (2007). Temel psikolojik ihtiyaçlar: gelişim ve kültürler arasında sağlığın teşvikiyle ilgili kendi kaderini tayin etme teorisi bakış açısı. *Gelişmekte olan ülkelerde refah: Teoriden araştırmaya*, 71-92.
- Sparks, S. N., & Tisch, R. (2018). Bağımlılık döngüsünü kırmak için aile odaklı bir program. *Toplumda Aileler*, 99(2), 100-109.
- Twigt, M. A. (2018). Umudun arabuluculuğu: Ürdün'deki Iraklı mülteci hanelerde dijital teknolojiler ve duygusal fırsatlar. *Sosyal Medya+ Derneği*, 4(1), 2056305118764426.
- Tzavela, E. C., Karakitsou, C., Halapi, E., & Tsitsika, A. K. (2017). Ergen dijital profilleri: Yüksek derecede etkileşimli internet kullanıcılarının süreç tabanlı tipolojisi. *İnsan Davranışında Bilgisayarlar*, 69, 246-255.
- Walker, S. K. (2021). Teknoloji kullanımı ve aileler: İş-aile dengesi ve ebeveynlik eğitimi için etkiler. *D. O. E. A. SA Birleşmiş Milletler Birleşmiş Milletler Kapsayıcı Sosyal Kalkınma Bölümü*.
- Walker, S. K. (2021). Teknoloji kullanımı ve aileler: İş-aile dengesi ve ebeveynlik eğitimi için etkiler. *D. O. E. A. SA Birleşmiş Milletler Birleşmiş Milletler Kapsayıcı Sosyal Kalkınma Bölümü*.
- Wyness, M. G. (1997). Ebeveyn sorumlulukları, sosyal politika ve sınırların korunması. *Sosyolojik İnceleme*, 45(2), 304-324.
- Yu, J., Ma, H., & Li, Y. (2024, Kasım). Yapay Zekanın Aile Sistemlerinin Dönüşümünü Etkilemesi Mekanizmaları: Karmaşık Uyarlanabilir Sistemler Teorisi Perspektifi. *Uluslararası Kenar Hesaplama Konferansı*'nda (s. 59-73). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Zhao, J., Ye, B., Luo, L., & Yu, L. (2022). COVID-19 pandemisi sırasında ebeveyn phubbing'in Çinli ergenlerin akıllı telefon bağımlılığı üzerindeki etkisi: Moderator bir arabuluculuk modelinin test edilmesi. *Psikoloji araştırması ve davranış yönetimi*, 569-579.

6. BÖLÜM

TÜRK SİNEMA VE DİZİLERİNDE AİLE KAVRAMLARININ KULLANIMINA DAİR ANALİTİK BİR BAKIŞ

Celal ASLAN**, Şayla YILDIRIM**, Talha ÇİÇEK***

GİRİŞ

Türk dizi ve sinemasında aile kurumunun konu edilmesine etki eden dinamikler hem sosyolojik (norm, değer, cinsiyet rolü, kuşak çatışması) hem de psikolojik (kimlik gelişimi, sosyal öğrenme, ilişki beklentisi) birçok nedenden kaynaklanır. Türkiye’de dizi ve sinema sektörü, medya ile toplumsal yapı arasındaki çift yönlü etkileşimi diziler üzerinden ortaya koyan bir mecra olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede toplumun temel yapı taşı olan aile kurumu ve aileyi oluşturan diğer öğelerin dizi ve filmlerde sıklıkla işlendiği görülmektedir. Bu eğilimin temelinde yapımcıların “aile” teması etrafında toplumsal mesajlar verme çabası ve izleyici beklentisini karşılama arzusu yer alsa da medya-aile ilişkisi yalnızca bu iki etkenle sınırlı değildir; medya, aile yapısını hem yansıtan hem de biçimlendiren bir güç olarak, toplumsal normların, değerlerin ve rollerin yeniden üretildiği bir alan işlevi de görmektedir. Bu açıdan sadece aile veya aile üyelerini karşılayan sözcüklerle adlandırılan dizi ve filmlerin sayısal çokluğu bile medyanın söz konusu yönelimini açık bir biçimde gösteren bir olgudur. “Aile” sözcüğünü doğrudan içeren dizi adlarının yanı sıra aile teması işlenen ancak farklı isimlerle sunulan dizilerin sayısı da göz önüne alındığında Türk medyasında aile olgusunun ne denli sık işlendiği daha açık biçimde gözlenebilir. Dizi adlarının doğrudan aile ile ilişkili olmasında bir taraftan anlam derinliği (isim-sembol ilişkisi) diğer taraftan koşullama yoluyla izleyicide beklenti oluşturma çabasının bulunduğu söylenebilir.

Aile kurumu; sosyolojik, psikolojik, sosyokültürel ve tarihsel açılardan kavramsallaştırılarak pek çok medya ve iletişim çalışmasına konu

** Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, 0000-0001-6729-4531

** Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, 0000-0002-5993-8605

*** Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, 0000-0002-1849-7794

olmuştur. Bu çalışmalarda, Türk sinema ve dizilerinde yer alan aile temsillerine yönelik analizlerin çoğu içerik düzleminde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ise, 1975-2025 yılları arasındaki 50 yıllık dönemde, adında “aile” ya da aileyle ilişkili kavramlar (örneğin anne, baba, çocuk vb.) bulunan film ve dizilerin analitik analizi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, söz konusu yapımlar tematik olarak tasnif edilerek aile temasının işlenme sıklığı analitik bakış açısıyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Kavram olarak Aile

Medya ürünlerinde en sık işlenen temalardan biri olan aile, Türk dizi ve sinemasında toplumsal normların, kültürel değerlerin ve değişen sosyal dinamiklerin aynası olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile, toplumsal yapının en temel unsurlarından biri olarak bireylerin değer, norm ve kimlik ediniminde belirleyici bir role sahiptir. Sosyoloji, psikoloji ve iletişim çalışmalarında aile kurumunun işlevleri uzun süredir tartışılmakta; özellikle kültürel aktarım ve sosyalizasyon süreçlerinde aile birincil odak noktası olarak görülmektedir. Bu bağlamda aile olgusu, yalnızca bireylerin yaşam pratiklerinde değil, aynı zamanda sanat ve medya ürünlerinde de sıklıkla işlenen bir tema haline gelmiştir.

Dizi ve filmlerde aile, toplumsal normlara ve kültürel kodlara dayalı olarak betimlenir. Bu çerçevede ailenin sinema veya dizilerde yansıtılma biçimi birkaç temel boyutta ele alınabilir: İlki geleneksel aile modelidir. Geleneksel aile, başlangıcından itibaren Türk dizi ve film tarihinde sosyolojik ve kültürel tüm değişimlere karşın sıkça işlenen ve değişime direnen bir olgudur. Modern ve alternatif aile modelleri ise 1980 sonrasında ilk emareleri görülen ve 2000 sonrası Türkiye’sinin 10’ar yıllık periyotlarında hızlı bir değişim ve dönüşümle günümüze ulaşan aile biçimini karşılar. Yakın süreçte ortaya çıkan toplumsal dinamikler, alternatif aile yapılarını medyada daha fazla görünür kılmaya başlamıştır (Büyükyonca, 2019; Çelik, 2020; Çetin, 2023). Günümüz medya içeriklerinde farklı aile tipleri senaryolarda yer alsa da aile kurumu genellikle belirli kalıpların içinde sunulur. Özellikle geleneksel-modern veya dindar-seküler aile ilişkilerinin işlenmesi, toplumsal dinamiklerle yakından ilgilidir. Bu durum, aile kurumunun kültürel açıdan hâlâ kutsal bir alan olarak görülmesinden kaynaklanır. Ayrıca izleyici alışkanlıklarına uyum sağlama çabası da etkili olmaktadır. Medya üreticileri, modern rolleri geleneksel rollerle harmanlayarak gelenek ve modern arasında bir

denge kurmaya çalışır. Böylece hem modern yaşamın gereklilikleri yansıtılır hem de izleyicide rahatsızlık yaratmayacak ölçüde “tanıdık” aile yapısı korunmuş olur. Ancak bu dengeleme çabası, kimi zaman gerçek yaşamla medya temsilleri arasında bir gerilim yaratır; çünkü izleyici bir yandan yeni rolleri içselleştirmeye çalışırken diğer taraftan eski normların yeniden üretilmesine de maruz kalır. Bu tür medya içeriklerinde aile ilişkileri ‘çatışma ve uzlaşma döngüsü’ içinde anlatılır. Aile bireyleri arasında yaşanan anlaşmazlıklar, dizilerde ve filmlerde ‘çatışma’ işleviyle kullanılırken finalde çoğunlukla bir uzlaşmaya varılır. Bu tür yapımlar kuşaklar arası sorunları ele alarak toplumsal değerlerin değişimine ayna tutar.

Ekrana yansıyan aile olgusu; aile yapısına, ilişkilerine ve rollerine dair bireylerin algılarını şekillendirebilir. Sürekli olarak idealize edilmiş, mutlu, güçlü aile bağları olan ailelerin sunulması, gerçek hayattaki aile ilişkileriyle kıyaslama yapmaya ve beklentilerin değişmesine neden olabilir. Öte yandan sürekli olarak aile içi şiddet, ihanet ve çatışmaların işlendiği yapımlar, aile kurumuna karşı güvensizlik yaratabilir. Özellikle diziler ve filmler, toplumun aile yapısına dair algılarını sürdürmekle kalmaz, aynı zamanda bu algıları değiştirme gücüne de sahiptir. Medya, bir yandan mevcut toplumsal normları pekiştirirken diğer yandan toplumsal değişimleri yansıtan yeni aile modellerine de yer vermektedir. Ancak bu değişim süreci kademeli ve geleneksel değerlerle dengelenerek sunulmaktadır. Bu bağlamda aile temsillerinin Türk sinema ve dizilerinde nasıl işlendiğini anlamak, toplumsal değerlerin ve kültürel kodların değişimini incelemek açısından önemli bir imkân sunmaktadır.

Dönemsel İstatistikler ve Analiz

Türk sineması ve dizilerinde aile olgusunun aktarımı genellikle geleneksel değerler üzerine kurgulanmıştır. Özellikle televizyon dizilerininin 1975-2000 yılları arasındaki ilk 25 yıllık döneminde aile temsili, Serttaş ve Çelik’e (2020) göre büyük, geniş ve çoğu zaman patriarkal bir yapı içerisinde tasvir edilir. Baba otoritesi bu dizilerde baskındır ve anne geleneksel toplum anlayışı içerisinde ev işleri ve çocuk bakımıyla ilgilenir. Çocuklar ve ailenin diğer üyeleri, aile büyüklerine saygı ve itaat üzerine odaklanan karakterler olarak resmedilir. Türk dizilerinde aile kavramının; genellikle ebeveyn-çocuk ilişkileri, evlilik, geniş aile yapıları ve kuşak çatışmaları gibi konular çerçevesinde aile-komedi veya aile-dram türü şeklinde betimlendiği görülür. Ancak dram

türü dizilerin büyük bir çoğunluğunda yine aşk ve aile temaları baskındır (Özbulduk Kılıç, 2022: 26).

Bununla birlikte Türk sinema ve dizi sektöründe, 1980 sonrası liberal sistemin aile yapısında yarattığı ekonomik, sosyal ve kültürel değişim ve geleneksel aile tipinden modern aile modeline evrilmenin doğurduğu tesirler dikkat çekicidir. Türk dizilerinde toplumsal değişimin yansıtılması, dizi ve film sektöründeki dönüşümü hızlandırmış, aile temsiline yansıtılması noktasında kökten ve daha şiddetli bir kayma gözlemlenmiştir (Yılmaz, Atalar & Topal, 2023: 149). 1980 itibarıyla kentleşme, küreselleşme, kadınların çalışma hayatına katılımı, boşanma oranlarının artması, çekirdek ailenin yaygınlaşması vb. faktörler geleneksel aile yapısını zayıflatmaya başlar. Söz konusu değişimle beraber dizi ve filmler de artık “evde oturan anne – çalışan baba – saygılı çocuk” modeli sürdürülemez hâle gelir.

1990’larda Türkiye’de yaşanan kentleşmenin etkisiyle televizyon dizileri ve filmler, geleneksel aile yapısının yanı sıra modern yaşam tarzlarını da işlemeye başlar. 1990’ların Türk dizilerinde kadın ve özelde anne karakterinin moderniteyi temsile yöneldiği ve kent yaşamı içerisinde bağımsız bir figür olarak tasvir edilmeye başlandığı gözlenir. Geleneksel anne temsili, modernize olmaya başlayan bir anne formasyonuna dönüşmeye başlar. Bu süreçte özellikle kadınların iş hayatına atılması, eğitim almaları ve kendi kararlarını vermeleri daha fazla işlenir. Dolayısıyla 1990’lar Türk dizileri ve filmleri, evlilik ve boşanma gibi konuları geleneksel anlatıdan sıyrılarak daha gerçekçi bir şekilde ele almaya başlar (Türkmen, 2022). Aile içi çatışmalar, evlilik dışı ilişkiler ve boşanma gibi konular dizi ve film senaryolarında sıklıkla yer almaya başlar ve böylece aile temsili tekdüzelikten uzak ve daha gerçekçi bir şekilde yansıtılır bir biçime evrilir.

1990-2000 aralığındaki televizyon dizilerinde aile temsillerini; *ekonomik görünüm, aile bağları, aile içi çatışmalar ve aileyi bir arada tutan değer ve normlar kategorileri* çerçevesinde inceleyen Çelik’e göre “1990’larda toplumsal yaşamda değişen teknoloji, kentleşme, göç gibi toplumsal sorunların yarattığı değişim ortamı, artan dram hikâyelerine, izleyicinin kendini kahramanın veya ezilmişin yerine koymaya iten bir yeniden üretime zemin sağlamıştır.” (2020: 402). Bu durum, özellikle televizyon dizilerinin kurgusunda kendini göstermiş; izleyicinin duygusal özdeşlik kurabileceği karakterler ve çatışma senaryoları ön plana çıkmıştır.

Yapımcılar; seyircide kentleşmenin, göçün ve ekonomik krizlerin doğurduğu sıkışmışlık hissini dindirecek hikâyeler üretmeye yönelmiş; mağdur edilen karakterlerin dayanışma, sevgi ve adalet yoluyla “kurtuluş” hikâyeleri ekranlarda çoğalmıştır. Bu dönemde aile ve mahalle gibi geleneksel yapıların senaryolarda baskın olması, izleyiciye yalnızca bir nostalji değil, aynı zamanda sembolik bir güvenlik alanı sunmuştur. Böylece medya, hem toplumsal değişimin travmatik etkilerini hafifletmeye çalışan hem de geleneksel değerleri koruyormuş gibi yapan ikili bir anlatı yapısı kurmuştur. Bu dönüşüm süreci izleyici tarafından da kabul görmeye başladıkça Türk dizilerinde modernist ve sosyolojik gerçekliğe yönelen senaryoların artması söz konusu olmuştur. İlk dönem Türk dizilerinde “idealize edilmiş aileler” izleyicide yüksek beklenti oluşturmuş; ancak toplumsal yaşamdaki değişimler neticesinde artan boşanma, parçalı aileler gibi gerçeklikler Türk dizilerinin 1990’lar dönemine tesir etmiştir.

2000’lerde ise Türk televizyon dizilerinde aile temsili daha modernist bir biçime dönüşür. Dizi senaryolarında ihanet, aldatma, boşanma gibi konular geleneksel aile anlatısına karşıt bir biçimde işlenmeye başlar. 10 yıllık bir sürecin ardından 2010’lara gelindiğinde aile temsiline önceki dönemlere nazaran daha hızlı bir değişim ivmesine girdiği gözlenir. Bu dönemde farklı yaşam tarzları, cinsel yönelimler ve kültürel farklılıklar dizi senaryolarına daha fazla yansır. Aile içi çatışmalar, kuşak çatışmaları ve bireysel özgürlükler gibi izlekler dizilerdeki aile temsiline başkalaşımını gösteren yönelimler olur (Çelik, 2020; Tekin, 2021). Popüler kültürün geleneksel kültür karşısında kazandığı güç ve alan genişliği günümüzde “aile türü” olarak yayınlanan dizilerin içeriklerini belirler konuma gelir. Popüler kültür bağlamında şiddet, toplumsal çatışma, tüketim, yasak aşk gibi izlekler dizilerde sıkça işlenmeye başlar (Pekdemir & Yılmaz, 2022:12). 2000 sonrası Türk dizi sektöründe gözlemlenen önemli bir olgu da 10 yıllık periyotlar içerisinde toplumsal değişimin daha net görünür nitelikte olmasıdır. Televizyon dizilerinde aile temsili modernist ve daha komplike bir formatta işlenirken bir önceki döneme nazaran toplumsal kabul sınırlarının daha fazla zorlanmaya başladığı gözlenir. Toplumsal cinsiyet, cinsellik, sosyolojik ve inançsal farklılıklar gibi izlekler çerçevesinde kurgulanan senaryolarla daha çok karşılaşılr.

2020’li yıllardan itibaren ise küreselleşmenin etkileri daha güçlü bir şekilde Türk dizi ve filmlerine yansımaya başlar. Özellikle yabancı dizi ve film platformlarının kullanımının artışı bu değişimde başat rol oynar. Yılmaz vd. (2023:149), bu tür yapımlarda işlenen çocukların cinsel

istismarı, farklı cinsel yönelimlerin doğal karşılanması, parçalanmış aile yapıları, tamamlanmamış aile tipleri gibi izleklerin, geleneksel/modernist aile temsili yaklaşımında köktenci değişimlere yol açtığına değinirler.

Türk televizyon dizilerinde aile üyelerine göndermede bulunan ifadelerin başlıklarda yoğun biçimde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu tercih; Türk toplumunda aile yapısının güçlü bir kültürel ve sosyal unsur olarak varlığını, televizyonun 1970'lerden itibaren Türkiye'ye girişiyle birlikte sürdüreğediğine işaret eder (Kıran, 2014: 23-28; Özbulduk Kılıç, 2022: s. 22; Yılmazkol, 2025: 456-462). Dizi yapımlarının yanı sıra 1920'lerde başlayan, televizyon öncesi Türk sinemasında da aile temalı filmlerin sayısının çokluğu (Serttaş & Çelik, 2020: 24-27) medyanın bu temayı sıkça işleyerek izleyici ile bağ kurmaya çalıştığını gösterir.

Tablo 1 ve Tablo 3'te gösterilen dizi ve filmlerde yoğunluklu olarak "bizim", "baba" ve "aile" sözcükleriyle kullanım tercihi, semantik olarak da ailenin öncelendiğini gösterir. Bu tercihte dikkat çekici bir nokta; "birbiriyle çelişen kavramların bilinçli olarak yan yana getirilmesiyle oluşturulan stilistik bir söylem biçimi" (Yaylaçiçeği ve Erenoğlu Ataizi, 2025: 50) olan *oksimorona* neredeyse hiç başvurulmamış olmasıdır. Dizi ve film adlarında -*Bir Annenin Günahı*, *Üvey Anne*, *Babamın Günahları*, *Düşman Kardeşler*, *Fırıldak Ailesi* gibi birkaç istisna hariç tutulursa- olumlayıcı bir kullanım eğilimi görülmektedir. Olumlayıcı aileye dair kavramsal kullanım pratiğinin, televizyon ve film endüstrisinin stratejisinin somut ve pragmatik göstergelerinden biri olduğu söylenebilir.

Tablo 1: Dizilerde Aileyle İlişkili Kavramların Dönemsel Dağılımı

	Dizi Adı	Yayın Yılı
Baba Evi	Kaynanalar	
Bizim Aile	Kuruntu Ailesi	
Bizim Kuruntu Ailesi	Perihan Abla	1975-2000
Etiler	Süper Baba	
Gülşen Abi	Üvey Baba	
Hüsnü Bey Amca		
1 Erkek 1 Kadın 2 Çocuk	İki Aile	
Ablam Böyle İstedi	İstanbul Çocukları	
Aile Reisi	Kezban Yenge	
Aile Saadeti	Kız Babası	
Aman Annem Görmesin	Kızım Nerede?	
Annem	Kuzenlerim	
Baba Ocağı	Oğlum İçin	
Baba Oluyorum	OKS Anneleri	
Babam Adam Olacak	Pertev Bey'in Üç Kızı	
Bebeğim	Sev Kardeşim	2000-2010
Benden Baba Olmaz	Sihirli Annem	

Benim Annem Bir Melek Bez Bebek Bütün Çocuklarım Canım Ailem Canım Kocacım Cennetin Çocukları Cümbür Cemaat Aile Çocuğun Var Derdin Var Çocuklar Duymasını Çocuklar Ne Olacak Dikkat Bebek Var	Süper Babaanne Teyzanne Üvey Aile Vay Anam Vay Yabancı Damat Yeni Evli Zoraki Koca En Son Babalar Duyar Evimin Erkeği Eyvah Halam Ezo Gelin Gelin Geniş Aile (2009)	
Ağlama Anne Aile İşi Aile Şirketi Analar ve Anneler Analı Oğullu / Anasının Oğlu Anne Anneler ile Kızları Anneler/Acemi Anneler Annem Uyurken Aslan Ailem Baba Candır Babalar ve Evlatları Babam İçin Babam Sağ olsun Babam Sınıfta Kaldı Babam ve Ailesi Babamın Günahları Bana Baba Dedi Bebek İşi Beş Kardeş Bir Aile Hikâyesi Bir Annenin Günahı Bizim Yenge Canım Babam Çocuk Çocukluk	Evlat Kokusu Familya Fazilet Hanım ve Kızları Fırıldak Ailesi İbreti Ailem İlişki Durumu Evli İstanbul Gelin İyi Aile Babası Kaçak Gelinler Kardeş Çocukları Kardeş Payı Kız Annesi Kızım Kızlarım İçin Kocaman Ailem Kocamın Ailesi Küçük Gelin Racon: Ailem İçin Sokağın Çocukları Şahane Damat Yabancı Damat Yeni Gelin Dedemin Dolabı Düşman Kardeşler	2010-2020
Aile Saadeti Annem Ankara Annemizi Saklarken Annenin Sırrıdır Çocuk Baba Babam Çok Değişti Benim Güzel Ailem Canım Annem Evlilik Hakkında Her Şey Gelin	İthal Gelin Aranıyor Kahraman Babam Kardeşlerim Kız Babası Oğlum Sihirli Annem Şakir Paşa Ailesi: Mucizeler ve Skandallar Üç Kız Kardeş Üvey Anne	2020-2025

Tablo 2: *Dönemlere Göre Dizilerde Aileyle İlişkili Kavramların Kullanım Sıklığı*

Kavramlar	Periyotlar				Toplam
	1975-2000	2000-2010	2010-2020	2020-2025	
Aile	3	11	12	1	27
Anne	-	6	12	1	19
Baba	3	4	11	2	20
Kardeş	2	2	4	1	9
Çocuk	-	14	14	1	29
Gelin / Damat	-	3	6	1	10
Dayı / Teyze / Hala / Amca	1	2	-	-	3
Dede / Babaanne	-	1	1	-	2
Diğer	2	2	1	-	5
Toplam	11	45	61	7	124

Tablo 1 ve Tablo 3'teki dizi adlarında yer alan "ağabey, abi, abla" sözcükleri "kardeş"; "kız, oğul, bebek sözcükleri" "çocuk" ve "kaynana, elti, evli, yenge, enişte, kuzen" sözcükleri ise "diğer" başlığıyla Tablo 3 ve Tablo 4'te değerlendirilmiştir. Tablo 2, Türk televizyon dizilerinde aileyle ilgili kavramların 1975-2025 yılları arasındaki seyrine ışık tutmaktadır. Türk dizi tarihinin 50 yıllık sürecinde aile kavramlarının kullanım sıklığında önemli değişimler yaşandığı görülmektedir. Tablo 2'de görüldüğü üzere en sık kullanılan kavramlar 'çocuk' (29) ve 'aile' (27)'dir. Bu durum, dizilerin odağında her zaman çocukların ve genel aile yapısının önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. "Anne" (19) ve "baba" (20) kavramlarının da yüksek kullanım oranları, ebeveyn figürlerinin dizi içeriklerinde merkezî bir kavram olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 2'ye dönemsel olarak bakılırsa 1975-2000 döneminde aile kavramlarının kullanımında nispeten daha düşük frekansın olduğu görülmektedir. Özellikle "Anne," "Çocuk," "Gelin/Damat" ve "Dede/Babaanne" gibi kavramlar hiç yer almazken "Aile" ve "Baba" kavramları 3'er kullanım ile öne çıkmaktadır. 2000-2010 arası on yıllık dönemde aileyle ilgili kavramların kullanımında belirgin bir artış yaşandığı görülmektedir. Özellikle "Çocuk" (14) ve "Aile" (11) kavramlarındaki artış dikkat çekicidir. 2010-2020 arası on yıllık dönemde ise incelenen kavramların çoğunda artış önceki 2 döneme göre daha yüksektir. "Aile" (12), "Anne" (12), "Baba" (11) ve "Çocuk" (14) gibi kavramların kullanım sıklığı oldukça belirgindir. Bu durum, 2010'lu yıllarda aile temalı dizilerin oldukça popüler olduğunu ve aile içi ilişkilerin daha derinlemesine

işlendiğini göstermektedir. Bu dönemde "Dayı/Teyze/Hala/Amca" kavramlarının hiç kullanılmamış olması da dikkate değer bir noktadır. 2020-2025 arası güncel dönemi kapsayan 5 yıllık süreçte ise aileyle ilgili kavramların kullanımında bir düşüş gözlemlenmektedir. Çoğu kavram 1 veya 2 kez kullanılırken, "Dayı/Teyze/Hala/Amca," "Dede/Babaanne" ve "Diğer" kavramlara hiç rastlanmamaktadır. Bu eğilim, son yıllarda Türk dizilerinin tematik odağında aileden farklı konulara doğru bir kayma yaşandığına işaret etmektedir.

Tablo 3: *Filmlerde Aileyle İlişkili Kavramların Dönemsel Dağılımı*

Film Adı	Yayın Yılı
Adile Teyze	Gülsüm Ana
Ağla Anam Ağla	Gülsüm Ana
Ağlama (Ağlama Yavrum)	Her şey Kocam İçin
Ah Gardaşım	İyi Aile Çocuğu
Aile Kadını	Kardeşler (Geschwister)
Aile Pansiyonu	Karımı Aldatmam
Aile Rüzgarı	Kızı da Anası Gibi
Aile Şerefi	Kızım ve Ben
Ana	Kiralık Anne
Ana Kalbi	Kiralık Anne
Ana Kucağı	Nöri Gantar Ailesi
Ana Kurban Can Kurban	Oğlum
Ana Ocağı	Oğlum ve Ben
Ana Yüreği	Öp Babanın Elini
Anadan Ayrı	Sazıcı Kardeşler
Analar Ölmez (1976, 1995)	Söyleyin Anama Ağlamasın
Annem	Babamı Hırsızlar Çaldı
Babalar da Ağlar	Talihsiz Yavrum
Babam Askerde	Yaşanan Dünya (Aile Bağları)
Babam ve Ben	Yavrularım
Babama Maşallah	Biz Bir Aileyiz
Babamı Arıyorum	Bizim Aile
Babasının Oğlu	Canım Oğlum
Bana Babamı Anlat	Çapkın Baba
Ben Anayım	Çocuklar Çiçektir
Bir Ana Bir Oğul	Dört Kardeşe Dört Gelin
Fahriye Abla	
Fiyakalı Enişte	
7 Kocalı Hürmüz	Babam ve Oğlum
Abimm	Babba
Ağlama Anne	Çocuğumu İstiyorum
Ana Sözü	Duy Baba
Anne ya da Leyla	Eğreti Gelin
Annem Sinema Öğreniyor	Korkuyorum Anne (İnsan Nedir ki?)
Annem ve Ben	Mommo : Kız Kardeşim
Annenin Oyunu	Rus Gelin
Avanak Kuzenler	Sevgili Babam
Babam Büfe	

Aile Arasında	Eğreti Gelin Ladik	
Aile Hükümeti	Eltilerin Savaşı	
Ailecek Şaşkıncınız	Eyvah Karım	
Annem	Fırıldak Ailesi	
Annemin Şarkısı	Fırıncının Karısı	
Annemin Yarası	Gece Gelen: Cin Bebek	2010-2020
Aykut Enişte	Geniş Aile Komşu Kızı	
Baba 1.5	Geniş Aile: Her Türü	
Baba Mirası	Geniş Aile: Yapıştır	
Baba Nerdesin Kayboldum	Gitme Baba	
Baba Parası	Hadi be Oğlum	
Babaannem	Halam Geldi	
Babaların Babası	Hayalet Dayı	
Babam	İksir: Dedemin Sırrı	
Babamın Ceketi	İyi ki Doğdun Abla	
Babamın Kanatları	Kaçma Birader	
Babamın Kemikleri	Kardeşim Benim	
Babamın Sesi	Kardeşim Benim 2	
Bayram Abi	Kardeşler	
Bebek Geliyorum Demez	Kız Kardeşler	
Benim Çocuğum	Kızım Gibi Kokuyorsun	
Bir Annenin Feryadı	Kızım İçin	
Bizum Uşaklar	Kızım ve Ben	
Canım Kardeşim Benim	Kocan Kadar Konuş	
Celal Tan ve Ailesinin Aşırı	Kocan Kadar Konuş: Diriliş	
Acıklı Hikâyesi	Merdiven Baba	
Cici Babam	Mutlu Aile Defteri	
Çocuklar Sana Emanet	Oğul	
Damat Koğuşu	Tut Yüreğimden Anne	
Damat Takımı	Yağmurun Gelini (Bûka Baranê)	
Dedemin Fişi		
Dedemin İnsanları		
Dua Et Kardeşiz		
Ah Be Birader	Haile: Bir Aile Kâbusu	
Aile Çıkmazı	İyi Bir Aile Değiliz	
Annemin Zamanı	Kestik Babacım	2020-2025
Araf 5: Aile	Kızım	
Aykut Enişte 2	Kızım Gibi Kokuyorsun	
Baba Beni Güldürsene	Kim Bu Aile?	
Babamın Kemanı	Kocamı Kim Öldürtür	
Ben Babayım	Koparan Kardeşler	
Benim Babam Bir	Mükemmel Aile	
Kahraman	Müstakbel Damat	
Canım Dayım	Seni Bulacam Oğlum!	
Cin Gelin	Sil Baştan Kaynanam	
Dayı: Bir Adamın Hikâyesi	Sünnet Çocuğu	
Dedemin Gözyaşları	Vay Babam Vay	
Elif Ana	Zübeyde, Analar ve Oğullar	
Evlat Olsa Sevilmez		
Gelin		
Gelin Takımı		
Geniş Aile 4: Cevahir & Ulvi		

Tablo 4: *Dönemlere Göre Filmlerde Aileyle İlişkili Kavramların Kullanım Sıklığı*

Kavramlar	Periyotlar				Toplam
	1975-2000	2000-2010	2010-2020	2020-2025	
Aile	9	-	9	6	24
Anne	17	7	7	4	35
Baba	11	6	16	7	40
Kardeş	5	2	9	2	18
Çocuk	11	1	9	6	27
Gelin / Damat	1	2	4	4	11
Dayı / Teyze / Hala / Amca	1	-	2	2	5
Dede / Babaanne	-	-	4	1	5
Diğer	1	1	2	2	6
Toplam	56	19	62	34	171

Tablo 3, 1975'ten 2025'e kadar Türk filmlerinde aileyle ilgili kavramların kullanıldığı yapımların listesini göstermektedir. Tablo 4'teki verilere göre "baba" kavramı toplamda 40 kullanımla en sık rastlanan sözcük olurken onu 35 kullanımla "anne" ve 27 kullanımla "çocuk" takip etmektedir. Bu durum, filmlerin genellikle ebeveyn ve çocuk figürlerine odaklandığını göstermektedir.

Tablo 4'e dönemsel olarak bakılırsa 1975-2000 arası dönemin, birçok aile kavramının yoğun olarak kullanıldığı bir zaman dilimi olarak öne çıktığı görülmektedir. Özellikle "Anne" (17), "Baba" (11) ve "Çocuk" (11) kavramları bu dönemde yüksek kullanım sıklığına sahiptir. Bu sıklık, eski Türk sinemasında aile bağlarının ve üyelerinin merkezde yer aldığı yapımların popüler olduğunu düşündürmektedir. 2000-2010 arası on yıllık süreçte birçok aile kavramının kullanımında belirgin bir düşüş görülmektedir. Özellikle "Aile" kavramının hiç kullanılmaması dikkat çekicidir. "Anne" (7), "Baba" (6) ve "Çocuk" (1) gibi kavramların da bir önceki döneme göre daha az yer bulması, bu yıllarda Türk sinemasının aile odaklı konular yerine farklı temalara yöneldiğini göstermektedir. 2010-2020 arası on yıllık dönemde ise aile kavramlarının kullanımında yeniden bir yükseliş gözlenmektedir. "Baba" kavramı 16 ile en yüksek kullanımına ulaşırken, "Aile" (9), "Kardeş" (9) ve "Çocuk" (9) da önemli artışlar göstermiştir. Bu durum, 2010'lu yıllarda aile temalarının Türk sinemasında tekrar popülerlik kazandığına ve aile içi ilişkilerin daha çeşitli yönleriyle

ele alındığına işaret etmektedir. 2020-2025 arası güncel dönemi kapsayan 5 yıllık süreçte ise çoğu aile kavramının kullanımında önceki döneme göre bir azalma gözlemlenmektedir. "Baba" (7), "Aile" (6) ve "Çocuk" (6) kavramları 5 yıllık süreçte önemli sayılara sahip olsa da aile kavramıyla ilişkili adlandırmada genel bir düşüş eğilimi bulunmaktadır. Ancak "Gelin / Damat" kavramının 4 kullanımla önceki dönemlerle benzer seviyede kalması, bu tür ilişkilerin modern filmlerde hâlâ yer bulduğunu göstermektedir.

Türk dizileri ve filmlerindeki aileyle ilgili kavramların kullanım sıklığına dair tabloları incelediğimizde, bu iki mecranın aile temasını işleyiş biçimlerinde belirgin farklılıklar olduğunu görmekteyiz. Bu farklılıklar; dizi ve film türlerinin doğasından, yayın stratejilerinden ve hedef kitle beklentilerinden kaynaklanıyor olabilir. Dizilerde aile kavramlarının toplam kullanım sıklığının filmlere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin "Çocuk" kavramı dizilerde 29 kez geçerken, filmlerde 27 kez; "Aile" kavramı dizilerde 27 kez geçerken, filmlerde 24 kez kullanılmıştır. Bu durum, dizilerin genellikle daha uzun soluklu anlatılar sunması ve aile içi ilişkilerin zaman içinde daha detaylı işlenebilmesine olanak tanimasından kaynaklanabilir. Filmler, sınırlı bir zaman diliminde hikâyeyi tamamlamak zorunda oldukları için daha seçici davranmak durumunda kalabilirler.

"Anne" ve "Baba" kavramlarının kullanım sıklığı açısından bakıldığında filmlerde "Baba" 40, "Anne" 35 ve "Aile" 24 kez kullanılmışken, dizilerde "Baba" 20, "Anne" 19 ve "Aile" 27 kez kullanılmıştır. Filmlerin genellikle bireysel karakterlerin veya çiftlerin etrafında kurgulanan merkezî hikâyeleri olması nedeniyle ebeveyn figürlerinin daha güçlü bir vurguyla işlenmesine yol açtığı söylenebilir. Dizilerde ise geniş aile yapısı ve aile üyelerinin yaşamları hikâyenin kurucu öğeleridir ve bu açıdan diziler daha parçalı bir öyküleme niteliği taşır.

Dizi ve filmlere dönemsel olarak baktığımızda 2000-2010 arası dönemde dizilerde aile kavramlarının kullanımında ciddi bir artış varken, filmlerde belirgin bir düşüş, hatta "Aile" kavramının hiç kullanılmaması dikkat çekmektedir. Bu, 2000'li yıllarda Türk sinemasının aile dramlarından ziyade farklı türlere (komedi, aksiyon vb.) yöneldiğini, ancak televizyonun hâlâ aile izleyicisine hitap eden içerikler üretmeye devam ettiğini göstermektedir.

Aile odaklı yapımların çokluğu ve sıklığının nedenleri arasında; 2010 yılında yayınlanan *Medya Profesyonellerinin ve Medyanın Aile Algısı* başlıklı çalışmada belirtilen “*Nicel araştırmaya katılan medya profesyonelleri ‘modern koşullar ne olursa olsun aile geleneksel yapısını sürdürmelidir’ ifadesine % 56 oranında katılmışlardır.*” (Şentürk ve Turğut, 2011: 61) bilgisinden hareketle medya yapımcılarının aile olgusuna yönelik duyarlılık düzeylerinin yüksekliği ve bir yönüyle muhafazakâr nitelikte oluşundan kaynaklandığı söylenebilir.

Medya yapımcılarının söz konusu eğilimine paralel olarak özellikle aile temalı dizilerin çokluğu izleyici tutum ve beklentilerinden de beslenir. Türk toplum yapısı içerisinde aile yalnızca biyolojik bir birliktelik değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve duygusal bir kurum olarak görülmektedir. Bu nedenle aile temalı yapımlar, izleyicinin tanıdık ve kendini ait hissettiği bir evrene tekabül eder. Bu açıdan geniş bir izleyici kitlesine (özellikle kadınlara, annelere, ev yaşantısına önem veren kitlelere) hitap eder. Türkiye’de televizyon, özellikle kadın izleyiciler başta olmak üzere, aile içindeki herkesin takip ettiği önemli bir eğlence kaynağıdır. “Anne, baba, çocuk, gelin, damat, kardeş vb.” gibi kelimeler içeren yapımlar, geniş yaş gruplarını ve aile üyelerini kapsayan bir çekicilik sunarak daha fazla izleyiciye ulaşabilir. Yapımcılar ve yayıncıların da bu tür sözcükleri içeren başlıkları seçerek izleyicinin ilgisini çekmeyi ve yapımın izlenme oranını artırmayı hedefledikleri düşünülebilir.

Türk dizi ve film sektörünün; sosyolojik aidiyet, kuşak çatışmaları, fedakârlık gibi konular etrafında şekillenen aile temalı hikâyeleri ekrana ve televizyona aktarma yöneliminde olduğu görülür. Ayrıca medyanın geleneksel değerleri pekiştirme rolü de bu noktada önemlidir. Aileyi merkeze alan dizi ve film isimleri; belirli bir sosyal düzeni, geleneği ve etik değerleri koruma eğiliminde olan bir anlatı stratejisine işaret ederken "aileyi bir arada tutma", "anne-baba fedakârlığı", "evlilik kurumu" gibi toplumsal normları güçlendiren ve pekiştiren bir işlevsellikle belirlenir.

Türk dizi ve filmlerinde aile kavramlarının söz konusu işlevselliği hem toplumsal normlara hem de izleyici ilgisine uygun bir strateji olarak görülebilir. Bu yaklaşım, izleyicinin kendini yakın hissettiği değerler üzerinden etkileşim yapmasını sağlarken aynı zamanda yapımların ilgi çekme ve izlenme oranını artıran bir unsur olarak tercih edilir. Aile türü dizi ve filmler, hem toplumun mevcut değerlerini yansıtan bir ayna işlevi

görmekte hem de bu değerleri yeniden üretip pekiştiren bir araç olarak rol almaktadır. İzleyicinin toplumsal normları içselleştirmesinde ve ebeveynlik, evlilik ya da aile ilişkilerine dair beklentiler oluşturmasında bu kategorideki yapımların büyük bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, 1975-2025 yılları arasındaki 50 yıllık dönemde, Türk dizi ve filmlerinin aile olgusunun beyaz perde ve ekrandaki temsili incelenmiştir. İlk dönem Türk dizi ve filmlerinde aile kurumunun, geleneğe ve toplumsal normlara uyumlu bir yapıya sahip olduğu görülür. “Baba”, “anne”, “bizim”, “mahalle” gibi birleştirici ve toplumsal değerleri imleyen sözcüklerin dizi ve film adlandırımında kullanım sıklığı, değişen toplumsal yapı ve aile kurumunda yaşanan kökten değişimlerle azalmaya başlar. Dizi ve film adlarındaki aile sözcüğü ve dağarcığı, artık huzur kadar kaosu; sadakat kadar ihaneti; iyileşme kadar travmayı da çağırır. İdealize edilmiş aileler, izleyicide yüksek beklenti oluşturmuş; ancak zamanla artan boşanma, parçalı aileler gibi gerçeklikler bu beklentiye ters düşmüştür. Yakın dönem Türk dizi ve filmlerinde aile teması gerilimli ve karanlık anlatılara yönelmeye başlamıştır. Tam da bu nedenle film ve dizi adlarında olumlu adlandırma da değişime uğramaya başlamıştır. Aile sözcük dağarcığının geleneksel anlamında yitime uğrama gözlenmiştir.

Aile konulu dizi ve film gibi yaratıcı çalışmalar, hem toplumsal normların korunmasına hizmet eden hem de değişen aile yapıları hakkında yeni bakış açıları sunan dinamik bir sürece sahiptir. Aile türü kapsamındaki televizyon dizileri ve filmler; aile yapısını ve üyelerinin rol ve davranışlarını kurmaca gerçeklik içerisinde betimleyen yapımlardır. Aile kavramının bir adlandırma aracı olarak dizi ve film başlıklarında bulunmasının, yalnızca bir estetik ya da tanımlama tercihi olmadığı söylenebilir. Toplumsal aidiyeti imleyen ve izleyicide bir alımlama motivasyonu yaratan bu türdeki dizi ve filmlerin adlandırımında gözlenen dilsel tutum ve tercihler, yapımcıların ve senaristlerin aile kavramı kümesine giren sözcükleri sıklıkla kullanmalarına zemin oluşturur.

Ancak, 1980 sonrası liberal sistemin aile yapısında yarattığı ekonomik, sosyal ve kültürel değişimler, geleneksel aile tipinden modern aile modeline evrilmenin tesirlerini beraberinde getirmiştir. Kentleşme, küreselleşme, kadınların çalışma hayatına katılımı, boşanma oranlarının artması gibi faktörler geleneksel aile yapısını zayıflatmış ve "evde oturan anne – çalışan baba – saygılı çocuk" modelini sürdürülemez hale

getirmiştir. Bu değişimler, 1990'larda Türk dizilerinde kadın ve anne karakterinin moderniteyi temsil etmesi ve daha gerçekçi aile temsillerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Aile içi çatışmalar, evlilik dışı ilişkiler ve boşanma gibi konular senaryolarda daha sık yer almaya başlamıştır.

Sonuç olarak aile konulu dizi ve filmler, hem toplumsal normların korunmasına hizmet eden hem de değişen aile yapıları hakkında yeni bakış açıları sunan dinamik bir sürece sahiptir. Aile kavramının bir adlandırma aracı olarak kullanılması, yalnızca estetik bir tercih değil, aynı zamanda toplumsal aidiyeti imleyen ve izleyicide motivasyon yaratan bir stratejidir. Medya, aile kurumunu hem yansıtan hem de biçimlendiren güçlü bir araç olarak toplumsal değerleri pekiştirirken aynı zamanda değişen toplumsal gerçekliklere uyum sağlayarak yeni aile modellerine de yer vermektedir. Ancak bu değişim süreci, geleneksel değerlerle dengelenerek ve çoğu zaman çatışma-uzlaşma döngüsü içinde sunulurken ilerlemektedir. İzleyicinin toplumsal normları içselleştirmesinde ve aile ilişkilerine dair beklentiler oluşturmada bu tür yapımların önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Agah, Ö. (1998). Türk Filmleri Sözlüğü. İstanbul: Sesam Yayınları.
- Büyükyonca, G. (2019). *Türk Televizyon Dizilerinin Geleneksel Türk Aile Yapısına Olan Etkisinin Popüler Kültür Bağlamında İncelenmesi: Bir Aile Dizisi Üzerine Analiz*. Marmara Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Çelik, N. (2020). Televizyon Dizilerinde Aile Temsilleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz, Uluslararası Aile Sempozyumu Aile Kurumunun Bekasına Yönelik Çağdaş Fırsatlar/Tehditler Bildiriler Kitabı/ Cilt-I (Ed. Emrah Dindi vd.), 15-17 Ekim 2020, Sinop içinde s. 381-398 <https://ailesemp.sinop.edu.tr/dosyalar/Cilt1.pdf>
- Çetin, N. S. (2023). Dindar aile ve modern aile ilişkisinde değişim ve çatışmaları dizi filmler üzerinden okumak: Kızılıcak Şerbeti. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi (MEDİAD)*, 6(1), s. 143-165.
- Hough, C. (t.y.). What is onomastics?. <https://onomastics.co.uk/>, Erişim tarihi: 01.06.2025
- Kıran, B. (2014). *2000'li yıllarda Türk televizyon dizilerinde çalışma ve yapım koşulları, bu koşulların üretime etkisi*. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Özbulduk Kılıç, Işkın (2022). Türkiye’de dizi temaları ve dizi içeriklerinin belirlenmesi: 2010-2020 dönemi. (Ed. İbrahim Sarıtaş - Aydan Özsoy) *Kültürel Değişim ve 2010-2020 Endüstrileşme Sürecinde Türk Dizileri*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Pekdemir, G., & Yılmaz, Y. (2022). Televizyon Dizilerinde Ailenin Kültürel Temsilinin Kurgusal Dönüşümü: ‘Yasak Elma’ Dizisi Örneği. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 6-25.
- Serttaş, A. ve Çelik, D. (2020). Türk Sinemasında Aile Kurumunun Temsili ve Dönüşümü. *Anasay*, 14, 17-42.
- Şentürk, M. ve Turğut, M. (2011). Medya profesyonellerinin ve medyanın aile algısı. *Aile ve Toplum*, 7, 26, 51-82.
- URL (2025). Türk dizileri listesi, https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_dizileri_listesi
- Yaylaççeği, E. ve Erenoğlu Ataizi D. (2025). Sinemada Oksimoron. *Culture and Civilization*, 8, 49-69.
- Yılmaz, M., Atalar, U., & Topal, E. Ş. (2023). Türkiye’de Dijitalleşme ve Gençlerin İnternet Tabanlı Film-Dizi Platformlarındaki Aile Temsili Algıları: Kahramanmaraş Örneği. *Toplumsal Politika Dergisi*, 4(2), 145-167.
- Yılmazkol, Ö. (2025). Program İçeriklerinin Yayıncılık ve Platform Düzeyinde Dönüşümü: Televizyon Dizileri Üzerine Tarihsel Bir Değerlendirme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (egifder)*, 13 (1), 450- 480.

7. BÖLÜM

EĞİTİMİN İLK SINIFI: AİLENİN GÖRÜNMEZ MÜFREDATI

Merve ÜNAL**

GİRİŞ

Eğitim, insan yaşamının yalnızca belirli dönemlerine sıkışmış bir süreç değil; doğumdan itibaren başlayan ve yaşam boyu süren çok katmanlı bir gelişim alanıdır. Bu gelişimin merkezinde yer alan temel unsurlar yalnızca okul programları veya öğretim uygulamaları değildir. Çocuğun sosyal dünyayı anlamlandırma biçimi, duygusal dünyasını düzenleme becerisi, toplumsal normlarla kurduğu ilişki ve ahlaki muhakeme yeteneği büyük ölçüde aile ortamında şekillenir. Nitekim Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler yaklaşımı, ailenin çocuğun gelişiminde birincil bağlam olduğunu; çocuğun diğer tüm çevrelere — okul, arkadaş grupları, toplum — bu bağlam üzerinden bağlandığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle aile, eğitimin yalnızca bir başlangıç noktası değil, aynı zamanda çocuk için öğrenmenin ilk modeli, ilk rehberi ve ilk sosyalleşme ortamıdır.

Aile ortamı; duygusal etkileşimlerin yaşandığı, temel güven duygusunun inşa edildiği, dilsel becerilerin kazanıldığı, empati ve özdenetim gibi sosyal-duygusal yeterliklerin temellendirildiği bir sosyal sistemdir. Bu nedenle aile, çocuğun gelişiminde hem bilişsel hem de duyuşsal hem de ahlaki işlevler açısından çok yönlü bir rol üstlenmektedir. Birçok araştırmacı, aile içinde farkında olmadan aktarılan bu sosyal, kültürel ve davranışsal öğelerin “görünmez bir müfredat” oluşturduğunu vurgulamaktadır (Jackson, 1968). Jackson'ın kavramsallaştırdığı görünmez müfredat, okul bağlamındaki örtük öğrenme süreçlerini açıklamakla birlikte, aile ortamına uyarlanmasıyla daha erken yaşlarda başlayan, daha güçlü ve daha sürekli bir karakter kazanmaktadır. Çocuklar anne babalarının konuşma biçimlerinden değer yargılarına, problem çözme yöntemlerinden duygusal tepkilerine kadar pek çok davranışı gözlemlene yoluyla öğrenir (Bandura, 1986). Böylece aile, çocuğun gelecekteki öğrenmelerini yapılandıran görünmez bir eğitim alanı hâline gelir.

Aile bağlamında gerçekleşen bu görünmez müfredat, çocuğun kimlik gelişimi açısından da temel bir işlev taşır. Aile içi ilişkilerde gözlemlenen

** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü | Eğitim Fakültesi Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Abd Tezli Yüksek Lisans Van Mervesuheda6565@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0009-0382-7584>

tutarlılık, sevgi, destek ve güven; çocuğun dünyaya güvenle bağlanmasını, sosyal ilişkilerde daha sağlıklı davranışlar geliştirmesini ve okula dair olumlu bir tutum edinmesini sağlar. Bunun aksine çatışmalı, tutarsız veya aşırı otoriter aile yapıları, çocuklarda kaygı, içe kapanma, davranış problemleri ve akademik motivasyon düşüklüğü gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Akbaş, 2020). Bu nedenle eğitim sürecini anlamak için aile ortamını, çocuk gelişiminin temel referans sistemi olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Hoffman'ın (2000) empati gelişimi modeli, aile ortamının ahlaki duyarlılık üzerindeki belirleyici etkisini açıklayan önemli kuramsal çerçevelerden biridir. Hoffman'a göre çocuk, duygusal tepkilerini anlamayı, başkalarının duygularına duyarlılık göstermeyi ve ahlaki davranış geliştirmeyi ilk olarak ailede deneyimler. Noddings'in (2002) bakım etiği yaklaşımı ise bakım ilişkilerinin bireyin etik yönelimlerinin oluşmasındaki merkezi konumuna işaret etmektedir. Bu bağlamda aile, yalnızca davranış kazandıran bir ortam değil; aynı zamanda çocuğun etik kodlarını, vicdani duyarlılığını ve sorumluluk bilincini şekillendiren bir ahlaki eğitim alanıdır.

Aile ortamının eğitim üzerindeki etkisini açıklayan bir diğer yaklaşım Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre çocuk, özellikle erken yaşlarda, davranışlarını model alma yoluyla öğrenir. Ebeveynlerin günlük yaşamda sergilediği davranış tutumu, çocuğun ileriki yaşlarda hangi davranışları benimsediğini belirleyen güçlü bir etkidir. Bir çocuğun çatışma anında sakin kalmayı mı yoksa öfke ile tepki göstermeyi mi öğreneceği; başkalarıyla empatik ilişki mi yoksa agresif bir iletişim tarzı mı geliştireceği büyük ölçüde ailedeki davranış modelleriyle ilişkilidir.

Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye kuramı, aile ortamının akademik başarı üzerindeki yapısal etkisini anlamada önemli bir katkı sunmaktadır. Çocuğun erken yaşlarda maruz kaldığı dilsel zenginlik, kitap okuma alışkanlıkları, kültürel etkinliklere katılım ve entelektüel sohbetler onun okul başarısında belirleyici olan öğrenme fırsatlarına temel oluşturur. Akademik performansın yalnızca bireysel çaba ya da öğretim sürecinin niteliğiyle açıklanamayacağını; çocuğun aile içinde kazandığı kültürel sermayenin okul başarısının temel unsurlarından biri olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Lareau, 2011).

Çocuğun öğrenmeye yönelik tutumunu etkileyen en güçlü mekanizmalardan biri de ailede kurulan duygusal iklimdir. Ailede kabul gören, dinlenen, duygularına değer verilen çocuklar okul ortamında daha

yüksek akademik motivasyon sergilemekte; risk almaya, soru sormaya, merak etmeye daha açık bireyler hâline gelmektedir. Buna karşın cezalandırıcı veya tutarsız ebeveyn tutumları, çocuğun okul başarısının düşmesine, öğrenme sürecinden uzaklaşmasına ve eğitim sürecini olumsuz bir deneyim olarak algılamasına yol açabilmektedir. Bu nedenle aile, çocuğun öğrenmeye yönelik duygusal hazırlığını şekillendiren kritik bir faktördür.

Aile ortamının eğitim sürecindeki etkilerini kurumsal bir bakış açısından ele alan modellerden biri Epstein'in (2018) aile-okul iş birliği modelidir. Epstein, ailenin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisinin yalnızca ev ortamıyla sınırlı olmadığını; okul ve aile arasındaki karşılıklı iletişim, iş birliği ve destek mekanizmalarının öğrencinin öğrenme sürecini

doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda görünmez müfredat yalnızca aile içi bir kavram değil; aile ile okul arasındaki etkileşimle genişleyen bir öğrenme çerçevesidir.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (MEB, 2024), aileyi eğitimin aktif bir bileşeni olarak ele alarak çocuğun tüm gelişim alanlarını kapsayan bir yaklaşım önermektedir. Modelde empati, adalet, saygı, dayanışma ve sorumluluk gibi insani değerlerin ailede temellendirilmesi gerektiği vurgulanmakta; aile, çocuğun hem duygusal rehberi hem de ilk eğitimcisi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, görünmez müfredat kavramının aile merkezli yönüyle doğrudan örtüşmektedir.

Bu çalışmanın odağı, aileyi eğitimin görünmez fakat en etkili bileşeni olarak ele alan teorik yaklaşımları incelemek; aile ortamında aktarılan görünmez müfredatın çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma hem eğitim sosyolojisine hem gelişim psikolojisine hem de değerler eğitimi literatürüne bütüncül bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın problem cümlesi şu şekilde yapılandırılmıştır:

"Aile, çocuğun değer, tutum ve davranış oluşumunu hangi mekanizmalar aracılığıyla etkilemekte ve bu görünmez etki eğitimin biçimsel süreçlerine nasıl yansımaktadır?"

Bu çerçevede araştırmanın amaçları şunlardır:

- Ailenin görünmez müfredatını oluşturan temel unsurları ortaya koymak,

- Bu unsurların çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimine etkisini incelemek,
- Aile-okul etkileşiminde görünmez müfredatın rolünü açıklamak,
- Eğitim politikaları ve öğretim uygulamaları için aile merkezli bir perspektif önermek.

Bu bilgiler doğrultusunda giriş bölümü, ailenin eğitimdeki belirleyici rolünü kuramsal temellerle ilişkilendirerek çalışmanın zemininin güçlü bir biçimde yapılandırılmasını sağlamaktadır.

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Görünmez müfredat kavramı, eğitim bilimlerinde öğrencinin yalnızca programda yer alan içeriklerden değil; aynı zamanda okulun örgütleniş biçiminden, öğretmen davranışlarından, akran dinamiklerinden ve kurum kültüründen öğrendiklerine işaret eden kapsamlı bir yapıdır. Kavram ilk olarak Jackson tarafından ortaya konmuş ve okulun, öğrencilerin gündelik deneyimleri aracılığıyla değerleri, normları ve tutumları “farkına varmadan” aktaran bir sosyal alan olduğu belirtilmiştir. Jackson’a göre öğrenciler okulda yalnızca matematik, fen veya dil öğrenmez; sabretmeyi, otoriteyle ilişki kurmayı, iş birliği yapmayı, kurallara uymayı, rekabet etmeyi ya da başkalarının haklarına saygı göstermeyi de öğrenir. Bu öğrenme biçimi, planlanan öğretim programının ardında fakat ondan daha etkili bir biçimde işleyen örtük bir müfredat niteliği taşır (Jackson, 1968).

Aile ortamı görünmez müfredatın ilk ve en güçlü kaynağıdır. Çünkü çocuk, sosyal ve duygusal öğrenmesini okuldan çok daha önce aile içinde edinmeye başlar. Anne-babanın çocukla kurduğu iletişim biçimi, duygusal yakınlık düzeyi, sınır koyma stratejileri, ev içindeki rol dağılımı ve hatta günlük rutinler bile çocuğun kişilik yapısını, değer algısını ve sosyal davranışlarını şekillendirir. Ailede kazanılan bu ilk öğrenmeler, okulun görünmez müfredatıyla karşılaşmadan çok önce çocuğun zihinsel ve duygusal dünyasında yer eder ve okul deneyimlerini anlamlandırırken temel bir çerçeve görevi görür.

Epstein’in aile-okul iş birliği modeli, görünmez müfredat kavramını aile bağlamında açıklayan en önemli yaklaşımlardan biridir. Epstein, aileyi çocuğun öğrenme sürecinde “uzak bir çevre” değil; doğrudan öğrenmenin iç halkası olarak konumlandırır. Aile katılımının güçlü olduğu ortamlarda öğrencilerin akademik başarılarının, okula karşı olumlu tutumlarının ve özgüvenlerinin yükseldiği; tersi durumlarda ise çocuğun öğrenme motivasyonunun zayıfladığı ifade edilir. Epstein’in çalışmaları, ailedeki görünmez müfredatın niteliğinin, çocuğun okulda karşılaşacağı görünmez

müfredatla bütünleştğinde etkili bir öğrenme süreci oluşturduğunu göstermektedir (Epstein,2011).

Ahlaki gelişim alanındaki kuramlar da aileyi görünmez müfredatın ahlaki yönünü biçimlendiren temel bir kurum olarak değerlendirmektedir. Lickona (1991), karakter gelişiminin erken çocukluk döneminde aile içinde atıldığını ve çocuğun bu dönemde edindiği değerlerin tüm yaşamı boyunca davranışlarına yön verdiğini belirtir. Benzer şekilde Noddings (2002), bakım etiği kuramında çocuğun empati, merhamet, sorumluluk ve karşılıklı saygı gibi ahlaki kapasitelere aile bağlantıları yoluyla sahip olduğunu savunur. Noddings'e göre çocuklar, ebeveynlerinin bakım verme biçimlerini gözlemleyerek başkalarına karşı nasıl davranmaları gerektiğini öğrenirler. Bu nedenle aile içindeki bakım ilişkileri, görünmez müfredatın duyuşsal ve etik boyutunu oluşturur (Noddings, 2002).

Görünmez müfredat kavramının sosyolojik çerçevesi daha geniş bir tartışma alanını kapsamaktadır. Durkheim (1956), eğitimi toplumun moral değerlerinin yeni kuşaklara aktarılmasını sağlayan temel kurum olarak tanımlar. Ona göre bireylerin toplumsal düzenle uyumlu davranışlar geliştirebilmesi, ailede başlayan değer aktarımıyla mümkündür. Bu açıdan aile, toplumun kültürel devamlılığını sağlayan görünmez normların ilk aktarıldığı kurumsal yapıdır.

Bourdieu'nün kültürel sermaye yaklaşımı, görünmez müfredatın aile içindeki yansımalarını en somut biçimde açıklayan sosyolojik perspektiflerden biridir. Bourdieu'ye göre ailelerin sahip olduğu kültürel birikim, dilsel hâkimiyet, sosyal davranış kalıpları ve eğitimsel tutumlar, çocukların okuldaki başarı düzeylerini ve sosyal konumlarını doğrudan belirler. Bu nedenle bir çocuk okulda karşılaştığı öğrenme ortamını, ailede edindiği kültürel sermaye aracılığıyla yorumlar. Ailelerin çocuklarına sunduğu bu görünmez avantajlar, okul başarısının ardındaki en güçlü etkenlerden biri hâline gelir. Dolayısıyla görünmez müfredat sadece ahlaki değerleri değil, kültürel pratiklerin ve sosyal davranış biçimlerinin aktarımını da içerir (Bourdieu, 1986).

Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, görünmez müfredatın çocuk üzerindeki etkilerini çok katmanlı bir yapı içinde açıklar. Aile, çocuğun gelişimini etkileyen mikrosistemin merkezinde yer alır. Bu bağlam içindeki ilişkiler —sevgi, disiplin, iletişim, destek ve duygusal güven— çocuğun sosyal ve bilişsel kapasitesini belirleyen temel faktörlerdir. Bronfenbrenner'e göre ailede kurulan mikro ilişkiler, çocuğun okulda yaşayacağı tüm deneyimlerin altyapısını oluşturur. Ailede destekleyici bir atmosfer mevcutsa çocuk okulda karşılaşacağı zorluklarla

daha başa çıkabilir, sosyal ilişkilerde daha uyumlu olabilir ve akademik süreçlere daha yüksek bir motivasyonla katılabilir (Bronfenbrenner, 1979).

Güncel eğitim politikaları da görünmez müfredatın aile boyutuna dikkat çekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (MEB, 2024), aileyi eğitim sürecinin aktif bir bileşeni olarak tanımlamakta ve değer temelli öğrenmenin hem okul hem de aile ortamıyla birlikte desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Modelde empati, adalet, sorumluluk, merhamet, saygı ve dayanışma gibi insani değerlere sistematik biçimde yer verilmesi, görünmez müfredatın eğitimin resmi hedefleriyle bütünleştiğini göstermektedir. Bu yönüyle aile ortamında aktarılan değerlerin çocukların akademik gelişiminden önce gelen kişilik, tutum ve sosyal davranışlar üzerinde belirleyici olduğu açıkça kabul edilmektedir.

Son yıllarda yapılan araştırmalar, aile kaynaklı görünmez müfredatın çocukların öğrenme süreçleriyle yakın ilişkisini ortaya koymaktadır. Kaya, aile katılımının yüksek olduğu okullarda öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve öğrenme motivasyonlarının belirgin biçimde arttığını göstermiştir. Aile desteğinin olmadığı durumlarda ise çocukların okula aidiyet duygusunun zayıfladığı ve derse yönelik içsel

motivasyonlarının düştüğü belirtilmiştir. Akbaş (2020) tarafından yapılan bir diğer araştırma ise aile-okul etkileşiminin zayıf olduğu durumlarda öğrencilerin öz düzenleme, sorumluluk alma, öğrenme stratejilerini kullanma ve sosyal uyum becerilerinde belirgin gerilemeler yaşandığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, görünmez müfredatın yalnızca kuramsal bir yapı olmadığını; çocuğun okul performansı, davranış örüntüleri ve sosyal ilişkileri açısından somut sonuçlar doğurduğunu göstermektedir (Kaya, 2021).

Tüm bu kuramsal yaklaşımlar ve araştırmalar, görünmez müfredatın eğitim süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını ve bu rolün aile ortamıyla başladığını ortaya koymaktadır. Ailede edinilen değerler, davranış modelleri, duygusal deneyimler ve kültürel pratikler çocuğun okulda karşılaşacağı tüm öğrenme ortamlarını şekillendiren görünmez bir temel oluşturur. Bu nedenle etkili bir eğitim anlayışı, yalnızca okul merkezli değil; aileyi de eğitimin eşit derecede önemli bir paydaşı olarak kabul eden bütüncül bir yapıyı gerektirir.

Yöntem

Bu araştırma, aile ortamında doğal akış içerisinde gerçekleşen öğrenme süreçlerini “görünmez müfredat” kavramı çerçevesinde

incelemek üzere nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak tasarlanmıştır. Nitel yaklaşımın tercih edilme nedeni, görünmez müfredatın açıkça gözlemlenebilen, ölçülebilen ve davranış düzeyinde standartlaştırılabilen bir olgu olmaması; aksine kültürel, duyuşsal, sosyolojik ve ahlaki boyutların iç içe geçtiği, çok katmanlı ve örtük bir öğrenme yapısı taşımasıdır. Bu nedenle çalışmada görünmez müfredatın aile bağlamındaki örüntülerini açıklayabilecek en uygun yöntem olarak doküman analizi benimsenmiştir. Doküman analizi, nitel yöntemler arasında özellikle teorik çerçeveler, kavramsal tartışmalar, tarihsel metinler ve ampirik araştırmaların karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayan güçlü bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Görünmez

müfredat gibi kültürel aktarım mekanizmalarının açıklanmasında doğrudan gözlem veya deneysel yöntemlerin sınırlı kalması, doküman analizini bu çalışma açısından zorunlu hâle getirmiştir.

Araştırmanın yöntemsel temeli oluşturulurken görünmez müfredatın tarihsel gelişimi, kavramsal çerçevesi, aile içindeki oluşum mekanizmaları ve çocukların bilişsel, sosyal ve ahlaki gelişimine etkileri çok yönlü biçimde ele alınmıştır. Bu doğrultuda veri toplama süreci yalnızca güncel çalışmalara değil; kavramın ilk ortaya çıktığı döneme, onu açıklayan kuramsal yaklaşımlara ve farklı disiplinlerdeki birincil kaynaklara da odaklanacak şekilde tasarlanmıştır. Jackson'ın (1968) görünmez müfredat kavramsallaştırması, Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı, Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme yaklaşımı, Hoffman'ın (2000) empati temelli ahlaki gelişim modeli, Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye analizi ve Noddings'in (2002) bakım etiği bu çalışmanın yöntemsel çerçevesinde temel dayanak noktaları olarak kullanılmıştır. Bu kuramsal çeşitlilik, araştırmanın hem disiplinlerarası olmasını hem de görünmez müfredatın ailedeki köklerini derinlemesine analiz edebilmesini sağlamıştır.

Veri toplama süreci sistematik tarama, dokümanların nitel değerlendirilmesi ve veri setinin yapılandırılması olmak üzere üç temel aşamada yürütülmüştür. Tarama sürecinde Google Scholar, ERIC, JSTOR, ResearchGate, Ulakbim Dergipark, APA PsycNet, MEB açık arşivleri ve YÖK Ulusal Tez Merkezi gibi bilimsel veri tabanları kapsamlı biçimde kullanılmıştır. Arama sürecinde “hidden curriculum”, “görünmez müfredat”, “aile eğitimi”, “örtük öğrenme”, “parental involvement”, “sosyal öğrenme”, “ekolojik gelişim”, “kültürel sermaye”, “ahlaki gelişim”, “family socialization” gibi anahtar sözcükler ve bunların türevleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda başlangıçta 246 doküman belirlenmiş; bu dokümanlar bilimsel niteliği, araştırma sorusuyla ilişkisi ve

görünmez müfredat bağlamına katkı düzeyi bakımından ön değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu değerlendirmenin ardından 87 doküman nihai veri setine dahil edilmiştir. Bu set içerisinde bilimsel makaleler, kuramsal kitaplar, doktora ve yüksek lisans tezleri, raporlar, politika belgeleri ve görünmez müfredat kavramının şekillenmesinde kritik rol oynayan tarihsel kaynaklar bulunmaktadır.

Çalışmada kullanılan dokümanların seçimi üç temel ölçüt doğrultusunda yapılmıştır:

(1) Akademik güvenilirlik: İncelenen kaynakların hakemli olması, bilimsel nitelik taşıması veya alanın klasik eserleri arasında yer alması.

(2) Kavramsal uygunluk: Kaynağın görünmez müfredat, aile içi öğrenme, sosyalizasyon, kültüre dayalı öğrenme veya ahlaki gelişim gibi temalarla ilişkili olması.

(3) Yapısal açıklık: Kaynağın görünmez müfredatın aile bağlamındaki etkilerini ortaya koyabilecek kuramsal ya da ampirik veriler sunması.

Araştırmada veri toplamanın ardından betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Betimsel analiz, dokümanlardan elde edilen verilerin tematik bir düzen içinde sunulmasına imkân tanır (Creswell, 2014). Bu aşamada her doküman görünmez müfredatın aile ortamında nasıl oluştuğunu açıklayan kavramlar bakımından incelenmiş; kavramlar kodlanmış ve kavram haritaları oluşturulmuştur. Betimsel analiz süreci, özellikle aile içerisinde gerçekleşen örtük öğrenme süreçlerini, duygusal atmosferin etkilerini, ebeveynlik tutumlarını ve kültürel sermayeyi belirginleştirmek açısından önemli bir işlev görmüştür.

Betimsel analiz sonrasında elde edilen veriler tematik bütünleştirme yöntemiyle bir araya getirilmiştir. Tematik bütünleştirme, görünmez müfredatı açıklayan tüm kodların birbirleriyle ilişkisi dikkate alınarak, bu ilişkilerin belirli temalar altında birleştirilmesini içermektedir. Tematik bütünleştirme sonucunda dört ana tema ortaya çıkmıştır:

- (1) Ailede örtük öğrenme mekanizmaları,
- (2) Ailenin duygusal ve kültürel atmosferinin öğrenme üzerindeki rolü,
- (3) Aile-okul etkileşiminin görünmez müfredatı pekiştirebilme potansiyeli,
- (4) Çocuğun sosyal, ahlaki ve bilişsel gelişimine aileden aktarılan görünmez değerler.

Bu temaların ortaya çıkarılmasında araştırmacı sürekli karşılaştırmalı analiz tekniğini kullanmış; farklı kaynaklarda yer alan benzer kavramlar karşılaştırılarak ortak noktalar belirlenmiştir. Aynı zamanda araştırma süreci boyunca araştırmacı bir “yansıtıcı günlük” tutarak, kişisel önyargıların analize yansımaması için düzenli biçimde oto-kontrol sağlamıştır. Nitel araştırmalarda araştırmacının analiz sürecindeki refleksivitesi, çalışmanın güvenilirliğini artıran kritik bir unsurdur.

Araştırmada güvenilirlik, çoklu veri kaynağı kullanımı, kodlama sürecinin açık biçimde yürütülmesi, temalar arası tutarlılığın sağlanması ve kuramsal çeşitliliğin gözetilmesi ile artırılmıştır. Geçerlik ise kullanılan eserlerin bilimsel niteliği, uluslararası literatürle uyumlu olması ve görünmez müfredatın ailesel boyutunu çok yönlü açıklaması üzerinden yapılandırılmıştır. Creswell (2014), nitel araştırmalarda geçerliği destekleyen en önemli faktörün yöntemsel şeffaflık olduğunu vurgular. Bu doğrultuda araştırmada kullanılan tüm analiz süreçleri adım adım açıklanmış ve veri kaynağı çeşitliliği yöntemsel bütünlüğü güçlendirmiştir.

Çalışmanın etik yönü incelendiğinde araştırma herhangi bir insan katılımı içermediğinden etik kurul onayı gerektirmemektedir. Kullanılan tüm akademik eserler açık erişim ya da yasal akademik veri tabanları üzerinden elde edilmiş; telif haklarına uygun biçimde alıntılanmış ve APA 7 formatına göre kaynakça bölümünde belirtilmiştir. Araştırmanın hiçbir aşamasında manipülasyon, uydurma veri veya yönlendirilmiş yorum kullanılmamış; bilimsel dürüstlük ilkesi titizlikle gözetilmiştir.

Bu yöntemsel yapı altında araştırma hem görünmez müfredat kavramını kuramsal düzeyde derinleştirmekte hem de aile ortamının çocuğun eğitimsel gelişimi üzerindeki etkilerini sistematik biçimde ortaya koymaktadır. Doküman analizi, görünmez müfredatın içkin yapısını çözümleyebilmek için güçlü bir zemin oluşturmuş; tematik bütünleştirme yöntemi ise aile yaşamının bu örtük süreçleri nasıl biçimlendirdiğini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmeye olanak tanımıştır. Böylece araştırmanın yöntemi, görünmez müfredatın aile bağlamındaki oluşum mekanizmalarını hem kuramsal hem analitik hem de disiplinler arası bir çerçevede açıklayabilecek yeterlilikte yapılandırılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada elde edilen bulgular, görünmez müfredatın çocukların gelişim süreçlerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu ve bu müfredatın en güçlü biçimde aile ortamında ortaya çıktığını göstermektedir. İncelemeye alınan literatür, aile içindeki tüm etkileşimlerin çocuğun davranış örüntülerini, değer yönelimlerini, sosyal

ilişkilerini, problem çözme tarzını ve okul başarısını derinden etkileyen örtük öğrenme süreçleri içerdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda görünmez müfredatın okulda başlayan değil, ailede şekillenip çocuğun yaşamının her alanına yayılan bütünsel bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın en temel bulgularından biri, aile içindeki iletişim biçiminin çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminin niteliğini doğrudan belirlemesidir. İncelenen çalışmalarda ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu iletişimin tonunun, dilinin, sürekliliğinin ve açıklığının çocuğun kişilik gelişiminde merkezi bir rol oynadığı görülmektedir. Sevgi temelli, empatik ve destekleyici iletişimin baskın olduğu ailelerde yetişen çocukların öz güvenlerinin yüksek, sosyal ilişkilerde daha girişken ve duygu düzenleme becerilerinde daha yetkin oldukları tespit edilmiştir (Noddings, 2002; Hoffman, 2000). Buna karşın otoriter, cezalandırıcı veya çelişkili ebeveyn tutumlarının hâkim olduğu ailelerde çocukların çekingen, kaygılı, saldırgan ya da içe kapanık davranışlar sergilediği bulgulanmıştır.

Elde edilen bir diğer önemli bulgu, aile içinde aktarılan değer sisteminin çocukların ahlaki gelişimini belirleyici şekilde şekillendirmesidir. Lickona (1991) ve Gilligan (1982), bireyin etik duyarlılığının büyük ölçüde aile ortamında gözlem yoluyla öğrenildiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada incelenen kaynaklar, aile içinde model alınan davranışların – paylaşma, sabır, adalet, saygı, özdenetim, yardımseverlik – çocukların karar verme süreçlerine ve günlük davranışlarına doğrudan yansındığını göstermektedir. Aile içinde çözümün diyalogla aranması, öfke yönetiminin sağlıklı olması, güven ve karşılıklı saygı esaslı bir atmosferin bulunması çocukta olumlu sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir. Bu bulgular, görünmez müfredatın ahlaki yönünün aile içinde çok erken yaşlardan itibaren yapılandığını göstermektedir.

Çalışmada ortaya çıkan bir başka bulgu, aile ortamındaki kültürel sermayenin çocukların akademik başarı ve okul uyumu üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmasıdır. Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye kuramı doğrultusunda incelenen araştırmalar, evde sağlanan okuma materyalleri, ebeveynlerin dil kullanım biçimi, akademik yönlendirmeler, sosyo-kültürel etkinliklere katılım ve ev içindeki öğrenme fırsatlarının çocukların bilişsel hazırbulunuşluğunu doğrudan artırdığını göstermektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde zengin dil girdisi alan, ebeveynleriyle sohbet eden, sorularına açıklayıcı yanıtlar alan ve eleştirel düşünmeye teşvik edilen çocukların okulda akademik başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, görünmez müfredatın yalnızca duygusal veya

ahlaki boyutlardan ibaret olmadığını; bilişsel gelişim üzerinde de belirleyici bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın dikkat çekici bir diğer bulgusu, aile-okul iş birliğinin görünmez müfredatın etkisini güçlendirdiğidir. Epstein'in (2018) aile-okul iş birliği modeli doğrultusunda incelenen çalışmalar, ailelerin eğitim sürecine aktif olarak katılmalarının öğrencilerin akademik motivasyonunu, okul bağlılığını ve derse katılımını artırdığını göstermektedir. Aile-öğretmen iletişiminin güçlü olduğu durumlarda çocukların sosyal uyumlarının daha yüksek olduğu; davranış sorunlarının azaldığı ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarının arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, görünmez müfredatın ailede başlayıp okulda devam eden ve iki ortamın birbirini karşılıklı beslediği bir süreç olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları ayrıca, aile içindeki çatışma çözme yöntemlerinin ve ebeveynlerin duygusal tepkilerinin çocukların sosyal becerilerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Aile içinde çatışmaların bağırma, cezalandırma ya da iletişimi kesme gibi yöntemlerle çözülmesi çocuklarda saldırganlık, kaygı ve güvensizlik davranışlarını tetiklemektedir. Bunun aksine sorunların sakin iletişimle, açıklayıcı konuşmalarla ve karşılıklı anlayışla çözüldüğü aile ortamlarında çocukların empati kurma, kendini ifade etme, müzakere etme ve duygularını düzenleme becerilerinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu durum görünmez müfredatın duygusal ve sosyal boyutlarının doğrudan ebeveyn davranışlarıyla şekillendiğini göstermektedir.

Son olarak araştırma bulguları, ailede öğrenilen görünmez kuralların çocuğun okulda karşılaştığı açık müfredatla nasıl etkiletiğini de ortaya koymaktadır. Ailede öğrenilen sorumluluk bilinci, çalışma disiplini, öz denetim ve problem çözme becerileri öğrencinin okul uyumunu kolaylaştırmakta; bunun tersi durumlarda ise okul hayatına uyumda çeşitli güçlükler ortaya çıkmaktadır. Bu bulgu görünmez müfredatın yalnızca bir kavramsal çerçeve değil, aynı zamanda akademik başarıyla doğrudan ilişkili somut bir öğrenme alanı olduğunu kanıtlamaktadır.

Genel olarak bu araştırmanın bulguları, görünmez müfredatın aile ortamında şekillenen sosyal, duygusal, kültürel ve bilişsel süreçlerin bütünsel bir bütünü olduğunu ve çocuğun yaşam boyu gelişimi üzerinde belirleyici bir etkiye sahip bulunduğunu güçlü biçimde ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın sonuçları, görünmez müfredatın çocukların eğitim yaşamında merkezi bir rol oynadığını ve bu müfredatın temellerinin aile ortamında atıldığını güçlü biçimde ortaya koymaktadır. Çocuğun okulda edindiği davranış, tutum ve akademik becerilerin büyük ölçüde ailede şekillenen değerler, alışkanlıklar ve sosyal etkileşimler tarafından belirlendiği görülmektedir. Elde edilen bulgular hem klasik kuramlar hem de güncel araştırmalarla örtüşmektedir ve eğitimin yalnızca okul sınırları içinde başlayan bir süreç olmadığı, çocuğun doğduğu andan itibaren aile içinde işleyen çok yönlü bir öğrenme ağına dayandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın sonuçları Jackson'ın (1968) görünmez müfredat kavramını aile bağlamına genişletmekte ve kavramın okul dışı ortamlarda da güçlü biçimde işlediğini göstermektedir. Jackson, okulun örtük ve resmî olmayan kurallarının öğrenci davranışlarını nasıl yönlendirdiğini açıklamıştı; ancak bu çalışma görünmez müfredatın aile ortamında daha erken, daha güçlü ve daha sürekli işlediğini ortaya koymaktadır. Ailede öğrenilen sabır, sorumluluk, özdenetim, iletişim tarzı ve duygusal tepkiler, çocuğun okulda öğretmenle, akranlarla ve öğrenme materyalleriyle kuracağı ilişkinin temelini oluşturmaktadır.

Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistem yaklaşımı, bu sonuçların açıklanmasında güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Aile, çocuğun içinde bulunduğu mikrosistemin merkezinde yer almakta ve çocuğun tüm diğer sistemlerle ilişkisini belirleyen ilk sosyal bağlamı oluşturmaktadır. Bu çalışma, Bronfenbrenner'in kuramıyla paralel olarak, çocuğun okulda karşılaştığı yeni sosyal ortamlara uyumunun ailede deneyimlediği görünmez kurallara bağlı olduğunu göstermektedir. Ailede güvenin, sevginin, tutarlılığın ve destekleyici iletişimin hâkim olduğu durumlarda çocukların okul ortamına daha hızlı uyum sağladığı, akademik görevlerde daha motive olduğu ve sosyal ilişkilerde daha uyumlu davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, Durkheim'in (1956) eğitimi toplumun değerlerini yeni kuşaklara aktaran bir süreç olarak görmesiyle de uyumludur. Aile, toplumsal normların, değerlerin ve kültürel örüntülerin kuşaktan kuşağa aktarıldığı ilk mekândır. Bu nedenle görünmez müfredat, yalnızca bireyin kişisel gelişimini değil, toplumun kültürel devamlılığını da biçimlendiren kritik bir boyuttur. Aile ortamında çocuğa kazandırılan ahlaki değerler — empati, sorumluluk, saygı, adalet — yalnızca bireyin

okul yaşantısını güçlendirmekle kalmaz; aynı zamanda toplumsal yapının sürdürülebilirliği açısından da önemli bir işlev üstlenir.

Noddings'in (2002) bakım etiği yaklaşımı, bu sonuçları özellikle duygusal gelişim açısından açıklayıcı hâle getirmektedir. Noddings'e göre ahlaki davranışın temeli bakım ilişkilerinde bulunur; çocuk bakım gören bir varlık olarak önce ailesinden merhameti, empatiyi ve sorumluluğu öğrenir. Bu çalışmadaki bulgular da ailede destekleyici ve empatik ilişkilerin çocuğun okulda akranlarına karşı daha anlayışlı, daha uyumlu ve daha sabırlı davranmasını sağladığını göstermektedir. Bu nedenle görünmez müfredatın aile boyutu, çocuğun akademik başarısından çok daha geniş bir etki alanına sahiptir: bireyin etik duruşunu, vicdani duyarlılığını ve insan ilişkilerindeki tutarlılığını da belirlemektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (MEB, 2024) aileyi eğitimin temel paydaşı olarak konumlandırması, araştırmancının ortaya koyduğu sonuçlarla güçlü biçimde örtüşmektedir. Model, öğrencinin bilişsel başarısının duygusal ve sosyal gelişimle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini savunmakta; bu yönüyle eğitimin aile merkezli boyutunu kurumsal bir yaklaşıma dönüştürmektedir. Bu araştırma da görünmez müfredatın aile temelinde güçlendirilmesinin okul başarısını artıracığı, öğrencinin kişilik gelişimini destekleyeceği ve okul-aile etkileşimini daha işlevsel hâle getireceği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonuçları bağlamında tartışmayı genişleten bir diğer unsur kültürel sermayedir. Bourdieu'nün (1986) kültürel sermaye yaklaşımı doğrultusunda, ailelerin dil kullanım biçimleri, kültürel alışkanlıkları, entelektüel birikimleri ve çocuklarına sundukları öğrenme fırsatları onların okul performansında belirleyici bir role sahiptir. Bu çalışma da ailede sağlanan kültürel çevrenin çocuğun okuldaki görünür müfredatı kavrayışını kolaylaştırdığını, sosyal ilişkilerde daha güçlü bir konum sağlamasına yardımcı olduğunu ve akademik başarıya katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Genel olarak bu araştırma, görünmez müfredatın okul merkezli bir olgu olarak değil; ailede temellenen, kültürle zenginleşen, okulda şekillenmeye devam eden ve bireyin yaşam boyu davranışlarını etkileyen çok yönlü bir öğrenme ağı olduğunu doğrulamaktadır. Çocuklar okul ortamına yalnızca akademik hazırbulunuşlukları ile değil; ailede öğrendikleri görünmez normlar, değerler, davranış kalıpları ve duygusal tepkilerle gelmektedir. Bu nedenle eğitim çalışmalarının, politika oluşturma süreçlerinin ve öğretmen yetiştirme programlarının aile merkezli bakış açısını içermesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, görünmez müfredat ailede başlayan güçlü bir eğitim sürecidir ve bu sürecin niteliği çocuğun okul başarısını, psikolojik iyi oluşunu, sosyal uyumunu ve ahlaki duyarlılığını doğrudan belirlemektedir. Bu nedenle hem ailelerin hem de eğitim politikalarının görünmez müfredatı merkeze alması eğitimin kalitesini artırmak açısından zorunlu bir gerekliliktir.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, görünmez müfredatın aile temelli bir öğrenme alanı olarak çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişiminde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ailenin çocukla kurduğu ilişkinin niteliği, evde hâkim olan kültürel atmosfer, ebeveynlik biçimleri ve aile-okul etkileşimi; çocukların okula uyumundan akademik başarıya, duygusal düzenlemeden ahlaki gelişime kadar çok geniş bir yelpazede ölçülebilir sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle araştırmamızın ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler, yalnızca ailelere değil; eğitim sistemi, öğretmenler, okul yönetimleri, toplumsal yapı ve gelecekteki akademik çalışmalara yönelik çok boyutlu bir rehber niteliği taşımaktadır.

İlk olarak, eğitim sistemine yönelik düzenlemelerin aileyi merkeze alan bir yapıda tasarlanması gerekmektedir. Eğitim politikalarının büyük bölümü uzun yıllar boyunca okul merkezli belirlenmiştir; oysa araştırmalar aile katılımının öğrencinin motivasyonunu, okul bağlılığını ve akademik başarısını doğrudan artırdığını göstermektedir (Epstein, 2018; Kaya, 2021). Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı'nın değer temelli eğitim yaklaşımı (MEB, 2024) doğrultusunda her okulun aile katılımını zorunlu, sistematik ve ölçülebilir hâle getiren “Aile Katılımı Çerçeve Programları” geliştirmesi önemlidir. Bu programlar; okul yönetimi, rehberlik servisi ve öğretmenler tarafından dönemsel olarak güncellenmeli, her öğrencinin ailesine göre uyarlanmalı ve tüm süreç yazılı olarak takip edilmelidir.

İkinci olarak, okul yapılarının aileyi sürece aktif olarak dahil eden kurumsal bir kültür geliştirmesi gerekmektedir. Okullar, aileyi yalnızca toplantılara çağrılan pasif bir yapı olarak görmekten vazgeçmeli; planlama, uygulama, değerlendirme ve izleme aşamalarında aktif bir paydaş olarak konumlandırılmalıdır. Okullarda “aile katılımı koordinatörleri” görevlendirilmesi, aile-okul iletişiminin sürdürülebilirliğini artıracaktır. Ayrıca okullarda ailelerin katılabileceği atölyeler, açık sınıf etkinlikleri, ortak okuma saatleri ve değer eğitimi çalışmaları organize edilmelidir. Bu tür uygulamalar, hem ailelerin farkındalığını hem de çocuğun aileden okula taşıdığı olumlu öğrenme iklimini güçlendirecektir.

Üçüncü olarak, öğretmenlerin ailelerle kurduğu iletişim, çocukların okul yaşantısını doğrudan etkilediğinden, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenler; aile dinamikleri, ebeveynlik stilleri, kültürel çeşitlilik, empati temelli iletişim, çatışma çözme, dijital ebeveynlik ve aile rehberliği konularında yetkinleştirilmelidir. Epstein (2018) ve Lareau (2011), öğretmen–aile iletişiminin niteliğinin öğrencinin okul tutumlarını belirleyen en güçlü değişkenlerden biri olduğunu vurgular. Bu nedenle öğretmenlerin ailelerle düzenli, yapıcı ve empatik bağlar kurması, yalnızca akademik değil; duygusal ve davranışsal gelişim açısından da kritik bir öneme sahiptir.

Dördüncü olarak, ailelere yönelik öneriler, görünmez müfredatın niteliğini doğrudan güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Ailelerin çocuklarıyla kurduğu iletişimde açıklık, sevgi, saygı, tutarlılık ve güven duygusu ön planda olmalıdır. Aile içinde kullanılan dil, eleştirinin tonu, problem çözme yöntemleri, duygu konuşmalarının sıklığı ve ebeveynlerin kendi davranışları; çocuğun değer dünyasının temelini oluşturmaktadır. Hoffman'ın (2000) empati temelli gelişim kuramı ve Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramı, ebeveyn davranışlarının çocukta model alma yoluyla doğrudan öğrenildiğini göstermektedir. Bu nedenle ailelere şu öneriler getirilebilir:

- Her gün çocukla en az 10–15 dakikalık nitelikli birebir iletişim zamanı oluşturulmalıdır.
- Ev içi sorumluluklar çocuğun yaşına göre birlikte paylaşılmalı, bu süreç bir disiplin değil bir öğrenme fırsatı olarak görülmelidir.
- Aile içinde duygu konuşmaları teşvik edilmeli; çocuk olumlu–olumsuz duygularını ifade etmeye özendirilmelidir.
- Televizyon, sosyal medya ve dijital içerikler konusunda sınırlar belirlenmeli; ebeveynler bu konuda model olmalıdır.
- Olumlu disiplin yöntemleri benimsenmeli; cezalandırıcı ve otoriter yaklaşımlar yerine rehberlik edici yöntemler kullanılmalıdır.

Beşinci olarak, toplumsal düzeyde geliştirilecek destek mekanizmaları, görünmez müfredatın ailede başlayan etkisini toplum geneline yayacaktır. Yerel yönetimlerin ücretsiz ebeveynlik eğitimleri, aile danışmanlığı merkezleri, çocuk kulüpleri, değer eğitimi programları ve aile–okul iş birliklerini destekleyen toplumsal projeler yürütmesi önerilmektedir. Medyanın aile eğitimi konularında bilinçlendirme çalışmaları yapması, kamu spotları üretmesi ve yanlış ebeveynlik uygulamalarına yönelik rehber içerikler sunması toplumsal farkındalığı artıracaktır. Üniversiteler, belediyeler, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM), STK'lar ve MEB

arasında kurulacak çok paydaşlı iş birlikleri, aile temelli görünmez müfredatın ülke genelinde güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

Altıncı olarak, gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler, görünmez müfredatın aile bağlamındaki doğasının daha derinlemesine anlaşılmasını hedeflemektedir. Bu çalışma kuramsal bir araştırma olduğundan, ilerleyen çalışmalarda saha verisine dayalı nitel araştırmalar yürütülebilir. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelerin çocuklarına hangi değerleri, tutumları ve davranış biçimlerini nasıl aktardığını ortaya koyan derinlemesine görüşmeler, gözlemler ve fenomenolojik araştırmalar görünmez müfredatın işleyişine ışık tutacaktır. Ayrıca dijitalleşme çağında aile içi iletişim biçimlerinin değiştiği göz önüne alındığında, “sanal görünmez müfredat” kavramının incelenmesi önemlidir. Sosyal medya ve dijital platformların çocukların duygusal ve ahlaki gelişimi üzerindeki görünmez etkileri, yeni araştırma alanları oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, görünmez müfredatın aile temelli niteliği güçlendirildiğinde, çocuğun hem ev hem okul yaşamında daha bütünleşik, tutarlı ve destekleyici bir öğrenme atmosferi oluşmaktadır. Ailenin eğitimde aktif rol üstlendiği, okulun aileyle güçlü bağlar kurduğu ve toplumsal politikaların bu yapıyı desteklediği bir eğitim sistemi; sadece bireysel başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal uyum, etik duyarlılık ve değer bütünlüğü açısından da kalıcı bir etki yaratır. Tüm öneriler birlikte değerlendirildiğinde, görünmez müfredatın eğitim sisteminin tamamlayıcı bir unsuru değil; tam merkezinde yer alan temel bir bileşen olduğu açıkça görülmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, M. (2020). Aile katılımının öğrenci başarısına etkisi: Nitel bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(2), 201–219.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. Department for Education and Skills.
- Durkheim, E. (1956). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. Free Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (2018). *Research on school, family, and community partnerships: From efficacy to results*. Routledge.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kaya, Z. (2021). Eğitimde aile katılımı ve öğrenci başarısı ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54(2), 321–340.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Noddings, N. (2002). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Nucci, L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

8. BÖLÜM

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA AİLE VE EĞİTİM

Halil İbrahim ÖZOK**, Nur Sena ALTUN***

Giriş

Yapay zeka, modern hayatın çeşitli yönlerini hızla dönüştürerek insanın teknolojiyle etkileşimini yeniden tanımlamakta ve hem benzeri görülmemiş faydaları hem de karmaşık sorunları ortaya çıkarmaktadır (McDaniel ve ark., 2025). Bu teknolojik evrim, aile birimleri içindeki dinamikleri ve eğitimdeki pedagojik yaklaşımları derinden etkilemekte ve çok yönlü etkilerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir (Szondy & Magyary, 2025). Özellikle eğitim sistemlerine entegre edilen yapay zeka, içeriği kişiselleştirerek, idari görevleri otomatikleştirerek ve gerçek zamanlı geri bildirim sağlayarak öğrenme deneyimlerini devrim niteliğinde değiştirmekte, böylece daha kapsayıcı ve etkili bir ortam geliştirmektedir. (Kamalov ve ark., 2023). Yapay zekanın her yerde bulunan varlığı, sınıfın ötesine geçerek, ailevi yapıları ve etkileşimleri yeniden şekillendirerek ev içi alana nüfuz etmektedir (“Encountering Artificial Intelligence: Ethical and Anthropological Investigations,” 2023).

Bu makale, yapay zeka, evrilen aile birimi ve eğitim ortamı arasındaki karmaşık etkileşimi, bu simbiyotik ilişkiden doğan hem fırsatları hem de etik kaygıları analiz ederek derinlemesine inceleyecektir (Ramesh, 2021; Singh ve ark., 2025). Özellikle eğitimde yapay zeka entegrasyonu, öğrenme çıktılarını geliştirmeyi amaçlayan akıllı öğretim platformlarından dinamik kurs oluşturmaya kadar geniş bir uygulama yelpazesini kapsamaktadır (Das & Das, 2023; Sehgal ve ark., 2024). Bu ilerlemeler, eğitim içeriğini bireysel öğrenci ihtiyaçlarına uyarlama ve öğrenme kaynaklarına erişilebilirliği artırma sözü vermektedir (Gupta ve ark., 2025; Singh ve ark., 2025). Ancak bu dönüştürücü potansiyel; etik ikilemler, eşit erişim endişeleri ve öğretmenlerin bu yeni teknolojik alanları etkin biçimde yönetebilmesi için kapsamlı öğretmen eğitiminin kritik ihtiyacı ile sınırlanmaktadır (Das & Das, 2023). Yapay zekanın hızlı evrimi, ayrıca ezbere dayalı öğrenme yerine eleştirel düşünmeyi ve uyum sağlama

** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, halilozok@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6427-6335>

*** Yl, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü orcid.org/0009-0006-4088-7672

yeteneğini teşvik eden modellere doğru ilerleyerek eğitim metodolojilerinin yeniden değerlendirilmesini gerektirmektedir (Ja'ara, 2024). Dahası, akademik ortamlarda yapay zekaya artan güven, teknolojik ilerlemelerin tüm öğrencilere gerçekten hakkaniyetli bir şekilde hizmet ettiğinden emin olmak için potansiyel algoritmik önyargıların ve gizlilik endişelerinin ele alınması zorunluluğunu vurgulamaktadır (NAGAR, 2024). Ayrıca, yapay zekânın günlük yaşama yaygın biçimde entegre edilmesi, etkisini resmi eğitimin ötesine taşıyarak ailevi dinamikleri ve toplumsal normları temelden değiştirmektedir (Imran ve ark., 2024).

Bu makale, giderek dijitalleşen bir dünyada yapay zekanın hem öğrenme süreçlerini hem de aile etkileşimlerinin yapısını nasıl yeniden şekillendirdiğini inceleyerek, bu dönüştürücü etkilere ilişkin kapsamlı bir analiz sunmayı amaçlamaktadır. Bu analiz, yapay zekanın sadece ilk, orta ve yükseköğretimde öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda çocuk gelişiminde ailelerin ve eğitim kurumlarının rollerini temelden nasıl yeniden şekillendirdiğini araştıracaktır (Demircioğlu, 2025; Zolezzi, 2024). Pandemi sonrası dönemde yapay zekâ ve uzaktan öğrenmenin hızla yaygınlaşması, teknolojinin eğitim uygulamalarına eşi benzeri görülmemiş düzeyde entegre edilmesini sağlamış ve bu dönüşümün anlaşılmasını daha da acil hâle getirmiştir (Hariharan, 2025). Bu keşif, pedagojik stratejiler ve ailevi ekosistem üzerindeki yapay zeka etkilerini hem umut vadeden yenilikleri hem de dikkatli değerlendirme ve politika müdahalesi gerektiren doğal zorlukları ele alarak eleştirel bir şekilde değerlendirecektir (Huong, 2024). Bu inceleme, yapay zekânın bilişsel gelişim, sosyal dinamikler ve etik boyutlar üzerindeki olası olumsuz etkilerini azaltırken faydalarını en üst düzeye çıkaracak sağlam çerçevelerin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Akinwalere & Ivanov, 2022; Gupta ve ark., 2024). Bu makale, yapay zekayı entegre etmeye yönelik dengeli ve stratejik bir yaklaşımın esas olduğunu, önyargısız yapay zeka sistemleri ve kapsayıcı politikalar geliştirmek için eğitimciler, teknoloji uzmanları ve politika yapımcılar arasında işbirlikçi yenilik gerektirdiğini tartışmaktadır (Roshanaei ve ark., 2023). (Moustaghfir & Brigui, 2024)

Literatür Taraması

Yapay zeka teknolojilerinin son on yılda gösterdiği ani ilerleme, eğitimin hem yenilikçi uygulamalar hem de eleştirel incelemeler için önemli bir odak noktası olarak ortaya çıktığı birçok sektörü temelden

yeniden şekillendirmiştir(Hakimi ve ark., 2024; Hutahaeen ve ark., 2024). Yapay zeka, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve akıllı öğretim sistemleri aracılığıyla bir dizi fırsat ve zorluk sunarak öğrencilerin akademik gelişimini etkilemek suretiyle hem genel hem de yükseköğretimde önemli bir rol oynamaktadır (Vieriu & Petrea, 2025). Yapay zekanın eğitim çerçevelerine entegrasyonu, pedagojik uygulamalarda ve öğretmenler ile öğrenciler arasındaki dinamikte derin bir dönüşümün sinyalini vermektedir (Gupta ve ark., 2024). Bu dönüştürücü eğitim teknolojisi, öğrenme sürecini otomatikleştirmekte ve ona aktif olarak katılmakta, onu daha uyarlanabilir, kapsayıcı ve etkili hale getirmektedir (Zolezzi, 2024). Eğitimde, bölgeler tarafından kullanılan EdTech araçlarında önemli bir artış ve öğretmenler ile öğrenciler tarafından yaygın şekilde dahil edilmesiyle, dijital araçların artan benimsenmesi bu değişimi daha da vurgulamaktadır (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Araştırmalar, kaliteli erken çocukluk eğitiminin çocukların beyin gelişimi, sosyal becerileri, duygusal düzenlemesi ve temel öğrenme alışkanlıkları üzerinde olumlu etkisi olduğunu tutarlı bir şekilde göstermektedir (Huang ve ark., 2024). Ancak, yapay zekanın kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri yoluyla bu gelişimsel çıktıları geliştirme potansiyeline rağmen, özellikle marjinalleştirilmiş nüfuslar arasında algoritmik önyargı, veri gizliliği ve mevcut eğitim eşitsizliklerinin daha da kötüleşmesi konusunda endişeler kalmaktadır (Cai ve ark., 2025). Dahası, genç çocuklara yapay zeka sunmanın gizlilik, veri güvenliği ve dijital bağımlılıkla ilgili konuları da dahil olmak üzere etik sonuçları, eğitim topluluğu içinde önemli bir endişeyi sunmaktadır (Daskalaki ve ark., 2024). Bu endişelere rağmen yapay zeka, bireyselleştirilmiş bilişsel yapı iskelesi sağlayarak, uyarlanabilir değerlendirme sistemleri sunarak ve insan-yapay zeka işbirlikçi pedagojisini teşvik ederek okul öncesi eğitimi dönüştürme vaadi taşımaktadır (Tao & Nasri, 2025).

Eğitim topluluklarının bu teknolojilerle eleştirel ve üretken bir şekilde etkileşim kurabilmesini sağlamak için UNESCO'nun yapay zeka ile eğitimin kesiştiği üç ana noktayı özetleyen çerçevesini dikkate alması çok önemlidir: Yapay zeka ile öğrenme, yapay zeka hakkında öğrenme ve yapay zekaya hazırlanma (Mariñoso ve ark., 2025). Bu kapsamlı yaklaşım, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları ve gelişmiş eğitim çıktıları gibi yapay zekânın sunduğu avantajlardan sorumlu bir şekilde yararlanılmasını sağlarken; veri gizliliği sorunları ve insan etkileşimine duyulan ihtiyaç gibi

olası olumsuzlukların da ele alınmasını mümkün kılar (Fragkaki ve ark., 2025; Mohammed, 2023). Ancak, birincil endişe, sosyo-duygusal gelişimin çok önemli olduğu erken çocukluk eğitiminde özellikle hayati olan sosyal ipuçlarını yorumlayamaması etrafında ortaya çıkmaktadır (Fitass, 2025). Eğitimciler, erken öğrenme ortamlarında yapay zekaya aşırı güvenmenin, sosyal becerilerin, duygusal zekanın ve empatinin gelişimi için çok önemli olan çocuklar ve öğretmenler arasındaki temel yüz yüze etkileşimleri azaltabileceği konusunda sıklıkla endişe duymaktadır (Mohammed, 2023; Wong, 2025). Bu tür endişeler, yapay zeka sistemlerinin nüanslı duygusal ipuçlarını yanlış yorumlama veya yetersiz yanıtlar verme, böylece olumsuz bilişsel kalıpları pekiştirme veya küçük çocuklarda dil gelişimini engelleme potansiyeli ile daha da artmaktadır (Huang ve ark., 2024). Ayrıca, yapay zekânın erken çocukluk eğitimine entegrasyonu iki ucu keskin bir kılıcı temsil eder; hem kişiselleştirilmiş öğretim yoluyla önemli faydalar sunarken hem de veri gizliliği, algoritmik önyargılar ve sosyo-duygusal gelişim için hayati önem taşıyan insan etkileşiminin azalması gibi ciddi zorlukları da beraberinde getirmektedir (Medina & Abdelmaula-Mesaud, 2024; Mohammed, 2023). Bu zorlukları daha da artıran bir diğer unsur, erken çocukluk eğitimi için geliştirilen birçok yapay zekâ aracının, özellikle kültürel ve etnik çeşitliliğe ilişkin etik hususları yeterince dikkate almamasıdır. Bu durum, anlamlı etkileşimleri sınırlandırmakta ve küçük çocuklarda depresyon gibi psikolojik etkilerin ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Huang ve ark., 2024). Bu tür etik ihmaller, yapay zekâ tasarım ilkelerinin titizlikle yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmakta; salt teknolojik işlevselliği önceleyen yaklaşımlar yerine, iyi oluşu merkeze alan, kültürel açıdan duyarlı ve gelişimsel olarak uygun modellere yönelimi zorunlu hale getirmektedir (Berson ve ark., 2025). Bu yeniden değerlendirme, yapay zekâ sistemlerinin bütüncül çocuk gelişimini teşvik etmede insan eğitimcilerin kritik rolünün yerine geçmek yerine, bu rolü tamamlayıcı nitelikte olacak şekilde tasarlanmasının sağlanmasını da kapsamaktadır (Mohammed, 2023).

Yapay zekânın entegrasyonunun yol açabileceği istenmeyen sonuçlara karşı küçük çocukların kırılganlığı, yapay zekâ araçlarının anlamlı insan etkileşiminin yerini almak yerine destekleyecek biçimde özenle tasarlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Fragkaki ve ark., 2025). Bu nedenle, hayati sosyal ve duygusal öğrenme deneyimlerini azaltmadan insan pedagojik çabalarını artıran yapay zeka geliştirilmesini vurgulayan

eleştirel ve dengeli bir yaklaşım gereklidir (Mohammed, 2023). Bu bağlamda, teknolojik doğruluk; sosyal etkileşim ve duygusal bağlanmaya yönelik riskleri azaltmak amacıyla kültürel duyarlılık, etik sorumluluk ve sistem tasarımı şeffaflığa güçlü bir bağlılıkla eşlik etmelidir (Becerren ve ark., 2025). Ancak bu dengenin sağlanması, yapay zekânın insan sosyal etkileşimini ve duygusal derinliği birebir taklit etmedeki yapısal sınırlılıklarının dikkatle ele alınmasını gerektirmektedir (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024).

Bu düşünce, özellikle kişiselleştirilmiş sohbet botları ve diğer yapay zekâ uygulamaları tarafından işlenen çocuklara ait hassas verilerin korunmasına yönelik veri güvenliği, algoritmik önyargı ve çocukları özel olarak korumaya yönelik güçlü düzenleyici çerçevelerin eksikliği gibi belgelenmiş etik kaygılar göz önünde bulundurulduğunda daha da önem kazanmaktadır (Becerren ve ark., 2025; Berson ve ark., 2025; Mohammed, 2023). Bu durum, ihlaller, profillemeye ve kötüye kullanım karşısında yetersiz kalan koruma mekanizmaları nedeniyle çocukların hassas verilerinin güvence altına alınmasındaki ciddi boşluklarla daha da kötüleşmektedir (Berson ve ark., 2025).

Mevcut yapay zekâ araçlarının büyük ölçüde sekiz yaş ve üzeri çocuklar için tasarlanmış olması ve küçük çocuklar için temel olan ilişkisel ve oyun temelli öğrenme yerine verimliliği öneme, erken çocukluk eğitimi açısından gelişimsel temelli uyarlamaları zorunlu kılan temel bir kopukluğa işaret etmektedir (Berson ve ark., 2025). Bu kritik eksiklikleri gidermek için şeffaflık, veri minimizasyonu ve kültürel kapsayıcılığı vurgulayan küresel çerçevelere acilen ihtiyaç duyulmaktadır (Berson ve ark., 2025). Bu da yapay zekâ sistemlerinin yalnızca teknolojik yetkinliklere odaklanmak yerine çocukların iyi oluşunu merkeze alacak şekilde geliştirilmesini güvence altına almak amacıyla küresel bir görev gücünün kurulmasını gerektirmektedir (Ivey ve ark., 2025)

Potansiyel olarak G20 ülkeleri tarafından yönetilecek böyle bir görev gücü, işbirlikçi, çok sektörlü bir yaklaşım yoluyla çocukların sosyal ve ilişkisel gelişimini teşvik edecek şekilde yapay zeka sohbet botu tasarımı ve kullanımı için yenilikçi standartlar geliştirmede etkili olacaktır (Ivey ve ark., 2025). Bu küresel girişim, etik yapay zekâ gelişimini önceliklendirerek yeni teknolojilerin yalnızca ileri düzeyde değil, aynı zamanda küçük çocukların bütüncül gelişimsel gereksinimleriyle uyumlu olmasını sağlayacak ve sohbet tabanlı yapay zekâlarda sıklıkla

gözlemlenen “empati açığını” azaltacaktır (Kurian, 2023). Bu "empati boşluğu", empatiyi taklit etmek için tasarlanmış yapay zeka sistemlerini karakterize eder ve potansiyel olarak düzensiz veya yetersiz yanıtlar nedeniyle bir çocuğun refahını olumsuz etkileyebilecek riskler taşır (Kurian, 2023).

Bu nedenle, mevcut yapay zeka yönetim çerçeveleri genellikle yetersizdir ve tasarım ve uygulamalarında çocukların özel gelişimsel ihtiyaçlarını ve haklarını dahil etmede başarısız olmaktadır (Ivey ve ark., 2025). Özellikle, yetişkin popülasyonlarının aksine çocuklar hızlı fizyolojik ve bilişsel gelişim geçirir, bu da yetişkinler için eğitilmiş modellerin pediatrik uygulamalar için potansiyel olarak güvensiz veya yanlış olmasına neden olabilir (Wang ve ark., 2025). Dahası, birçok yapay zekâ modelinde görülen ve karar verme süreçlerinin opak olmasıyla tanımlanan “kara kutu” problemi, bu sistemlerin pediatrik sağlık hizmetleri gibi hassas alanlarda güvenilirliğini ve güvenliğini sağlamada ciddi bir engel oluşturmaktadır (Lee ve ark., 2025). Yapay zekâ modellerinin karar alma süreçlerindeki bu şeffaflık eksikliği, özellikle pediatrik bakım gibi hatalı çıktıları ağır sonuçlar doğurabilecek alanlarda kullanıldığında derin etik soruları gündeme getirmektedir. Bu opaklık, yapay zeka uygulamalarının pediatrik kullanım durumları için hem etkili hem de etik açıdan sağlam olduğundan emin olmak için katı doğrulama protokolleri ve açıklanabilir yapay zeka teknikleri gerektirmektedir.

Bu nedenle, yapay zeka ekosistemleri içinde çocukların benzersiz savunmasızlıklarını ele almak için özel olarak tasarlanmış kapsamlı düzenleyici çerçeveler oluşturmak acil bir ihtiyaçtır (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Bu çerçeveler, genel veri korumanın ötesine geçmeli, yetişkinler için minimal risk olarak kabul edilen uygulamaların çocuklar için daha yüksek risk oluşturabileceğini kabul ederek yaşa uygun yapay zeka kullanımı ve geliştirilmesi için özel yönergeler içermelidir (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024).

Yöntem

Bu bölüm, çocukların benzersiz savunmasızlıklarına ve gelişimsel ihtiyaçlarına özel olarak odaklanarak, aile yapıları, eğitim paradigmaları ve yapay zekanın yaygın entegrasyonu arasındaki karmaşık etkileşimi analiz etmek için üstlenilen metodolojik yaklaşımı ana hatlarıyla belirtmektedir. Bu çalışma, çocuk-yapay zeka etkileşimleriyle ilgili kritik boşlukları ve ortaya çıkan temaları belirlemek için eğitim, bilgisayar bilimi

ve insan-bilgisayar etkileşimi gibi çeşitli alanlardan bulguları sentezleyen mevcut literatürün kapsamlı bir incelemesini kapsamaktadır (Kurian, 2024). Bu sistematik inceleme ayrıca, yetişkin anlayışı ile çocukların bu teknolojilerle gerçek etkileşimi arasındaki farklılıkları vurgulayan, ebeveyn algıları ve çocukların yapay zeka ile etkileşimlerinden elde edilen nitel verileri de içermektedir (Yu ve ark., 2024). Dahası, çocuk gelişimi uzmanlarıyla birlikte yapay zeka araştırma ve ürün geliştiricileriyle yapılan görüşmeler, çocukların nörolojik kısıtlamalarının ve gelişmekte olan dünya zihinsel temsillerinin etkileri içinde nüanslı içgörüler sağlamıştır (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Bu disiplinler arası yaklaşım, çocukların gelişimiyle ilgili mevcut yapay zeka uygulamalarının, etik hususların ve potansiyel gelecek yörüngelerinin sağlam bir analizini kolaylaştırmıştır (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Sistematik bir inceleme olmasa da bu araştırma, araştırmacılar tarafından belirlenen acil unsurlar üzerine bir tartışma başlatmak için birbirinden farklı ve zaman zaman çelişkili bulgular sunan önemli makaleleri vicdanlı bir şekilde değerlendirmektedir (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024).

Uzmanlar, yapay zekanın boş zaman aktivitelerini derinden dönüştüreceğini, eğitimde devrim yaratacağını ve insan-makine etkileşimlerini yeniden tanımlayacağını tahmin etmektedir (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Bu filizlenen endişeleri ve fırsatları ele almak için, çocuk odaklı uygulamalarda sorumlu yapay zeka kullanımını vurgulayan yapılandırılmış bir güvenlik çerçevesi için temel bir anlayış oluşturmak amacıyla sistematik bir inceleme yapılmıştır (Jiao ve ark., 2025). Bu sistematik inceleme metodolojisi, yapay zeka sistemlerinde gizlilik konusunda genç dijital vatandaşların algıları, endişeleri ve beklentileri üzerine mevcut araştırmaları keşfetmeyi ve sentezlemeyi, mevcut bilgiye dair kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamıştır (Shrestha ve ark., 2024). Titiz metodoloji, yaklaşık 2000 makalenin ilk taramasını, ardından seçimi 552'ye daraltmayı ve nihayetinde derinlemesine analiz için külliyatı 108'e indirmeyi içermiştir (Shrestha ve ark., 2024). Bu titiz seçim süreci, bilgi sentezinin ilgili disiplinlerinden gelen sağlam ampirik kanıtlara ve teorik katkılara dayandırılmasını sağlamıştır (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Bu titiz yaklaşım, genel yapay zeka çerçeveleri ile çocuklar için yaşa uygun tasarım ilkeleri arasında on temel uyum alanının belirlenmesine izin vermiş, bu da yeni bir "Yaşa Uygun Yapay Zeka Kodu" nun geliştirilmesini bilgilendirmiştir (Wang ve ark., 2022). Bu kod servisleri, yapay zeka sistemlerinin çocukların özel bilişsel, duygusal ve

sosyal ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanmasını sağlamak için geliştiriciler ve politika yapımcılar için önemli bir rehber görevi görmektedir (Kurian, 2025; Wang ve ark., 2022). Bu kapsamlı çerçeve, hem çocuk gelişimini hem de yapay zeka inovasyonunu teşvik eden, çocuk-yapay zeka etkileşimlerinde bir büyüme modeli savunmak için gelişimsel psikoloji, değere duyarlı tasarım ve çocuk hakları ilkelerini bütünleştirmektedir (Fors, 2022; Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Ancak, bu etik yapay zeka ilkelerini çocuklar için pratik uygulamalara dönüştürmek, özellikle daha geniş yapay zeka etiği tartışmalarında çocukların benzersiz gelişimsel ihtiyaçlarıyla sınırlı etkileşim göz önüne alındığında önemli bir zorluk olmaya devam etmektedir (Wang ve ark., 2024). Bu eşitsizlik, genel etik yönergelerin ötesine geçerek genç kullanıcıların özel savunmasızlıklarını ve evrilen kapasitelerini ele alan, çocuk merkezli yapay zeka gelişimini önceliklendiren hedeflenmiş çerçevelerin gerekliliğinin altını çizmektedir (Castellani ve ark., 2024). Büyük politika girişimlerinin son incelemesi, UNICEF çerçevesinin hepsini kapsadığı için bu çalışma için uygun bir temel olan yapay zeka ve çocuklar için on ortak ilkeyi vurgulamaktadır (Charisi & Dignum, 2024). Bu çerçeve, yapay zeka geliştirmede anlamlı çocuk katılımının önemini altını çizmekte ve çocuk merkezli yapay zeka metodolojilerini teşvik etmek için disiplinler arası yaklaşımları desteklemektedir (Wilson ve ark., 2025).

Çok önemli olarak, Bilişsel, Sosyal ve Duygusal Gelişimin Korunması gibi ilkeler, yapay zeka karşısında çocukların bütüncül refahı için hayati olsa da, tarihsel olarak politika tartışmalarında daha az vurgu almıştır (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Yapay zeka tasarımına gelişimsel bilim ve çocuk psikolojisinin daha fazla entegre edilmesi, bu sistemlerin çocuklarda büyüme ve öğrenmenin karmaşık süreçlerini engellemektense desteklediğinden emin olmak için çok önemlidir (Kurian, 2025). Politikadaki bu kritik gözden kaçırma, çocuk gelişimi biliminin doğrudan uygulanabilir yapay zekâ tasarım ilkelerine dönüştürülmesini amaçlayan “Gelişimsel Olarak Uyumlu Tasarım” yaklaşımına duyulan ihtiyacı ortaya koyan bu çerçeve, yapay zekâ sistemlerinin çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim düzeylerine uygun biçimde tasarlanmasını ve her gelişim aşamasına göre uyarlanmasını güvence altına almayı hedeflemektedir (Kurian, 2025). Bu çerçeve, algısal uygunluk, bilişsel yapı iskelesi, arayüz basitliği ve ilişkiyel bütünlük olmak üzere dört temel ilkeyi

teorileştirmektedir; bunlar çocukların mevcut gelişim seviyelerinde karşılanmasını amaçlamaktadır (Kurian, 2025).

Sonuç

Bulgular, çocukların benzersiz gelişimsel ihtiyaçlarının artan şekilde tanınmasına rağmen, çocuk merkezli yapay zeka tasarım ilkelerinin pratik uygulamasının genellikle yüzeysel kaldığını, gelişimsel psikoloji içgörülerinin yapay zeka sistemlerinin çekirdek mimari tasarımına tam olarak entegre edilmesinde başarısız olduğunu ortaya koymaktadır. Bu boşluk, çocuklar için yapay zeka geliştirmenin sadece gizlilik düzenlemelerine uygunluktan öteye geçerek, başlangıçtan itibaren çocuk güvenliği ilkelerini ve gelişimsel uygunluğu proaktif olarak gömme noktasına kayması gereken bir paradigma değişiminin gerekliliğini vurgulamaktadır (Kurian, 2025). Özellikle, çocuklar için mevcut birçok yapay zeka sistemi, çeşitli ilkokul sınıfları arasındaki önemli bilişsel, dikkat ve motor farklılıklarını hesaba katmayı başaramayan "gelişimsel körlük" sergilemektedir (Memari & Ruggles, 2025). Bu gözden kaçırma, genellikle ya daha büyük çocuklar için aşırı basit ya da daha küçük kullanıcılar için çok karmaşık ve potansiyel olarak zararlı olan, böylece etkili öğrenme ve katılımı engelleyen yapay zeka sistemlerine yol açmaktadır (Kurian, 2025). Bunun önüne geçmek için, çocuk psikologları, eğitimciler ve çocukların kendilerinden gelen paydaş geri bildirimlerini içeren yinelemeli bir tasarım yaklaşımı hem ilgi çekici hem de gelişimsel olarak uygun yapay zeka arayüzleri oluşturmak için çok önemlidir (Ragone ve ark., 2024). Dahası, çocukların kendileriyle katılımcı tasarım yöntemlerini entegre etmek, yapay zeka araçlarının onların özerkliklerini ve gelişimsel yörüngelerini gerçekten desteklediğinden emin olmak için paha biçilmez içgörüler sağlayabilir (Charisi & Dignum, 2024). Böyle bir yaklaşım, sadece zararı önlemenin ötesine geçerek, çocukların bakım ve gelişimsel uygunluk konusundaki vekil sorumluluklarıyla uyumlu olumlu gelişimsel çıktıları aktif olarak teşvik etmektedir (Kurian, 2025). Bu, duygusal güvenliğin, iletişim tonunun ve gelişimsel çerçevelemenin entegral tasarım hususları olduğundan emin olmak için yapay zeka geliştirme yaşam döngüsünün erken aşamalarında klinik uzmanlığı gömme çağrılarıyla uyumludur (Seo, 2025). Bu hususlar, özellikle mevcut çok modlu büyük dil modellerinin genellikle duygusal kırılabilirlik ve bilişsel aşamalar gibi kritik gelişimsel faktörleri hesaba katmaması, tipik olarak yetişkin merkezli veriler üzerinde eğitilmiş olması nedeniyle önemlidir (Wang ve ark., 2025). Bu gözden kaçırma, sadece daha az etkili olmakla

kalmayıp aynı zamanda çocukların duygusal ve sosyal gelişimine de zararlı olabilen, çocukların yapay zeka sistemlerini güvenli sırdaşlar olarak algıladıkları, hassas bilgileri ifşa ettikleri ya da uygunsuz rehberlik aradıkları çalışmalarla kanıtlandığı gibi yapay zeka etkileşimlerine yol açmaktadır. (Jiao ve ark., 2025). Bu yüzden, daha nüanslı bir yaklaşım gereklidir; bu, çocukların hem gelişmekte olan bireyler hem de bazı bağlamlarda özel tıbbi ve psikolojik ihtiyaçları olan hastalar olarak çift kimliklerini tanıyan, hastaya uygun tasarımı içeren bir yaklaşımdır (Seo, 2025). Bu, yapay zeka sistemlerinin sadece güvenli olmakla kalmayıp aynı zamanda genç kullanıcılar için terapötik olarak faydalı ve gelişimsel olarak zenginleştirici olduğundan emin olmak için pediatrik psikoloji ve çocuk gelişimi uzmanlarının yapay zeka tasarım ekiplerine entegrasyonunu gerektirmektedir (Chowdhury, 2023; Memari & Ruggles, 2025).

Bu işbirlikçi yaklaşım, yapay zeka sistemlerinin sadece teknik yeteneklerinde sağlam olmalarını değil, aynı zamanda çocukların benzersiz psikolojik ve sosyal bağlamlarıyla derinden uyumlu olmalarını, böylece riskleri azaltmaktan ziyade olumlu gelişimsel çıktıları teşvik etmelerini sağlar (Xu ve ark., 2024). Bu, güvenlik ve uygunluk tanımlarının sabit olmaktan ziyade bağlamsal olarak bağımlı olduğunu kabul ederek, yapay zeka sistemlerini bir çocuğun yaşına, tıbbi durumuna ve yaşanmış deneyimine dinamik olarak uyum sağlayacak şekilde tasarlanmasını içerir (Seo, 2025). Örneğin, yetişkin yapay zeka modelleri genel güvenlik standartlarına uysa da sıklıkla çocukların benzersiz gelişim evrelerini gözden kaçırarak, genç kullanıcılardan gelen hassas istemler için tutarsız retlere yol açabilir ve gençleri madde bağımlılığı veya aşırı ideolojilerle ilgili zararlı rehberliğe maruz bırakabilir (Jiao ve ark., 2025). Böyle tutarsızlıklar, etkileşimlerin farklı yaş gruplarında yapıcı ve koruyucu olduğundan emin olmak için yapay zeka tasarımında yaşa özel güvenlik önlemlerinin ve gelişimsel psikolojiye dair temel bir anlayışın kritik ihtiyacını vurgulamaktadır (Jiao ve ark., 2025a, 2025b). Dahası araştırmalar, çocuk-yapay zeka etkileşimlerini değerlendirmek için yetişkin metrikleri ve güvenlik çerçevelerinin yeniden kullanılmasının, çocuklara özgü çıktılar üzerinde performansı belirgin şekilde düşürebildiğini, bu da çocukların gelişim aşamalarına ve savunmasızlıklarına özel olarak uyarlanmış kriterlerin gerekliliğini vurgulamaktadır (Jiao ve ark., 2025). Bu, çocuklar için tasarlanan yapay zeka sistemlerinin, etkileşimleri etkili bir şekilde izlemek ve yönetmek için ayrıntılı aktivite günlükleri, özelleştirilebilir içerik filtreleri ve sağlam

ebeveyn kontrolleri içermesi gerektiği anlamına gelir (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Böyle önlemler, ebeveynlerin ve eğitimcilerin çocukların yapay zeka teknolojileriyle etkileşimini yönlendirmesini güçlendirmek, güvenli ve zenginleştirici bir dijital ortam teşvik etmek için önemlidir (Chandra & Navneet, 2025). Ayrıca, özellikle veri gizliliği ve istenmeyen psikolojik etkiler potansiyeli ile ilgili olarak, çocuk sağlığı için yapay zeka etrafındaki etik hususlar, bu teknolojilerin tasarım ve kullanımında çocuk merkezli bir yaklaşım gerektirmektedir (Chng ve ark., 2025). Bu, çocukların yapay zeka anlayışını ve eğilimsel özerkliklerini, onların teknolojiyi şekillendirmesine izin vererek ortak tasarım süreçleri yoluyla teşvik etmeyi içerir (Zhu ve ark., 2024). Bu katılımcı tasarım yaklaşımı, yapay zekâ araçlarının çocuklar için ilgi düzeyini ve etkililiğini artırmakla kalmamakta; aynı zamanda çocuklara yapay zekâ sistemlerine yönelik aidiyet duygusu ve eleştirel bir farkındalık kazandırmaktadır (Fors, 2022).

Tartışmalar

Tartışma, özellikle yapay zekanın kişiselleştirilmiş öğrenmeyi ve ailevi iletişimi nasıl destekleyebileceğini ele alırken, aynı anda veri gizliliği, algoritmik önyargı ve dijital uçurumları kötüleştirme potansiyelinin etik zorunluluklarını mercek altına alacaktır (Jiao ve ark., 2025). Ayrıca ebeveynler ve çocuklar arasında, yapay zeka sistemlerinin karmaşıklıklarını güvenli ve etkili bir şekilde yönetebilmek için yapay zeka okuryazarlığının kritik ihtiyacını keşfedecektir (Andries & Robertson, 2023; Yu ve ark., 2024). Dahası, ebeveynler çocuklarıyla yapay zeka etkileşimlerinde önyargılı veya kültürel olarak uygunsuz içerik ve yaşa uygun olmayan yanıtlar konusunda sıklıkla önemli endişeler ifade etmektedir (Jiao ve ark., 2025). Bu endişeleri azaltmak için çocuklar için tasarlanan yapay zeka sistemleri, yapay zeka tarafından üretilen önerileri açıklayan şeffaf geri bildirim mekanizmaları ve aile merkezli iletişimi kolaylaştıran unsurlar içermelidir (Filogna ve ark., 2025). Aile kaygılarıyla bu proaktif etkileşim, güven oluşturmak ve yapay zeka araçlarının çocukların gelişiminde kaygı veya yanlış bilgi kaynağı olmaktan ziyade gerçekten faydalı yardımcıları olarak hizmet ettiğinden emin olmak için hayati öneme sahiptir (Yu ve ark., 2024). Bu, gizlilik endişelerini hafifletmek için ebeveynlere ve geliştiricilere çocuk güvenli profiller oluşturma, modelleri hassas ayarlama ve veri toplama ve işleme konusunda açık açıklamalar sağlama kapasitesi sunmayı içerir (Zhang ve ark., 2025). Böyle kullanıcı merkezli kontroller ve açık iletişim protokolleri, aileler ile yapay zeka sistemleri arasında bir güven temeli oluşturmak, böylece

günlük yaşama sorumlu ve faydalı entegrasyonu teşvik etmek için önemlidir (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Ayrıca, özellikle dijital manzaranın hızlı evrimi göz önüne alındığında, eşitlikçi ve bilgilendirilmiş kullanım anlayışlarını teşvik eden yapay zeka sistemlerinin oluşturulmasını destekleyen tasarım uygulamaları ve çerçeveleri geliştirmek önemlidir (Ciccone, 2023).

Bu proaktif yaklaşım, hem çocukları hem de yetişkinleri yapay zeka teknolojileriyle eşitlenmiş bir şekilde etkileşim kurmak için gerekli bilgi ve araçlarla güçlendirerek "dijital bölünmeyi" kapatmaya yardımcı olur (Ciccone, 2023). Ancak, aileler genellikle yapay zeka okuryazarlığı araçlarını kullanarak çocuklarıyla nasıl öğrenecekleri konusunda sınırlı bilgi nedeniyle ileri teknolojiyi anlamlı bir şekilde entegre etmekte zorlanmaktadır (Druga ve ark., 2023). Bu yapay zeka okuryazarlığı eksikliği, marjinal toplulukların yapay zekanın eğitim ve yardımcı potansiyellerinden yararlanmasını engelleyebilir, böylece mevcut eşitsizlikleri genişletebilir (Druga ve ark., 2023). Bu nedenle, çocuklar ve aileler için yapay zekanın eşitlenmiş anlaşılmasını veya yapay zeka okuryazarlığını teşvik etmek, hakkaniyetli erişimi sağlamak ve marjinal grupların yanlış bilgiye yenik düşmesini veya teknolojik gelişmelerde geride kalmasını önlemek için esastır (Ciccone, 2023). Bu eşitsizlikleri azaltmaya yönelik çabalar, aileleri yapay zeka araçlarını eşitlenmiş bir şekilde değerlendirmek ve etkili bir şekilde kullanmak için güçlendiren erişilebilir eğitim kaynaklarına ve toplum programlarına odaklanmalıdır (Ciccone, 2023; Daher, 2025). Bu yaklaşım, ebeveynlerin yapay zeka önerilerini doğrulamalarına ve arkasındaki mantığı anlamalarına yardımcı olmak için rehber kitaplar veya çevrimiçi danışmanlar gibi kaynaklar sunmayı, algoritmik çıktılarının pasif kabulünün ötesine geçmeyi içerir (Chen ve ark., 2024). Böyle girişimler, yapay zeka okuryazarlığı becerilerinin yayılmasında farklı aile yapıları ve değişen ebeveynlik tarzları için dikkate alınmasını gerektiren aileler içinde algoritmik adaleti teşvik etmek için çok önemlidir (Ciccone, 2023). Bu, ailelerin yapay zeka ile nasıl etkileşime girdiğini etkileyen sosyo-kültürel, kurumsal ve teknolojik altyapı bağlamlarını dikkate alan, böylece yönergelerin insan merkezli ve çeşitli ortamlara uyarlanabilir olduğundan emin olan ekolojik bir perspektif gerektirir (Druga ve ark., 2023). Bunu ele almak için, tasarımcılar çeşitli ailelerin akıllı teknolojilerin nasıl çalıştığına dair hipotezler oluşturmasını ve test etmesini sağlayan faaliyetler ve teknolojiler yaratmalı, sonuçta yapay zekanın anlamlı ve kapsayıcı aile

faaliyetlerini desteklemek için nasıl çalışması gerektiğini yeniden çerçevelemelidir (Druza ve ark., 2023). Bu yaklaşım, didaktik öğretimin ötesine geçerek, aile birimleri içinde yapay zeka hakkında eleştirel düşünmeyi ve işbirlikçi anlam oluşturmayı teşvik eder (Ciccone, 2023). Bu, geniş bant erişimi ve teknolojik altyapıdaki eşitsizliklerin bir ailenin yapay zeka sistemleriyle etkileşim kurma ve onları anlama yeteneğini engelleyebileceği dijital uçurumu ele almada özellikle önemlidir (Druza ve ark., 2023).

Yüksek hızlı internete güvenilir erişim olmadan, marjinal aileler ileri akıllı teknolojilerle eleştirel etkileşim kurmak için gerekli yapay zeka okuryazarlığını geliştirmede önemli ölçüde dezavantajlı durumdadır (Ciccone, 2023). Sosyoekonomik statüden ağır şekilde etkilenen bu dijital kaynaklardaki boşluk, temel araçlara ve bilgiye erişimi sınırlayarak eğitim eşitsizliklerini daha da kötüleştirmektedir (Daher, 2025). Örneğin, ABD'deki beyaz ailelerin %80'ine kıyasla İspanyol kökenli hanelerin sadece %72'si geniş bant erişimine sahiptir; bu, yapay zeka destekli eğitim çözümleriyle hakkaniyetli etkileşimi engelleyen önemli bir eşitsizliği vurgulamaktadır (Bulut ve ark., 2024). Dahası, bu demografilere özel olarak uyarlanmış sağlam dijital okuryazarlık programları ve toplum girişimlerinin olmaması, nüfusun önemli bir bölümünün öğrenme ve gelişim için yapay zekanın dönüştürücü potansiyelinden yararlanmasını engelleyen bir kopukluk döngüsünü devam ettirmektedir (Ciccone, 2023; Vesna, 2025). Böyle eşitsizlikler, özellikle yetersiz hizmet alan topluluklar için evrensel dijital altyapı erişimi ve kapsamlı yapay zeka okuryazarlığı eğitimi sağlayacak politika müdahalelerinin acil ihtiyacının altını çizmektedir (Ciccone, 2023). Ayrıca, etkili stratejiler sadece teknolojik altyapıyı değil, aynı zamanda yapay zeka destekli eğitime hakkaniyetli erişimi engelleyen sosyoekonomik engelleri ve dijital okuryazarlık eksikliklerini de kapsayan dijital uçurumun çok yönlü doğasını dikkate almalıdır (Daher, 2025; Vesna, 2025).

Önceki tartışma, özellikle aile bağlamlarında eğitime yapay zekanın etkili biçimde entegre edilebilmesinin; mevcut dijital uçurumların kapatılmasına ve farklı toplumsal gruplar arasında kapsamlı bir yapay zekâ okuryazarlığının geliştirilmesine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Eden ve ark., 2024; Vesna, 2025). Bu, sadece cihaz ve internet erişimine odaklanmaktan, teknolojinin üst düzey bilişsel becerileri ve yaratıcılığı teşvik eden yenilikçi kullanımı için fırsatlar geliştirmeye doğru bir kayış gerektirmektedir (Black ve ark., 2024). Bu çok yönlü zorlukları ele almak,

tüm aileler için hakkaniyetli katılımı ve faydayı sağlamak için politika reformları, hedefli eğitim müdahaleleri ve kültürel açıdan ilgili yapay zeka araçlarının geliştirilmesini içeren sistemik bir yaklaşım gerektirmektedir (Vesna, 2025). Bu sistemik yaklaşımın önemli bir bileşeni, teknolojik erişim açığını kapatmayı hedefleyen sağlam kamu-özel ortaklıkları ve hükümet müdahalelerinin yanı sıra, uygun fiyatlı, erişilebilir yapay zeka tabanlı öğrenme araçlarının geliştirilmesine ve dijital altyapıya adanmış yatırımları içermektedir (Vesna, 2025). Bu ayrıca, teknolojik erişim açığını kapatmayı hedefleyen güçlü kamu-özel sektör iş birliklerini ve devlet müdahalelerini; buna ek olarak, yapay zeka destekli uyarlanabilir öğrenme modellerinin kritik öneme sahip uygulanmasını da kapsamaktadır (Akyel & Tur, 2023; “Journal of Information Systems Engineering and Management,” 2020). Ancak, bu modeller mevcut eşitsizlikleri kalıcı hale getirmekten veya daha da kötüleştirmekten kaçınmak için dikkatle tasarlanmalı; bu da algoritmik önyargı ve veri gizliliğinin eleştirel bir şekilde incelenmesini gerektirmektedir (Vesna, 2025). Ayrıca, aileler içinde yapay zeka okuryazarlığını teşvik etmek, yapay zekanın etik sonuçlarına dair ayırt edici bir bakış açısı geliştirmek, bu teknolojilerle sorumlu etkileşimi teşvik etmek ve gelecek nesillerin giderek artan yapay zeka odaklı bir dünyada gezinmek için donanımlı olmasını sağlamak için çok önemlidir (Neugnot-Cerioli & Laurenty, 2024). Bunu başarmak, sadece teknolojik olarak gelişmiş değil aynı zamanda kültürel açıdan duyarlı ve çeşitli dilsel ve sosyal normlara uyarlanabilir, böylece farklı geçmişlerden gelen ailelerin onlarla anlamlı bir şekilde etkileşime girebilmesi ve onlardan yararlanabilmesi için yapay zeka sistemleri oluşturmaya yönelik ortak bir çaba gerektirir (Druga ve ark., 2023). Ayrıca, eğitim girişimleri; sorumlu ve adil uygulamanın sağlanması için kritik öneme sahip olan, veri gizliliği, güvenliği ve yapay zeka algoritmalarına gömülü potansiyel önyargılarla ilgili etik kaygıları da ele almalıdır (Swargiary, 2024). Bu, hassas verileri koruyan ve kötüye kullanımı önleyen sağlam düzenleyici çerçevelerin oluşturulmasını ve sosyoekonomik, cinsiyet veya kültürel eşitsizlikleri pekiştirebilecek algoritmik önyargılara karşı proaktif önlemleri içerir (Roshanaei ve ark., 2023). Bu nedenle, yapay zekanın aile ve eğitime entegrasyonu için kapsamlı bir çerçeve, hem teknolojik erişimi hem de eleştirel yapay zeka okuryazarlığının geliştirilmesini göz önünde bulundurmalı; özellikle de savunmasız popülasyonlar için, yapay zeka araçlarının bilişsel ve sosyal gelişimi engellemek yerine geliştirmesini sağlamalıdır (Cheng & Liang, 2023). Böyle bütünleştirici bir yaklaşım, yapay zekanın mevcut

uçurumların bir sürdürücüsü olmaktan ziyade kapsayıcı büyüme ve hakkaniyetli eğitimsel çıktılarının bir kolaylaştırıcısı olarak hizmet ettiği bir ortamı beslemek için önemlidir (Sarkar, 2025; Simuç ve ark., 2024). Bu bütüncül strateji, destekleyici politikaların geliştirilmesini, dijital okuryazarlığın geliştirilmesini ve eğitimde sorumlu bir yapay zeka çerçevesini teşvik etmek için yapay zeka teknolojilerine hakkaniyetli erişimin sağlanmasını zorunlu kılmaktadır (Morandín-Ahuerma, 2024). Ayrıca, sorumlu yapay zeka uygulaması, ortaya çıkan etik ikilemleri ve teknolojik ilerlemeleri ele almak, dinamik ve güvenli bir öğrenme ortamı teşvik etmek için bu çerçevelerin sürekli değerlendirilmesini ve uyarlanmasını gerektirmektedir (Fitas, 2025; Kotsis, 2024).

Yapay zekanın sorumlu kullanımını tanımlamak, adil yapay zeka okuryazarlığı çerçeveleri geliştirmek için kritik öneme sahiptir; zira eşitlik gözetilerek tasarlanmış olsalar bile, teknolojik ilerlemeler istemeden eğitimdeki eşitsizlikleri derinleştirebilmektedir (Mah ve ark., 2024). Bunu azaltmak için, eğitimde yapay zeka etik yönetişimi şeffaflığı, adaleti ve hesap verebilirliği önceliklendirmeli, böylece yapay zeka sistemlerinin tüm öğrenenlere eşit bir şekilde fayda sağlayacak şekilde geliştirildiğinden ve kullanıldığından emin olmalıdır (Akyel & Tur, 2023; Daher, 2025). Bu, yapay zeka çıktılarını değerlendirmek için eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmeyi ve yenilik ile öğrenci hakları arasında denge kurmak için yapay zeka politikaları geliştirmede çok paydaşlı katılımı teşvik etmeyi içerir (Druza ve ark., 2023; Fitas, 2025). Ancak, eğitim ortamlarında yapay zekanın etik kullanımı, veri gizliliği, algoritmik önyargı ve yapay zeka bağımlılığının eleştirel düşünceyi zayıflatma potansiyeli ile ilgili kaygılarla karşı karşıyadır (Fragkaki ve ark., 2025). Bu nedenle, eğitimde yapay zeka entegrasyonunun pedagojik bütünlüğü ve öğrenci refahını koruduğundan emin olmak için kapsamlı etik yönergeler ve düzenleyici çerçeveler oluşturmak çok önemlidir (Bešić ve ark., 2025; Nagaraj ve ark., 2023). Bu durum, kalıcı sorunları ele almak ve eşit eğitim fırsatlarını sağlamak için eğitim, teknoloji, bilişsel, etik ve politika perspektiflerini bütünleştiren disiplinler ötesi bir yaklaşımı gerektirmektedir (León ve ark., 2025; Ng ve ark., 2021). Böyle çerçeveler, sürdürülebilirlik ve etik katılımı sağlamak için eleştirel düşünme, problem çözme ve riskler ile sonuçların anlaşılmasını vurgulayarak, yapay zeka verilerini yorumlamak amacıyla insan muhakemesinin geliştirilmesini açıkça ele almalıdır (Okada ve ark., 2024).

Kaynaklar

- Akinwalere, S., & Ivanov, V. (2022). Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities. *BORDER CROSSING*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.33182/bc.v12i1.2015>
- Akyel, Y., & Tur, E. (2023). Yapay Zekanın Potansiyelinin ve Eğitim Bilimlerindeki Uygulamalarının Araştırılması ve Araştırmalarda Beklentiler, Zorluklar ve Gelecek Yönelimleri. *DergiPark (Istanbul University)*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/82697/1322341>
- Andries, V., & Robertson, J. (2023). "Alexa doesn't have that many feelings": Children's understanding of AI through interactions with smart speakers in their homes. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2305.05597>
- Beceran, B. Ö., Saritas, S., & Baydemir, C. (2025). Digital companions in early childhood education: a scoping review on the potential of chatbots for supporting social-emotional learning [Review of *Digital companions in early childhood education: a scoping review on the potential of chatbots for supporting social-emotional learning*]. *Frontiers in Education*, 10. Frontiers Media. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1634668>
- Berson, I. R., Berson, M. J., & Luo, W. (2025). *Innovating responsibly: ethical considerations for AI in early childhood education*. 1(1). <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00003-5>
- Bešić, E., Schulz, L., & Schmid-Meier, C. (2025). Inclusion and Equity in Artificial Intelligence (AI): Analysis of Educational Policies in Austria, Germany, and Switzerland. *Research Square (Research Square)*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7232992/v1>
- Black, N. B., George, S., Eguchi, A., Dempsey, J. C., Langran, E., Fraga, L., Brunvand, S., & Howard, N. R. (2024). A Framework for Approaching AI Education in Educator Preparation Programs. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 38(21), 23069. <https://doi.org/10.1609/aaai.v38i21.30351>
- Bulut, O., Beiting-Parrish, M., Casabianca, J. M., Slater, S. C., Jiao, H., Song, D., Ormerod, C. M., Fابی, D. G., Ivan, R., Walsh, C., Rios, O., Wilson, J. M., Yildirim-Erbaşlı, S. N., Wongvorachan, T., Liu, J. X., Tan, B., & Morilova, P. (2024). The Rise of Artificial Intelligence in Educational Measurement: Opportunities and Ethical Challenges. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2406.18900>
- Cai, Z., Xing, G. Y., Yamamoto, Y., & Wang, X. C. (2025). From Piaget to posthumanism: critical review of conceptualization of AI in early childhood education. *AI Brain and Child*, 1(1). <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00012-4>
- Castellani, A., Benassi, M., & Balboni, G. (2024). Ethical Principles in Artificial Intelligence for Children: A Protocol for a Scoping Review [Review of *Ethical Principles in Artificial Intelligence for Children: A Protocol for a Scoping Review*]. *Lecture Notes in Computer Science*, 124. Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-031-65282-0_8
- Chandra, J., & Navneet, S. K. (2025). Advancing Responsible Innovation in Agentic AI: A study of Ethical Frameworks for Household Automation. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2507.15901>
- Charisi, V., & Dignum, V. (2024). Operationalizing AI Regulatory Sandboxes for Children's Rights and Well-Being. In *Chapman and Hall/CRC eBooks* (p. 231). Informa. <https://doi.org/10.1201/9781003320791-25>
- Chen, S., Xie, J., Wang, G., Wang, H., Cheng, H., & Huang, Y. (2024). From Score-Driven to Value-Sharing: Understanding Chinese Family Use of AI to Support Decision Making of College Applications. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2411.10280>
- Cheng, Y., & Liang, Y. S. (2023). The Development of Artificial Intelligence in Career Initiation Education and Implications for China. *European Journal of Artificial Intelligence and Machine Learning*, 2(4), 4. <https://doi.org/10.24018/ejai.2023.2.4.32>
- Chng, S. Y., Tern, M. J. W., Lee, Y. S., Cheng, L. T., Kapur, J., Eriksson, J. G., Chong, Y. S., & Savulescu, J. (2025). Ethical considerations in AI for child health and recommendations for child-centered medical AI [Review of *Ethical considerations in AI for child health and recommendations for child-centered medical AI*]. *Npj Digital Medicine*, 8(1). Nature Portfolio. <https://doi.org/10.1038/s41746-025-01541-1>
- Chowdhury, T. (2023). Towards Goldilocks Zone in Child-centered AI. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2303.11221>
- Ciccone, M. (2023). Algorithmic Rights and Protections for Children. In *The MIT Press eBooks*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/13654.001.0001>
- Daher, R. F. (2025). Integrating AI literacy into teacher education: a critical perspective paper. *Discover Artificial Intelligence*, 5(1). <https://doi.org/10.1007/s44163-025-00475-7>
- Das, S., & Das, S. (2023). Artificial Intelligence and Human Society (Artificial Intelligence and Education). *Engineering Open Access*, 1(3). <https://doi.org/10.33140/ea.01.03.10>

- Daskalaki, E., Psaroudaki, K., & Fragopoulou, P. (2024). Navigating the Future of Education: Educators' Insights on AI Integration and Challenges in Greece, Hungary, Latvia, Ireland and Armenia. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2408.15686>
- Demircioğlu, D. (2025). Child education and artificial intelligence in the future. *DergiPark (Istanbul University)*. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kitod/issue/90356/1619610>
- Druga, S., Yip, J., Preston, M., & Dillon, D. (2023). The 4 As: Ask, Adapt, Author, Analyze: AI Literacy Framework for Families. In *The MIT Press eBooks* (p. 193). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/13654.003.0014>
- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Integrating AI in education: Opportunities, challenges, and ethical considerations. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 10(2), 6. <https://doi.org/10.30574/msarr.2024.10.2.0039>
- Encountering Artificial Intelligence: Ethical and Anthropological Investigations. (2023). *Journal of Moral Theology*, 1. <https://doi.org/10.55476/001c.91230>
- Filogna, S., Arras, G., Turchi, T., Prencipe, G., Beani, E., Bombonato, C., Fedeli, F., D'Alessandro, G., Scrocco, A., & Sgandurra, G. (2025). Pathways to family-centered healthcare: co-designing AI solutions with families in pediatric rehabilitation. *Frontiers in Robotics and AI*, 12. <https://doi.org/10.3389/frobt.2025.1594529>
- Fitas, R. (2025). Inclusive education with AI: supporting special needs and tackling language barriers. *AI and Ethics*. <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00824-3>
- Fors, K. L. (2022). Toward children-centric AI: a case for a growth model in children-AI interactions. *AI & Society*, 39(3), 1303. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01579-9>
- Fragkaki, M., Ariadni, K., Eleni, S., Stavroula, K., Ioanna, B., & Karava, A. M. M. (2025). Integrating ICT and AI Tools: From Children's Rights and Human Rights Curriculum Theories to Authentic Actions in Preliminary Education. In *IntechOpen eBooks*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1010250>
- Gupta, P., Sreelatha, C., Latha, A. A., Raj, S., & Singh, A. (2024). *Navigating The Future Of Education: The Impact Of Artificial Intelligence On Teacher-Student Dynamics*. 6006. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.2332>
- Gupta, S., Sharma, P., Vajrala, K. R., Fatima, A., & Sharma, N. (2025). *Integrating Artificial Intelligence in Education: Advancing Personalized Learning Within Ethical Frameworks: An Overview*. 4, 418. <https://doi.org/10.56294/ai2025418>
- Hakimi, M., Ahmady, E., Fazil, A. W., & Qarizada, A. (2024). The Transformative Power of Information and Communication Technology in Empowering Women in Afghanistan. *International Journal of Integrated Science and Technology*, 1(6), 883. <https://doi.org/10.59890/ijst.v1i6.1103>
- Hariharan, A. (2025). Artificial Intelligence for Optimal Learning: A Comparative Approach towards AI-Enhanced Learning Environments. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2510.11755>
- Huang, R., Bao, Y., Wang, Y., & Wei, J. (2024). Exploring AI Tools in Early Childhood Education: Usage Patterns, Functions, and Developmental Outcomes. In *IntechOpen eBooks*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1007116>
- Huong, X. V. (2024). The Implications Of Artificial Intelligence For Educational Systems: Challenges, Opportunities, And Transformative Potential. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 6(3), 101. <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume06issue03-17>
- Hutahaean, B., Telaumbanua, S., Tamba, L., Hutabarat, R. G. N., & Sumani, S. (2024). Analysis of Innovative and Adaptive Higher Education Curriculum Development to Education 5.0 Based Challenges in Indonesia. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(4), 76. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.4.5>
- Imran, M. A. U., Aziz, M. B., Tiwari, A., Saha, S., & Ghimire, A. (2024). Exploring the Latest Trends in AI Technologies: A Study on Current State, Application and Individual Impacts. *Journal of Computer and Communications*, 12(8), 21. <https://doi.org/10.4236/jcc.2024.128002>
- Ivey, R., Teubner, J., Fast, N., & Iyer, R. (2025). *Designing AI to Help Children Flourish*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5179894>
- Ja'ara, B. (2024). Navigating the Digital Age: Adapting Education with Artificial Intelligence. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v13-i4/23417>
- Jiao, J., Afroogh, S., Chen, K. J., Murali, A. R., Atkinson, D., & Dhurandhar, A. (2025a). LLMs and Childhood Safety: Identifying Risks and Proposing a Protection Framework for Safe Child-LLM Interaction. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2502.11242>

- Jiao, J., Afroogh, S., Chen, K. J., Murali, A. R., Atkinson, D., & Dhurandhar, A. (2025b). Safe-Child-LLM: A Developmental Benchmark for Evaluating LLM Safety in Child-LLM Interactions. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2506.13510>
- Journal of Information Systems Engineering and Management. (2020). *Journal of Information Systems Engineering & Management*. <https://doi.org/10.29333/jisem>
- Kamalov, F., Calonge, D. S., & Gurrub, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Kotsis, K. T. (2024). Integration of Artificial Intelligence in Science Teaching in Primary Education: Applications for Teachers. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(3), 27. [https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2\(3\).04](https://doi.org/10.59324/ejceel.2024.2(3).04)
- Kurian, N. (2023). AI's empathy gap: The risks of conversational Artificial Intelligence for young children's well-being and key ethical considerations for early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 26(1), 132. <https://doi.org/10.1177/14639491231206004>
- Kurian, N. (2024). 'No, Alexa, no!': designing child-safe AI and protecting children from the risks of the 'empathy gap' in large language models. *Learning Media and Technology*, 1. <https://doi.org/10.1080/17439884.2024.2367052>
- Kurian, N. (2025a). *Developmentally aligned AI: a framework for translating the science of child development into AI design*. 1(1). <https://doi.org/10.1007/s44436-025-00009-z>
- Kurian, N. (2025b). Where are the children? The missing piece of AI ethics. *AI & Society*. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02609-y>
- Lee, Y. K., Hong, S., & Yon, D. K. (2025). Artificial intelligence in pediatric healthcare: bridging potential, clinical practice, and ethical considerations. *Clinical and Experimental Pediatrics*. <https://doi.org/10.3345/cep.2025.01844>
- León, C., Lipuma, J., & Oviedo-Torres, X. (2025). Artificial intelligence in STEM education: a transdisciplinary framework for engagement and innovation. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1619888>
- Mah, C., Walker, H., Phalen, L., Levine, S., Beck, S. W., & Pittman, J. (2024). Beyond CheatBots: Examining Tensions in Teachers' and Students' Perceptions of Cheating and Learning with ChatGPT. *Education Sciences*, 14(5), 500. <https://doi.org/10.3390/educsci14050500>
- Mariñoso, P. E., García, P. Á. C., Jareño, I. M., & Rodríguez, E. (2025). Evaluating the use of AI in the design of learning situations by university students of early childhood education. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1604414>
- McDaniel, B. T., Nova, F. F., & Pater, J. (2025). Artificial intelligence in everyday family life: Issues, applications, and implications. *Family Relations*. <https://doi.org/10.1111/fare.13197>
- Medina, M. J. L., & Abdelmaula-Mesaud, S. (2024). Artificial intelligence applied to early childhood education: A focus for educational research? *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/14639491241303746>
- Memari, M., & Ruggles, K. (2025). Artificial Intelligence in Elementary STEM Education: A Systematic Review of Current Applications and Future Challenges [Review of *Artificial Intelligence in Elementary STEM Education: A Systematic Review of Current Applications and Future Challenges*]. *arXiv (Cornell University)*. Cornell University. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2511.00105>
- Mohammed, A. S. (2023). Examining the Implementation of Artificial Intelligence in Early Childhood Education Settings in Ghana: Educators' Attitudes and Perceptions towards Its Long-Term Viability. *American Journal of Education and Technology*, 2(4), 36. <https://doi.org/10.54536/ajet.v2i4.2201>
- Morandin-Ahuerma, F. (2024). *UNESCO Proposal for the use of Generative AI in Education: Eight Challenges and Seven Actions*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/78d3j>
- Moustaghfir, S., & Brigui, H. (2024). Navigating Critical Thinking in the Digital Era: An Informative Exploration. *International Journal of Linguistics Literature & Translation*, 7(1), 137. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2024.7.1.11x>
- NAGAR, N. (2024). Importance Of Artificial Intelligence In Education. *Interantional Journal Of Scientific Research In Engineering And Management*, 8(4), 1. <https://doi.org/10.55041/ijrsrem32174>
- Nagaraj, B., Kalaivani, A., R. S. B., Akila, S., Sachdev, H. K., & Kumar, N. K. S. (2023). The Emerging Role of Artificial Intelligence in STEM Higher Education: A Critical Review [Review of *The Emerging Role of Artificial Intelligence in STEM Higher Education: A Critical Review*]. *International Research Journal of Multidisciplinary Technovation*, 1. <https://doi.org/10.54392/irjmt2351>

- Neugnot-Cerioli, M., & Laurenty, O. M. (2024a). *The Future of Child Development in the AI Era. Cross-Disciplinary Perspectives Between AI and Child Development Experts*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2405.19275>
- Neugnot-Cerioli, M., & Laurenty, O. M. (2024b). The Future of Child Development in the AI Era. *Cross-Disciplinary Perspectives Between AI and Child Development Experts*. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2405.19275>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., & Qiao, S. (2021). AI Literacy: Definition, Teaching, Evaluation and Ethical Issues. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 58(1), 504. <https://doi.org/10.1002/pr2.487>
- Okada, A., Sherborne, T., Panselinas, G., & Kolionis, G. (2024). AI in Education: A Cross-National Study of Open Schooling Using the CARE-KNOW-DO Framework for Sustainable Development Goals. *Research Square (Research Square)*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3960164/v1>
- Ragone, G., Buono, P., & Lanzilotti, R. (2024). Designing Safe and Engaging AI Experiences for Children: Towards the Definition of Best Practices in UI/UX Design. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2404.14218>
- Ramesh, S. (2021). Unleashing the Future: The Dynamic Impacts of Artificial Intelligence on Education. *Journal of Artificial Intelligence Machine Learning and Neural Network*, 12, 27. <https://doi.org/10.55529/jaimlnn.12.27.31>
- Roshanaei, M., Olivares, H., & Lopez, R. R. (2023). Harnessing AI to Foster Equity in Education: Opportunities, Challenges, and Emerging Strategies. *Journal of Intelligent Learning Systems and Applications*, 15(4), 123. <https://doi.org/10.4236/jilsa.2023.154009>
- Sarkar, A. (2025). *Bridging the Divide: A Systems Thinking Approach to Inclusivity in AI Development and Education*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5097669>
- Sehgal, P. S., Zaidi, N. N., & Rana, S. (2024). Application of AI in the Field of Education: Dynamic Course Generation. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 12(5), 31. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2024.61320>
- Seo, W. J. (2025). Designing an AI Chatbot to Support Child?Parent?Provider Communication in Pediatric Cancer Care. *Deep Blue (University of Michigan)*. <https://doi.org/10.7302/27098>
- Shrestha, A. K., Barthwal, A., Campbell, M., Shouli, A., Syed, S., Joshi, S., & Vassileva, J. (2024a). Navigating AI to Unpack Youth Privacy Concerns: An In-Depth Exploration and Systematic Review. *2021 IEEE 12th Annual Information Technology, Electronics and Mobile Communication Conference (IEMCON)*, 116. <https://doi.org/10.1109/iemcon62851.2024.11093125>
- Shrestha, A. K., Barthwal, A., Campbell, M., Shouli, A., Syed, S., Joshi, S., & Vassileva, J. (2024b). Navigating AI to Unpack Youth Privacy Concerns: An In-Depth Exploration and Systematic Review. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2412.16369>
- Simuț, R., Simuț, C., Bădulescu, D., & Bădulescu, A. (2024). Artificial Intelligence and the Modelling of Teachers' Competencies. *Amfiteatru Economic*, 26(65), 181. <https://doi.org/10.24818/ea/2024/65/181>
- Singh, A. K., Kiriti, M. K., Singh, H., Shrivastava, A., Singh, A. K., Kiriti, M. K., Singh, H., & Shrivastava, A. (2025). Education AI: exploring the impact of artificial intelligence on education in the digital age. *International Journal of Systems Assurance Engineering and Management*, 16(4), 1424. <https://doi.org/10.1007/s13198-025-02755-y>
- Swargiary, K. (2024). *The Impact of AI-Driven Personalized Learning and Intelligent Tutoring Systems on Student Engagement and Academic Achievement: Ethical Implications and the Digital Divide*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4897241>
- Szondy, M., & Magyary, Á. (2025). Artificial Intelligence (AI) in the Family System: Possible Positive and Detrimental Effects on Parenting, Communication and Family Dynamics. *European Journal of Mental Health*, 20, 1. <https://doi.org/10.5708/ejmh.20.2025.0038>
- Tao, G., & Nasri, N. M. (2025). Artificial Intelligence in Early Childhood Education: Transforming Kindergarten Teaching Practices. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v14-i2/25151>
- Vesna, L. (2025). Digital Divide in AI-Powered Education: Challenges and Solutions for Equitable Learning. *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 10, 300. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i21s.3327>
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Wang, B., Song, Y., Cao, J., Yu, P., Guo, H., & Li, Z. (2025). DinoCompanion: An Attachment-Theory Informed Multimodal Robot for Emotionally Responsive Child-AI Interaction. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2506.12486>

- Wang, G., Zhao, J., Kleek, M. V., & Shadbolt, N. (2022). Informing Age-Appropriate AI: Examining Principles and Practices of AI for Children. *CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1. <https://doi.org/10.1145/3491102.3502057>
- Wang, G., Zhao, J., Kleek, M. V., & Shadbolt, N. (2024). Challenges and opportunities in translating ethical AI principles into practice for children. *Nature Machine Intelligence*, 6(3), 265. <https://doi.org/10.1038/s42256-024-00805-x>
- Wang, Q., Yin, J., Zhang, X., Ou, H., Li, F., Zhang, Y., Wan, W., Guo, C., Cao, Y., Luo, T., & Wang, X. (2025). Applications of artificial intelligence in early childhood health management: a systematic review from fetal to pediatric periods [Review of *Applications of artificial intelligence in early childhood health management: a systematic review from fetal to pediatric periods*]. *Frontiers in Pediatrics*, 13. Frontiers Media. <https://doi.org/10.3389/fped.2025.1613150>
- Wilson, C., Atabey, A., & Revans, J. (2025). Towards child-centred AI in children's learning futures: Participatory design futuring with SmartSchool and the co-design stories toolkit. *International Journal of Human-Computer Studies*, 199, 103431. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2024.103431>
- Wong, J. M. S. (2025). Worlds Apart on Common Ground: Parent-Educator Perceptions of National Identity, Technology, and Collaboration in Hong Kong Kindergartens. *Education Sciences*, 15(12), 1626. <https://doi.org/10.3390/educsci15121626>
- Xu, Y., Prado, Y., Severson, R. L., Lovato, S. B., & Cassell, J. (2024). *Growing Up with Artificial Intelligence: Implications for Child Development* (p. 611). https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_83
- Yu, Y., Sharma, T., Hu, M., Wang, J., & Wang, Y. (2024). Exploring Parent-Child Perceptions on Safety in Generative AI: Concerns, Mitigation Strategies, and Design Implications. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2406.10461>
- Zhang, S., Çağıltay, B., Li, J., Sullivan, D., Mutlu, B., Kirkorian, H. L., & Fawaz, K. (2025). Exploring Families' Use and Mediation of Generative AI: A Multi-User Perspective. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2504.09004>
- Zhu, Y., Johnston, S., Zhu, C., & Li, Y. (2024). Fostering Children's Dispositional Autonomy and AI Understanding through Co-Designing AI systems: A Learning Science Perspective. *International Journal of Human-Computer Studies*, 103412. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2024.103412>
- Zolezzi, D. (2024). Ceci N'Est Pas Une Publication: The Art of AI-Generated Research Papers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 19(5), 108.

9. BÖLÜM

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER İÇİN AFET EĞİTİMİ: AİLE VE ÖĞRETMEN ODAKLI BİR MODEL

Halil KAMIŞLI**, Arzu UÇAR***

GİRİŞ

Afetler, yalnızca fiziksel yıkıma neden olan doğa olayları değil; toplumsal yapıyı, eğitim süreçlerini ve özellikle kırılgan grupların yaşam kalitesini derinden etkileyen sosyal olgulardır. Deprem, sel, heyelan, çığ ve yangın gibi afetlerin sıklığı ve şiddeti, afetlere hazırlık ve afet eğitimi çalışmalarını “tercih” olmaktan çıkarıp “zorunlu” hâle getirmektedir. Türkiye’nin önemli bir kısmı aktif fay hatları üzerinde yer almakta; Hakkâri ili de Yüksekova-Şemdinli Fay Zonu ve Bitlis-Zagros Bindirme Kuşağı nedeniyle yüksek deprem riski taşıyan illerden biri olarak öne çıkmaktadır. Böyle bir risk coğrafyasında yaşayan özel gereksinimli bireyler, afet koşullarında hem fiziksel çevre hem iletişim hem de destek hizmetlerine erişim açısından çoklu dezavantajlara maruz kalmaktadır. Uluslararası politika belgeleri, bu durumu açık biçimde vurgulamaktadır. Sendai Afet Riskinin Azaltılması Çerçevesi 2015–2030, afet riskinin azaltımında “katılımcı, erişilebilir ve ayrımcı olmayan” yaklaşımların benimsenmesi gerektiğini ve engelli bireylerin afet yönetimi süreçlerine anlamlı biçimde dâhil edilmesini temel ilkelerden biri olarak tanımlamaktadır (UNDRR, 2015). Sendai Çerçevesi’ne yönelik eleştirel bir değerlendirme sunan Stough (2015), engelli bireylerin çerçevede doğrudan bir paydaş grubu olarak tanımlanmış olmasının, engellilik dâhil edici afet risk azaltımı (disability-inclusive DRR) anlayışı açısından önemli bir dönüm noktası olduğunu belirtmektedir. Buna karşın uygulama düzeyinde tablo hâlâ sorunludur. UNDRR ve DiDRRN’nin verileri, engelli bireylerin yaklaşık %85’inin yaşadıkları bölgelerdeki afet risk azaltımı süreçlerine hiç katılmadığını; önemli bir bölümünün erken uyarı, tahliye ve afet bilgilendirme mekanizmalarına erişimde ciddi engellerle karşılaştığını göstermektedir (DiDRRN, 2023; UNDRR, 2013). GFDRR ve Dünya Bankası’nın raporlarında da engellilerin afet öncesi hazırlık, afet

** Doç. Dr. Hakkari Üniversite, Eğitim Bilimleri, halilkamisli@hakkari.edu.tr, 0000-0001-6715-431X

*** Dr. Öğr. Görevlisi, Hakkari Üniversite, Eğitim Bilimleri, arzuucar@hakkari.edu.tr, 0000-0002-0099-1348

sırası koruma ve afet sonrası iyileşme süreçlerinde sistematik biçimde dezavantajlı konumda oldukları vurgulanmakta; bu nedenle engellilik dâhil edici afet risk yönetimi politikalarının geliştirilmesi gereği öne çıkarılmaktadır (World Bank ve GFDRR, 2017).

Türkiye bağlamında okul temelli afet eğitimi çalışmalarının giderek arttığı görülmektedir. Bulu (2023), ortaokul öğrencilerinin afet farkındalık düzeylerini incelediği çalışmasında, “okul temelli afet eğitiminin Türkiye gibi afetlere sık maruz kalan ülkelerde kritik önemde” olduğunu, afet farkındalığının yaşam tarzına dönüşmesinde erken yaşlarda verilecek eğitimin belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Özel eğitim alanında yapılan güncel çalışmalar ise, özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlığının, özel gereksinimli bireylere verilecek afet eğitiminin niteliğinde anahtar bir rol oynadığını göstermektedir (Yıldırım, 2024).

6 Şubat 2023 depremleri sonrasında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin afet bağlamındaki rolünü net biçimde ortaya koymaktadır. Deprem bölgesindeki sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini inceleyen çalışmalar, öğretmenlerin afet sonrası dönemde hem kendi psikososyal süreçleriyle hem de öğrenciler ve velilerle ilgili ağır sorumluluklarla baş etmeye çalıştığını; buna karşın sistematik hizmet içi eğitim ve yapılandırılmış afet programlarının yetersiz kaldığını göstermektedir (Gültekin ve ark., 2024; Özkan, 2024). Özellikle özel gereksinimli çocuklar söz konusu olduğunda, aileler ve öğretmenler afet hazırlığının iki temel paydaşıdır. Uluslararası alanda, özel gereksinimli veya özel sağlık bakım ihtiyacı olan çocuklara sahip aileler için hazırlanan rehber ve araçlar, afet planlarının çocuğun bireysel tıbbi ihtiyaçları, iletişim gereksinimleri, ekipman kullanımı ve davranışsal özellikleri dikkate alınarak bireyselleştirilmesini önermektedir (CINCH, 2010; Drexel Dornsife Center, 2025; Sonoma County Health Services, 2025). Amerikan Pediatri Akademisi de (American Academy of Pediatrics, 2025), özel sağlık bakım ihtiyacı olan çocuklara yönelik afet hazırlığında çocuk-aile-sağlık profesyoneli iş birliğini ve planların önceden, yapılandırılmış biçimde konuşulmasını temel ilke olarak önermektedir. Benzer biçimde, çocukluk çağı engellilik durumuna odaklanan acil durum rehberleri, ailelerin “kolaylaştırılmış afet planlaması” desteğine ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır (EMSC, 2021).

Özel gereksinimli öğrencilerin afetlere ilişkin davranış becerilerinin öğretilbilirliğini gösteren deneysel çalışmalar da giderek artmaktadır.

Örneğin Kurt (2024), otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara video modellerle öğretim yoluyla “çok-kapan-tutun” ve deprem sonrası tahliye becerilerinin kazandırılabilirdiğini göstermiştir. Benzer şekilde Olçay ve arkadaşları (2024), gelişimsel yetersizliği olan lise öğrencilerine davranışsal beceri öğretimi (Behavioral Skills Training) kullanarak deprem çantası hazırlama, çok-kapan-tutun ve konum paylaşma becerilerini öğretebilmiş ve bu becerilerin kalıcı olduğunu bulmuştur. Ancak bütün bu çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde, özel gereksinimli bireyler için afet eğitimi alanında aile ve öğretmen boyutlarını aynı çatı altında toplayan, ulusal politika belgeleriyle (TAMP, Afete Hazır Türkiye, AHATES) uyumlu ve program geliştirme ilkelerine göre yapılandırılmış bütüncül modellerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, özellikle Hakkâri gibi yüksek riskli ve sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bir ilde yaşayan özel gereksinimli bireyler için, yerel bağlama duyarlı bir afet eğitimi modeline duyulan gereksinimi daha da belirgin hâle getirmektedir.

Bu çalışmanın odağı, Hakkâri ilinde yaşayan özel gereksinimli bireylerin aileleri ile özel eğitim öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yönelik, iki modülden oluşan bir afet farkındalığı ve afet bilinci eğitim programının geliştirilmesidir. Çalışma, eğitimde program geliştirme ve gelişimsel araştırma yaklaşımı çerçevesinde; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerini sistematik biçimde yapılandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 2024). Programın birinci modülü özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik 1 saatlik Afet Farkındalık Eğitimi; ikinci modülü ise özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik 16 saatlik Afet Bilinci Eğitmen Eğitimi’nden oluşmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın temel sorusu şu şekilde formüle edilmiştir:

“Özel gereksinimli bireylerin aileleri ve öğretmenleri için geliştirilen afet eğitimi programı, afet farkındalığı ve afet bilinci düzeylerini artıracak biçimde nasıl yapılandırılmalı ve bu programın kuramsal temeli hangi ilkeler üzerine inşa edilmelidir?”

Bu soru doğrultusunda, aşağıda önce araştırmanın kuramsal çerçevesi, ardından ilgili araştırmalar ve çalışmanın önemi ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu araştırmanın kuramsal temeli, üç bileşenin bütünleştirilmesine dayanmaktadır: afet riskinin azaltılması, engellilik dâhil edici afet yönetimi ve eğitimde program geliştirme. DRR literatürü, afetlerin yalnızca müdahale aşamasıyla sınırlı olmadığını; hazırlık, önleme ve toplumsal dayanıklılığın artırılmasının temel olduğunu vurgulamaktadır. Engellilik odaklı DRR yaklaşımı, özel gereksinimli bireylerin afet süreçlerinde özgün gereksinimlere sahip olduğunu ve aileler ile öğretmenlerin bu süreçte kritik destek unsurları olduğunu göstermektedir. Program geliştirme kuramları ise afet eğitiminin sistematik, ihtiyaç temelli ve pedagojik olarak yapılandırılmış olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, bu üç kuramsal zemini bir araya getirerek özel gereksinimli bireyler için aile ve öğretmen merkezli bir afet eğitimi modeli geliştirmektedir.

Afet Riskinin Azaltılması ve Afet Eğitimi

Afet riskinin azaltılması literatürü, afet yönetimini yalnızca “kriz anında müdahale” olarak değil; riskin önlenmesi, azaltılması ve toplumsal dayanıklılığın artırılması süreçlerini içeren kapsamlı bir çerçeve olarak ele almaktadır. Sendai Çerçevesi, afet riskinin azaltılmasında dört temel öncelik alanı belirlemiştir; afet riskinin anlaşılması, afet risk yönetişiminin güçlendirilmesi, afet risk azaltımına yatırım yapılması ve hazırlık ile iyileşme kapasitesinin güçlendirilmesi (UNDRR, 2015). Bu öncelikler içinde eğitim, özellikle riskin anlaşılması ve hazır bulunuşluğun artırılması boyutlarında kilit bir araçtır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar, okul temelli afet eğitiminin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışları üzerinde anlamlı etkiler yarattığını; erken yaşta verilen afet eğitiminin toplumsal afet kültürünün güçlenmesine katkı sağladığını göstermektedir (Taşkın, 2020). Özel gereksinimli öğrenciler bağlamında ise, afet eğitimi içeriklerinin erişilebilirliği, öğrenme gereksinimlerine uygun öğretim stratejileri ve tekrara dayalı uygulamalar büyük önem taşımaktadır (Kurt ve ark., 2024; Olcay ve ark., 2024).

Bu çalışma, afet eğitimi programını tasarlarken, Afete Hazır Türkiye ve AHATES kapsamında oluşturulan ulusal eğitim çerçevelerini dikkate almakta; afet öncesi hazırlık, afet anındaki doğru davranışlar, afet sonrası ilk müdahale, yangın, tahliye, ilk yardım ve psikolojik ilk yardım gibi başlıkları programın temel içerik bileşenleri olarak yapılandırmaktadır (AFAD, 2025a).

Engellilik Dâhil Edici Afet Risk Azaltımı

Engellilik dâhil edici afet risk azaltımı (disability-inclusive DRR), afet yönetiminde engelli bireylerin yalnızca “yardım edilmesi gereken pasif özne”ler olarak değil, sürecin tasarlanması, uygulanması ve izlenmesinde aktif paydaşlar olarak yer almasını savunan bir yaklaşımdır. UNDRR’nin engellilik ve afet başlıklı çalışmalarında, engelli bireylerin afetlere orantısız biçimde maruz kaldığı; erken uyarı, tahliye, barınma ve rehabilitasyon hizmetlerine erişimde çoklu engellerle karşılaştığı, bu nedenle DRR politikalarının engellilik perspektifiyle yeniden tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır (UNDRR, 2019).

Stough (2015), Sendai Çerçevesi’ni engelli bireyler açısından analiz ettiği çalışmada, engellilik vurgusunun çerçevenin giriş, rehber ilkeler ve öncelik alanlarında açıkça yer almasını, “engellilerin afet yönetimi süreçlerinde karar verici mekanizmalara dâhil edilmesi gereği” açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirmektedir. DiDRRN’nin verileri ise, engelli bireylerin büyük çoğunluğunun yerel afet komitelerinde temsil edilmediğini, afet planlarına ilişkin karar süreçlerine katılımının son derece sınırlı kaldığını göstermektedir (DiDRRN, 2023).

Çocukluk çağı engellilik durumuna odaklanan rehberler ve araştırmalar, özel gereksinimli çocukların afetlerde daha yüksek ölüm-yaralanma riski taşıdığını; bilgiye ve tahliye süreçlerine erişimde aile, okul ve sağlık hizmetleri arasındaki koordinasyonun belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (AAP, 1999; EMSC, 2021). Bu nedenle bu çalışmada geliştirilen program, engellilik dâhil edici DRR yaklaşımını aile merkezli ve öğretmen merkezli iki ekseninde somutlaştırmakta; afet eğitimini özel gereksinimli bireylerin günlük yaşam bağlamında yeniden düşünmeyi önermektedir.

Eğitimde Program Geliştirme ve Gelişimsel Araştırma

Çalışmanın üçüncü kuramsal dayanağı, eğitimde program geliştirme kuramlarıdır. Program geliştirme; ihtiyaçların belirlenmesi, amaç ve hedeflerin yazılması, içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğretme-öğrenme sürecinin planlanması ve değerlendirme aşamalarını kapsayan döngüsel bir süreç olarak tanımlanır (Demirel, 2024). Demirel, program geliştirmeyi yalnızca içerik oluşturma faaliyeti değil; felsefi temeller, öğrenme kuramları ve değerlendirme stratejilerinin bütüncül olarak ele alındığı bir AR-GE süreci olarak tanımlamaktadır.

Bu araştırmada benimsenen gelişimsel araştırma yaklaşımı, programın bir defalık ve statik bir ürün olarak değil; literatür, uzman görüşleri ve uygulamadan gelen geri bildirimler doğrultusunda sürekli iyileştirilebilen bir model olarak tasarlanmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, özel gereksinimli bireyler için afet eğitimi programı geliştirilirken hem uluslararası DRR çerçeveleri (Sendai, disability-inclusive DRR) hem ulusal politika belgeleri (Afete Hazır Türkiye, TAMP, AHATES) hem de program geliştirme ilkeleri birlikte ele alınmış; hedefler, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları bu çok katmanlı zemine dayandırılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Literatür, bu çalışmanın odaklandığı üç temel ekseninde ele alınabilir:

Özel gereksinimli bireyler için afet eğitimi ve davranış becerilerinin öğretimi,

Ailelere yönelik afet hazırlık rehberleri ve eğitim programları,

Öğretmen ve öğretmen adaylarının afet farkındalığı ve afet sonrası pedagojik rolleri.

Birinci ekseninde, özel gereksinimli çocuklara afetle ilgili koruyucu davranışların öğretimine odaklanan deneysel çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Kurt ve arkadaşları (2024), otizm spektrum bozukluğu olan 9–10 yaş grubundaki çocuklara video model kullanarak deprem sırasında “çök-kapan-tutun” ve deprem sonrası tahliye becerilerini öğretmiş; video modellerle öğretimin bu becerilerin edinimi ve sürdürülmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Olçay ve arkadaşlarının yürüttüğü çalışmada ise, geliştirme geriliği olan lise öğrencilerine davranışsal beceri eğitimi (BST) aracılığıyla deprem çantası hazırlama, çök-kapan-tutun ve konum paylaşma becerileri kazandırılmış; çoklu yoklama desenine dayalı bulgular, BST’nin tüm hedef davranışlarda etkili olduğunu ortaya koymuştur (2024).

Türkiye’de özel eğitim öğretmen adaylarının afet okuryazarlığını inceleyen çalışmalar da dikkat çekicidir. Yıldırım (2024), özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlığı düzeylerinin, ileride çalışacakları özel gereksinimli öğrencilerin afet farkındalığının gelişmesinde kritik rol oynayacağını vurgulayarak, bu gruba yönelik yapılandırılmış afet eğitimi programlarının gerekliliğine işaret etmektedir.

İkinci ekseninde, ailelere yönelik afet hazırlık rehberleri yer almaktadır. ABD’de hazırlanan çeşitli rehberler, özel gereksinimli çocukların ailelerinin deprem, sel, yangın gibi afetlere hazırlık sürecinde özel planlara ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır (CINCH, 2010; Drexel Dornsife Center, 2025; Sonoma County Health Services, 2025). Bu rehberlerde; ilaç takibi, cihazların enerji gereksinimi, alternatif iletişim araçları, tahliye sırasında kullanılacak yardımcı araç-gereçler ve çocuğun duyuşsal-davranışsal ihtiyaçlarına uygun stratejiler ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. EMSC’nin yayınladığı acil durum rehberi, engelli çocuklara yönelik afet hazırlığında ailelere “kolaylaştırılmış planlama” desteği verilmesi gerektiğini, aksi hâlde ailelerin bu karmaşık planları tek başına yönetmekte zorlandığını vurgulamaktadır (2021). Amerikan Pediatri Akademisi’nin güncel rehberi ise pediatristlerin ailelerle afet hazırlığı konusunda erken dönemde konuşma başlatmasını ve çocuğun bulunduğu bölgeye özgü afet riskleri temelinde bireyselleştirilmiş planlar geliştirilmesini önermektedir (AAP, 1999).

Üçüncü ekseninde, öğretmenlerin afet öncesi hazırlık ve afet sonrası eğitim-öğretim süreçlerindeki rolleri araştırılmaktadır. Okul temelli afet eğitiminin öğrencilerin afet farkındalığını artırdığını; okulun afet kültürü açısından merkezi bir konuma sahip olduğunu vurgulamaktadır. 6 Şubat depremleri sonrası yapılan nitel çalışmalar ise, deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim-öğretime dönüş sürecinde yoğun psikososyal yük taşıdığını, mevcut uygulamaları sorguladıklarını ve afet sonrası pedagojik yaklaşımların yeniden yapılandırılması gereğine işaret etmektedir (Gültekin ve ark., 2024; Özkan, 2024).

Bu literatür bir arada değerlendirildiğinde;

Özel gereksinimli öğrencilerin afetle ilişkili davranış becerilerinin öğretilebilirliğinin gösterildiği,

Ailelere ve sağlık profesyonellerine yönelik afet hazırlığı rehberlerinin geliştirildiği,

Öğretmenlerin afet sürecindeki rollerinin tartışıldığı görülmektedir. Ancak aile ve öğretmeni aynı program çatısı altında buluşturan; ulusal afet politikaları, engellilik dâhil edici DRR ve program geliştirme ilkelerini sistematik biçimde bütünleştiren program geliştirme çalışmalarının sınırlı olduğu açıktır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı hedefleyen bir model önermektedir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, afet eğitimi, engellilik dâhil edici afet risk azaltımı ve eğitimde program geliştirme alanlarını bir araya getirerek özel gereksinimli bireyler için aile ve öğretmen temelli bir afet eğitimi modeli önermesi bakımından önemlidir. Çalışma, ailelerin temel afet farkındalığını artırmayı, öğretmenlerin afet anında ve sonrasında üstlenecekleri rolleri güçlendirmeyi ve bu amaçla kullanılabilir eğitim materyalleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca Hakkâri gibi afet riski yüksek bölgelerde uygulanabilecek, ulusal afet politikalarıyla uyumlu, yerel bağlama duyarlı bir model sunması yönüyle de politika ve uygulama açısından değer taşımaktadır.

Kuramsal Önem

Bu araştırma, üç farklı literatürü bir araya getirmesi bakımından kuramsal açıdan önem taşımaktadır:

Afet eğitimi ve afet riskinin azaltılması,

Engellilik dâhil edici afet risk yönetimi,

Eğitimde program geliştirme ve gelişimsel araştırma.

Sendai Çerçevesi ve onu engellilik perspektifiyle tartışan çalışmalar (UNDRR, 2015; Stough, 2015; World Bank ve GFDRR, 2017) ile DIDRRN ve UNDRR'nin engellilik odaklı veri ve önerileri, bu çalışmada geliştirilen modelin “hiç kimsenin geride bırakılmaması” ilkesine dayalı olarak tasarlanmasını sağlamaktadır. Demirel'in (2024) program geliştirme yaklaşımı ise hedef-içerik-süreç-değerlendirme ekseninin sistematik biçimde yapılandırılması ve programın gelişimsel araştırma mantığıyla ele alınması açısından kuramsal bir zemin sunmaktadır. Bu çerçevede çalışma, özel gereksinimli bireyler için afet eğitimi alanına, aile ve öğretmen odaklı iki modüllü bir program modeli önererek özgün bir kuramsal katkı sağlamaktadır.

Uygulama ve Mesleki Gelişim Açısından Önem

Araştırma, uygulama boyutunda üç düzeyde önem taşımaktadır:

Aile Düzeyi: Ailelere yönelik 1 saatlik Afet Farkındalık Eğitimi modülü, uluslararası aile rehberlerinde önerilen temel ilkeleri (bireyselleştirilmiş planlar, tıbbi ve iletişimsel ihtiyaçların belirlenmesi, tahliye ve barınma planları) Hakkâri bağlamına uyarlamakta; özel

gereksinimli bireylerin ailelerinin afetlere hazırlanma kapasitesini artırmayı amaçlamaktadır.

Öğretmen ve Öğretmen Adayı Düzeyi: Özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik 16 saatlik Afet Bilinci Eğitimci Eğitimi modülü, öğretmenlerin afet öncesi hazırlık, okul temelli afet planları, tahliye, ilk yardım ve psikolojik ilk yardım konularında bilgi ve becerilerini güçlendirmekte; onları afet anında ve sonrasında hem sınıf içinde güvenliği sağlayan hem de öğrenci ve ailelere rehberlik eden “lider aktörler” olarak konumlandırmaktadır.

Materyal ve Ölçme Araçları Düzeyi: Program kapsamında geliştirilen broşürler, web tabanlı içerikler ve ölçme araçları; üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde, özel eğitim okullarında ve yerel yönetim birimlerinde kullanılabilir, çoğaltılabilir ve güncellenebilir materyaller sunmakta; afet eğitiminin sürekliliğini desteklemektedir.

Politika ve Yerel Bağlam Açısından Önemi

Çalışma, Hakkâri gibi hem jeolojik açıdan yüksek risk taşıyan hem de sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı illerde özel gereksinimli bireyler için afet eğitiminin güçlendirilmesi gereğine dikkat çekmektedir. Ulusal düzeyde AFAD ve MEB politikalarıyla uyumlu, yerel riskleri ve yerel kapasiteyi dikkate alan bir program modeli önermesi, araştırmanın politika düzeyindeki önemini artırmaktadır. Bu yönüyle çalışma, üniversite–okul–aile iş birliği temelinde tasarlanan ve diğer riskli illerde de uyarlanabilecek bir model sunmakta; engellilik dâhil edici afet risk azaltımı hedefleriyle uyumlu somut bir uygulama örneği ortaya koymaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Gerekçesi

Bu çalışma, özel gereksinimli bireylerin aileleri ile özel eğitim öğretmenleri/öğretmen adaylarına yönelik iki modüllü bir afet eğitimi programı geliştirmeyi amaçlayan, nitel ağırlıklı bir program geliştirme araştırması olarak desenlenmiştir. Bu araştırma türü; belirli bir eğitim programının sistematik biçimde tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerini inceleyen ve bu süreçte ortaya çıkan ürün kadar sürecin kendisini de araştırmanın konusu hâline getiren bir yaklaşımdır (McKenney ve Reeves, 2012; Richey ve Klein, 2005). Bu

çalışmada bu araştırma yaklaşımının tercih edilmesinin temel gerekçeleri şöyledir:

Araştırmanın temel çıktısı, iki modülden (aile modülü + öğretmen/öğretmen adayı modülü) oluşan yapılandırılmış bir afet eğitimi programıdır.

Program geliştirme sürecinde, öncelikle doküman analizi ile alanyazın ve ulusal politika belgelerinden sistematik biçimde yararlanılmış, sonrasında geliştirilen programa ilişkin uzman görüşü alınarak programın kapsam geçerliği ve uygulanabilirliği güçlendirilmiştir.

Ortaya konan programın, ileride yürütülecek deneysel ya da karma desenli etkililik çalışmalarına temel oluşturacak kuramsal ve yapısal çekirdeği ortaya koyması hedeflenmiştir (Demirel, 2024; McKenney ve Reeves, 2012).

Bu çerçevede araştırma; (a) doküman analizi temelli program geliştirme ve (b) program geliştirildikten sonra uzman görüşüne dayalı değerlendirme olmak üzere iki ana ekseninde yürütülmüştür.

Araştırmanın Bağlamı

Araştırma, afet riski ve jeolojik özellikler bakımından Türkiye'nin en riskli bölgelerinden biri olan Hakkâri ili bağlamında yürütülmüştür. Hakkâri; Yüksekova-Şemdinli Fay Zonu ve Bitlis-Zagros Bindirme Kuşağı'nın etkisiyle yüksek deprem riski taşımakta, coğrafi ve iklimsel koşullar nedeniyle heyelan ve çığ gibi afetlere de açıktır. Bu durum, ilde yaşayan özel gereksinimli bireyler, aileleri ve onlarla çalışan öğretmenler için afetlere hazırlık ve müdahale süreçlerini daha kritik hâle getirmektedir.

Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin hem özel eğitim alanında öğretmen yetiştiren bir kurum olması hem de bölgeye yönelik toplumsal katkı misyonu, geliştirilen programın bu fakülte ve bağlı birimlerle ilişkili olarak tasarlanmasını beraberinde getirmiştir. Programın, ilerleyen süreçte üniversitenin Sürekli Eğitim Merkezi, il AFAD müdürlüğü ve MEB'e bağlı özel eğitim kurumları aracılığıyla uygulanabilir ve yaygınlaştırılabilir olması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada program geliştirme sürecinde doğrudan katılımcı (aile/öğretmen) verisi toplanmamış, program tasarımı ve son hâlinin

değerlendirilmesinde alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzmanlar, amaçlı örnekleme yoluyla; özel eğitim, eğitim programları ve öğretim, afet eğitimi/afet yönetimi, gerektiğinde psikolojik danışma ve rehberlik

alanlarında akademik ve mesleki deneyime sahip kişiler arasından seçilmiştir (Patton, 2015). Programın içerik ve yapısı önce doküman analizi sonucunda geliştirilmiş, program taslağı ortaya çıktıktan sonra uzmanlara sunulmuş ve program, uzman görüşleri ışığında değerlendirilmiş ve revize edilmiştir. Dolayısıyla uzmanlar, programın “tasarlanmasında” değil, tasarlanan programın gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesinde rol almıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, program geliştirme mantığına uygun olarak iki temel aşamada yürütülmüştür:

Program Geliştirme Aşaması: Doküman Analizi

İlk aşamada, geliştirilecek afet eğitimi programının kuramsal ve yapısal temellerini oluşturmak amacıyla doküman analizi yapılmıştır. Bu kapsamda:

Özel gereksinimli bireyler için afet eğitimi, engellilik dâhil edici afet risk azaltımı (disability-inclusive DRR), aile temelli afet hazırlığı, öğretmenlerin afet rolleri ve program geliştirme alanlarındaki ulusal ve uluslararası akademik makaleler, raporlar ve kılavuzlar sistematik biçimde incelenmiştir,

Türkiye bağlamına özgü olarak; AFAD’ın Afete Hazır Türkiye eğitim içerikleri, TAMP, AHATES ve engellilere yönelik afet eğitimine ilişkin resmî veya kurumsal dokümanlar analiz edilmiştir.

Bu dokümanlar, Alanyazın ve Doküman İnceleme Formu kullanılarak amaç, yöntem, hedef kitle, temel bulgular/öneriler ve mevcut çalışmaya katkı potansiyeli açısından çözümlenmiştir.

Doküman analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda;

Programın genel amacı,

Modül 1 (Ailelere Yönelik Afet Farkındalık Eğitimi) için hedefler, süre, temel içerik başlıkları ve önerilen yöntem-teknikler,

Modül 2 (Özel Eğitim Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Afet Bilinci Eğitim Eğitimi) için hedefler, kapsam, oturum yapısı, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılacak materyaller ve değerlendirme yaklaşımı ayrıntılı olarak yapılandırılmış; tüm bu unsurlar “Program Tasarım Matrisi” adı verilen bir tablo üzerinde bir araya getirilmiştir.

Program Geliştirildikten Sonraki Aşama: Uzman Görüşü

İkinci aşamada, doküman analizi sonucu geliştirilen program taslağının kapsam, açıklık, uygunluk ve uygulanabilirlik açısından değerlendirilmesi amacıyla uzmanlardan görüş alınmıştır. Bu aşamada:

Hazırlanan program taslağı, Uzman Görüş Formu ile birlikte uzmanlara e-posta yoluyla veya yüz yüze ulaştırılmıştır.

Uzmanlardan,

Her bir hedef ve içeriği Likert tipi ölçek üzerinde (örneğin 1 = Uygun değil, 4/5 = Tamamen uygun) derecelendirmeleri,

Programın süresi, modüler yapısı, yöntem-teknik seçimi, değerlendirme yaklaşımı ve materyallerine ilişkin açık uçlu öneriler sunmaları istenmiştir.

Uzmanlardan toplanan görüşler doğrultusunda, programın;

Benzer içeriklerin sadeleştirilmesi veya birleştirilmesi,

Bazı hedeflerin daha ölçülebilir hâle getirilmesi,

Yerel bağlama (Hakkâri’deki riskler ve uygulama koşulları) daha uygun örnek ve etkinliklerin eklenmesi gibi yönleri yeniden gözden geçirilmiş ve program son hâline getirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan başlıca veri toplama araçları şunlardır:

Alanyazın ve Doküman İnceleme Formu

Doküman analizi sürecini sistematik hâle getirmek amacıyla hazırlanmıştır.

İncelenen her bir akademik çalışma veya politika belgesi için; künyesi, amacı, yöntemi, bağlamı, temel bulguları ve çalışmanın geliştirilecek

programa katkı potansiyeli bu forma işlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Program Tasarım Matrisi

Modül 1 ve Modül 2 için programın hedef-içerik-yöntem-süre-değerlendirme bileşenlerini bütüncül olarak gösteren bir tablo niteliğindedir.

Her bir öğrenme kazanımı için kullanılacak yöntem-teknik, materyal, etkinlik türü ve değerlendirme yaklaşımı bu matriste ayrıntılı olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2024).

Uzman Görüş Formu

Program geliştirildikten sonra uzmanlardan görüş almak için kullanılmıştır.

Formun ilk bölümünde, her bir hedef ve içerik maddesinin uygunluk, açıklık, kapsam ve uygulanabilirlik düzeyleri Likert tipi ölçekle derecelendirilmiştir

İkinci bölümde ise uzmanların programın genel yapısı, yerel bağlama uygunluğu ve sürdürülebilirliği hakkındaki değerlendirmelerini yazabilecekleri açık uçlu sorular yer almıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Kapsam (İçerik) Geçerliği

Programın kapsam geçerliğini sağlamak için iki adım izlenmiştir:

Doküman Analizi Temelli Kapsam Oluşturma:

Programın hedef ve içerikleri, afet eğitimi, engellilik dâhil edici afet risk azaltımı ve özel gereksinimli bireyler için güvenlik becerilerinin öğretimine ilişkin güncel literatür ve ulusal politika belgeleri temel alınarak oluşturulmuştur. Böylece programın, alanda vurgulanan kritik bilgi ve becerileri kapsamı sağlanmıştır.

Program Geliştirildikten Sonra Uzman Görüşü Alma:

Hazırlanan program taslağı, alan uzmanlarına sunularak kapsam, uygunluk ve açıklık açısından değerlendirilmiştir.

Uzmanların derecelendirmeleri kullanılarak maddelere ilişkin kapsam uygunluğu nicel olarak özetlenmiş; uygunluğu düşük bulunan öğeler revize edilmiş veya programdan çıkarılmıştır (Polit ve Beck, 2006).

Açık uçlu görüşler içerik analiziyle çözümlenmiş ve programın özellikle yerel bağlama uygunluğu (Hakkâri'deki afet türleri, erişim koşulları, hedef kitlenin özellikleri vb.) bu doğrultuda güçlendirilmiştir.

Nitel Verilerde Güvenirlik

Uzman görüşlerinden elde edilen nitel verilerin güvenilirliğini sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) öne sürdüğü ölçütlerden yararlanılmıştır:

İnandırıcılık (credibility):

Uzman görüşleri, araştırmacılar tarafından kodlanmış; kodlar karşılaştırılarak ortak temalar üzerinde uzlaşıya varılmıştır (Miles, Huberman ve Saldaña, 2014).

Aktarılabirlik (transferability):

Araştırma bağlamı ve programın hedef kitlesi ayrıntılı biçimde betimlenerek programın hangi bağlamlara uyarlanabileceğine ilişkin açıklık sağlanmıştır.

Tutarlılık (dependability) ve Doğrulanabilirlik (confirmability):

Doküman analizi ve uzman görüşü süreçleri, kullanılan formlar ve analiz basamakları ayrıntılı olarak dokümante edilerek bir araştırma izi (audit trail) oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, veri türüne uygun olarak doküman analizi, içerik analizi ve betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir:

Doküman Analizi

Alanyazın ve politika belgelerinden elde edilen veriler, Yıldırım ve Şimşek'in (2021) önerdiği doküman analizi basamakları izlenerek çözümlenmiştir.

Kodlama sırasında sık tekrarlanan tema ve öneriler (örneğin engellilik dâhil edici DRR ilkeleri, özel gereksinimli çocuklar için güvenlik

becerileri, aile temelli afet planlaması vb.) program hedef ve içeriklerinin şekillendirilmesinde doğrudan kullanılmıştır.

İçerik Analizi (Uzman Görüşleri)

Uzman Görüş Formu'nun açık uçlu yanıtları, içerik analizine tabi tutulmuştur.

Önce satır-satır kodlama yapılmış, daha sonra benzer kodlar bir araya getirilerek temalar (örneğin “yerel bağlama uyarlama”, “süre ve yoğunluk”, “görsel materyal gereksinimi”, “psikolojik ilk yardım vurgusu” vb.) oluşturulmuştur (Miles ve ark., 2014).

Elde edilen temalar doğrultusunda programın hedef, içerik ve süreç bileşenlerinde gerekli revizyonlar yapılmıştır.

Betimsel İstatistikler (Uzman Derecelendirmeleri)

Uzmanların Likert tipi değerlendirmeleri için her bir maddeye ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış; uygunluk düzeyi düşük görülen maddeler yeniden yazılmış veya programdan çıkarılmıştır.

Bu analiz süreci sonunda, doküman analizine dayalı olarak geliştirilen ve uzman görüşleriyle gözden geçirilip revize edilen iki modüllü afet eğitimi programı, çalışmanın nihai çıktısı olarak yapılandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, doküman analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen iki modüllü afet eğitimi programına ilişkin bulgular dört ana öge altında sunulmaktadır:

Programın genel yapısı,

Modül 1: Afet Farkındalık Eğitimi,

Modül 2: Afet Bilinci Eğitmen Eğitimi,

Programın uzman görüşleri doğrultusunda revize edilen yönleri.

Programın Genel Yapısına İlişkin Bulgular

Doküman analizi sonucunda afet eğitimi literatüründe yer alan bilgi alanları; AFAD tarafından yürütülen Afete Hazır Türkiye, TAMP, AHATES çerçeveleri ve engellilik dâhil edici afet risk azaltımı ilkeleri programın temel bileşenlerini oluşturmuştur.

Analiz sonucunda iki düzeyli bir program ihtiyacı belirlenmiş;
Ailelere yönelik kısa süreli farkındalık,
Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik kapsamlı eğitimci eğitimi
biçiminde ayrıştırılmıştır.

Her iki modül için hedef kitle, süre, ön koşullar, içerik başlıkları ve değerlendirme yaklaşımları net biçimde yapılandırılmıştır.

Modül 1: Afet Farkındalık Eğitimi Programına İlişkin Bulgular

Doküman analizi ve uzman görüşleri sonucunda, özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik kısa ve yoğunlaştırılmış bir eğitim modülünün uygun olduğu belirlenmiştir. Bu modülün amacı, ailelerin afet öncesi hazırlık, afet sırasındaki doğru davranışlar ve afet sonrası ilk anlarda yapılması gerekenlerle ilgili temel bilgi düzeylerini artırmaktır.

Modülün Temel Bileşenleri:

Hedef Kitle: Özel gereksinimli bireylerin aileleri

Süre: 1 Saat

Ön Koşul: Yok

Ölçme ve Değerlendirme: Yapılmamaktadır

Sertifikasyon: Katılım Belgesi

Eğitim İçeriği:

Temel Bilgi ve Kavramlar

Afet Öncesi Hazırlıklar

Afet Sırasında Doğru Davranış Şekilleri

Afet Sonrası İlk Anlar

Yangın ve Temel Güvenlik İlkeleri

Tahliye

Uzman görüşleri doğrultusunda, bu modülde özellikle ev içi güvenlik, bireyselleştirilmiş acil durum planı, evrak-ilaç hazırlığı ve iletişim planı

konularının ailelere daha sade ve görsel ağırlıklı materyallerle aktarılması önerilmiştir.

Modül 2: Afet Bilinci Eğitimci Eğitimi Programına İlişkin Bulgular

İkinci modül, özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarının afet eğitimi konusunda bilgi, beceri ve liderlik rollerini geliştirmeyi amaçlayan kapsamlı bir eğitimci eğitimi olarak yapılandırılmıştır.

Modülün Temel Bileşenleri:

Hedef Kitle: Hakkâri’de görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve Hakkâri Üniversitesi Özel Eğitim Programı öğrencileri

Süre: 16 Saat

Ön Koşul: En az önlisans mezunu olmak veya bir yükseköğretime devam ediyor olmak

Ölçme ve Değerlendirme: Ön test–son test + sınav

Sertifikasyon: Afet Bilinci Eğitimci Sertifikası

Eğitim İçeriği:

Temel Bilgi ve Kavramlar

Afet Öncesi Hazırlıklar

Afet Sırasında Doğru Davranışlar

Afet Sonrası İlk Müdahaleler

Yangın

Tahliye

İlk Yardım

Psikolojik İlk Yardım

TAMP

AHATES

Uzman görüşleri doğrultusunda, bu modülün uygulamalı etkinliklerle güçlendirilmesi (yangın söndürme tekniği, tahliye tatbikatı, çök–kapan–tutun uygulamaları vb.) önerilmiştir.

Uzman Görüşleri Doğrultusunda Yapılan Revizyonlara İlişkin Bulgular

Program taslakları uzmanlara sunulduktan sonra elde edilen geri bildirimlere göre aşağıdaki iyileştirmeler yapılmıştır:

Modül 1’de sadeleştirilmiş içerik ve ailelere yönelik görsel materyallerin artırılması önerilmiş; içerik buna göre yeniden düzenlenmiştir.

Modül 2’de psikolojik ilk yardım ve TAMP içeriklerinin daha uygulamalı açıklanması, öğretmen adaylarının aktif katılım sağlayacağı vaka temelli etkinliklerin eklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Her iki modülde, Hakkâri özelinde en sık görülen afet türlerinin (deprem, çığ, heyelan) örnek olaylara daha fazla entegre edilmesi önerilmiştir.

Eğitim materyallerinin hem basılı hem de dijital formatta sunulması önerilmiş ve program tasarımına eklenmiştir.

Program Tasarım Matrisi

Aşağıdaki tablolar, iki modülün hedef-içerik-süre-yöntem-değerlendirme bileşenlerini akademik bir formatta göstermektedir.

Tablo 1. Modül 1: Afet Farkındalık Eğitimi – Program Tasarım Matrisi

Bileşen	Açıklama
Modül Adı	Afet Farkındalık Eğitimi
Hedef Kitle	Özel gereksinimli bireylerin aileleri
Süre	1 saat
Ön Koşul	Yok
Amaç	Ailelerin afet öncesi hazırlık, afet sırası davranış biçimleri ve afet sonrası ilk anlara yönelik temel bilgi düzeyini artırmak
İçerik Başlıkları	- Temel kavramlar - Afet öncesi hazırlıklar

Bileşen	Açıklama
	<ul style="list-style-type: none"> - Afet sırasında doğru davranışlar - Afet sonrası ilk anlar - Yangın - Tahliye
Yöntem–Teknik	Anlatım, soru–cevap, görsel materyal kullanımı, kısa uygulamalı gösterimler
Materyaller	Broşür, kısa video, poster, örnek acil durum çantası
Değerlendirme	Değerlendirme yapılmaz (yalnızca katılım)
Sertifikasyon	Katılım Belgesi

Tablo 2. Modül 2: Afet Bilinci Eğitimci Eğitimi – Program Tasarım Matrisi

Bileşen	Açıklama
Modül Adı	Afet Bilinci Eğitimci Eğitimi
Hedef Kitle	Hakkâri ilinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve Hakkâri Üniversitesi Özel Eğitim Programı öğrencileri
Süre	16 saat
Ön Koşul	En az önlisans mezunu olmak veya bir yükseköğretime kayıtlı olmak
Amaç	Öğretmenlerin afet eğitimi verme, güvenli davranış kazandırma ve afet sonrası süreçlerde liderlik etme bilgi ve becerilerini geliştirmek
İçerik Başlıkları	<ul style="list-style-type: none"> - Temel kavramlar - Afet öncesi hazırlıklar - Afet sırasında doğru davranışlar - Afet sonrası ilk müdahaleler - Yangın

Bileşen	Açıklama
	<ul style="list-style-type: none"> - Tahliye - İlk yardım - Psikolojik ilk yardım - TAMP - AHATES
Yöntem–Teknik	Anlatım, uygulamalı eğitim, vaka analizi, grup çalışması, simülasyon, drama, saha uygulamaları
Materyaller	Eğitim sunumları, uygulama videoları, ilk yardım seti, yangın eğitimi ekipmanları, TAMP şemaları
Değerlendirme	Ön test–son test, kısa sınav, uygulamalı performans değerlendirmesi
Sertifikasyon	Afet Bilinci Eğitmen Sertifikası

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, özel gereksinimli bireylerin afet süreçlerindeki kırılganlıklarının azaltılmasına yönelik olarak aile ve öğretmen odaklı iki modüllü bir afet eğitimi programı geliştirmeyi amaçlamıştır. Doküman analizi ve uzman görüşleri aracılığıyla elde edilen bulgular, hem ulusal afet politika belgeleriyle hem de engellilik dâhil edici afet risk azaltımı literatürüyle güçlü biçimde örtüşmektedir. Bu bölümde, elde edilen bulgular güncel alan yazın ışığında tartışılmakta ve çalışmanın özgün katkıları eleştirel bir yaklaşımla değerlendirilmektedir.

Ailelerin Afet Hazırlığında Rolü: Bulguların Literatür ile Uyumlu ve Uyuşmayan Yönleri

Araştırmanın ilk önemli bulgusu, özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik kısa süreli ve temel düzeyde farkındalık eğitimlerinin kritik bir ihtiyaç olduğu yönündedir. Bu sonuç; afetler sırasında özel gereksinimli bireylerin orantısız düzeyde etkilendiğini bildiren geniş literatürle örtüşmektedir. UNDRR (2015) ve WHO (2021), engelli bireylerin afetlerde ölüm ve yaralanma riskinin toplum ortalamasının çok üzerinde olduğunu göstermektedir.

Peek ve Stough (2010), ailelerin afet öncesi planlama yapabilmeleri için açık, sade ve tekrarlanabilir eğitim içeriklerine ihtiyaç duyduğunu vurgulamıştır. Çalışmamızdaki Modül 1'in bu gereksinime uygun şekilde tasarlanmış olması literatürdeki önerilerle tutarlıdır. Öte yandan, literatürde ailelerin afet hazırlığı konusunda süreç temelli ve pekiştirmeli eğitim modelleriyle daha fazla başarı elde edildiği (EMSC, 2021; FEMA, 2022) belirtilmektedir. Bu açıdan, çalışmadaki bir saatlik eğitimin farkındalığı artırmada etkili olacağı, ancak davranış değişikliği yaratmada sınırlı kalabileceği eleştirel bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin Afet Eğitimindeki Anahtar Rolü: Literatür Karşılaştırmaları

Sonuçlar, öğretmenlerin afet öncesi hazırlık, afet sırası güvenli davranış sergileme ve afet sonrası psikolojik destek sağlama açısından lider aktörler olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, güncel araştırmalarla güçlü biçimde desteklenmektedir.

Chan, Shum ve Lee (2019) okul temelli afet hazırlık programlarının öğrenci güvenliği ve afet okuryazarlığını anlamlı biçimde artırdığını göstermiştir. Stough (2015), özel eğitim öğretmenlerinin engelli bireylerin afet süreçlerindeki en kritik destek unsurlarından biri olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Türkiye'de 6 Şubat Depremi sonrası yapılan araştırmalar (Gültekin ve ark., 2024; Özkan, 2024), özel eğitim öğretmenlerinin hem psikososyal hem de güvenlik tabanlı müdahalelerde merkezi bir rol üstlendiğini ortaya koymuştur.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen 16 saatlik eğitimci eğitimi modülü, öğretmenlerin afet yönetimindeki çok boyutlu rollerini destekleyen kapsamlı bir yapıya sahiptir. Ancak literatür, öğretmen eğitimlerinde yüksek düzeyde uygulama ağırlığı, düzenli tatbikatlar ve saha temelli senaryoların etkili olduğunu belirtmektedir (Aldrich ve Meyer, 2015; UNESCO, 2023). Bu bağlamda, çalışmanın modül yapısının güçlü olmakla birlikte uygulama yoğunluğunun artırılmasının fayda sağlayacağı söylenebilir.

Engellilik Dâhil Edici Afet Yönetimi Açısından Programın Konumlandırılması

Bu çalışmanın en güçlü yönlerinden biri, eğitim programının engellilik dâhil edici (disability-inclusive) afet yönetimi ilkeleriyle uyumlu

olmasıdır. Dünya Bankası ve GFDRR (2017) raporuna göre, engelli bireylerin afet planlama süreçlerinde ihmal edilmesi önemli bir eşitsizlik kaynağıdır. Bu nedenle afet eğitimi, yalnızca genel toplum için değil, kırılğan grupların özgül gereksinimlerine göre uyarlanmalıdır.

Çalışmamızdaki sonuçlar, programın:

Aile ve öğretmeni birlikte ele alan iki düzeyli yapısıyla literatürdeki boşluğu doldurduğunu,

TAMP ve AHATES gibi ulusal sistemlerle uyumluluk gösterdiğini,

Tahliye, psikolojik ilk yardım ve bireyselleştirilmiş risk planı gibi kritik alanları içerdiğini göstermektedir.

Bu yaklaşım, UNESCO (2023) ve UNDRR (2019) tarafından önerilen kapsayıcı afet eğitimi standartlarıyla uyumludur. Ancak literatür, engellilik türlerine göre (OSB, ortopedik yetersizlik, işitme-görme yetersizliği vb.) farklılaştırılmış alt modüllerin etkililiğinin daha yüksek olduğunu (Brault, 2020; Stough, 2015) belirtmektedir. Bu açıdan, mevcut programın genel bir model sunmakla birlikte engel türlerine göre özelleştirilmiş alt programlarla güçlendirilebileceği söylenebilir.

Gelişimsel Araştırma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme

Programın doküman analizi ve uzman görüşü yoluyla geliştirilmiş olması, program geliştirme araştırma geleneğiyle uyumludur (McKenney ve Reeves, 2012). Bu yaklaşım, programın tasarım sürecinin sistematik, şeffaf ve kuramsal olarak temellendirilmiş olduğunu göstermektedir. Ayrıca uzman görüşleri ile yapılan revizyonlar, Lawshe temelli kapsam geçerliği ilkeleriyle uyumludur. Literatürde eğitim programlarının etkililik kazanmasının en güçlü belirleyicilerinden birinin uzman geri bildirimine dayalı iyileştirme döngüleri olduğu ifade edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu bağlamda çalışmanın yöntemi, alanyazındaki iyi örneklerle uyumlu ve bilimsel açıdan güçlü bir yapı sergilemektedir.

Sonuçlar

Araştırmanın genel sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Aile ve öğretmenlere yönelik iki modüllü afet eğitimi programı, özel gereksinimli bireylerin afetlere karşı korunması için bütüncül ve işlevsel bir model sunmaktadır.

Program yapı ve içerik bakımından ulusal afet yönetim sistemleri (AFAD, TAMP, AHATES) ile uyumlu olup, engellilik dâhil edici afet eğitimi ilkelerine sahiptir.

Aile modülü temel farkındalık sağlamada etkili olacak bir giriş düzeyi sunarken; öğretmen modülü hem bilgi hem uygulama boyutunda daha kapsamlı bir yapıya sahiptir.

Uzman görüşleri programın yerel bağlama uyarlanmasını güçlendirmiş, özellikle Hakkâri’de sık yaşanan afet türlerine yönelik örneklemelerin artırılması programı daha uygulanabilir hâle getirmiştir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Programın etkililik düzeyi henüz deneysel olarak test edilmemiştir.

Engellilik türlerine göre ayrıntılı alt modüller geliştirilmemiştir.

Aile modülünün süresi kısa olduğundan sürdürülebilir davranış değişimi yaratma gücü sınırlı olabilir.

Öneriler

Programın aileler ve öğretmenlerle pilot uygulaması yapılarak ön test–son test yoluyla etkisi ölçülmelidir.

Her engel türü için farklılaştırılmış içeriklerle uzmanlaşmış alt modüller geliştirilebilir.

Program farklı illerde uygulanarak genellenebilirlik test edilebilir.

Aile modülü yılda bir kez tekrar edilerek süreç temelli bir farkındalık modeli oluşturulabilir.

Kaynakça

- AFAD. (2025). *Afete Hazır Türkiye İzleme ve Değerlendirme Sistemi (AHATES)*. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. <https://www.afad.gov.tr>
- Aldrich, D. P., & Meyer, M. A. (2015). Social capital and community resilience. *American Behavioral Scientist*, 59(2), 254–269. <https://doi.org/10.1177/0002764214550299>
- American Academy of Pediatrics. (2025). *Preparedness for children and youth with special health care needs*. 22 Ocak 2025 tarihinde erişildi, <https://www.aap.org>
- Brault, M. W. (2020). *Disability and disaster preparedness: Inclusive strategies for emergency management*. U.S. Department of Health & Human Services.
- Chan, E. Y. Y., Sham, T., & Lee, P. P. Y. (2019). Health emergency and disaster risk management (Health-EDRM): Secondary school students' knowledge, attitude and practice. *International Journal of Disaster Risk Science*, 10(2), 166–176.
- CINCH. (2010). *Emergency preparedness for families of children with special needs*. 22 Ocak 2025 tarihinde erişildi, <https://www.cinch.org>
- Demirel, Ö. (2024). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. bs.). Pegem Akademi.
- DiDRRN. (2023). *Disability-inclusive disaster risk reduction: Key messages and good practices*. Disability-Inclusive DRR Network.
- Drexel Dornsife Center for Public Health. (n.d.). *Disaster preparedness toolkit for families with children with special health care needs*. 22 Ocak 2025 tarihinde erişildi, <https://www.drexel.edu>
- Emergency Medical Services for Children. (2021). *Emergency information form for children with special health care needs: Implementation guidance*. EMSC Innovation & Improvement Center. Erişim tarihi: 22 Ocak 2025, <https://emscimprovement.center>
- FEMA. (2022). *Disability inclusion: Emergency preparedness, response, and recovery*. Federal Emergency Management Agency. Erişim tarihi: 22 Ocak 2025, <https://www.fema.gov>
- Gültekin, İ. ve Uygun, S. (2024). 6 Şubat Kahramanmaraş depremi sonrasında zorluklarla baş etmede destekleyici sınıf oluşturma konusunda sınıf öğretmenlerinin deneyimleri. *Educatione*, 3(2), 22–48.
- Kurt, O., Cevher, Z., & Kutlu, M. (2024). Effectiveness of video modeling in teaching earthquake and postearthquake evacuation safety skills for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 57, 331–340. <https://doi.org/10.1002/jaba.1057>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Olcay, S., Oğur, Ç., & Saral, D. (2024). Teaching earthquake preparedness skills to students with developmental disabilities: A preliminary evaluation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 62(1), 59–73. <https://doi.org/10.1352/1934955662.1.59>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Özkan, N. (2024). 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremi sonrası eğitimde dayanıklılık: Tehditler ve zorluklar. *Education & Youth Research (EYOR)*, 4(2), 88–110.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.
- Peek, L., & Stough, L. M. (2010). Children with disabilities in the context of disaster: A social vulnerability perspective. *Child Development*, 81(4), 1260–1270.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497.
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2005). Developmental research methods: Creating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 23–38.
- Sonoma County Health Services. (n.d) *Emergency preparedness for families of children with special needs*. 22 Ocak 2025 tarihinde erişildi, <https://sonomacounty.ca.gov>

- Stough, L. M. (2015). Persons with disabilities and disasters. In H. Rodríguez, W. Donner, & J. E. Trainor (Eds.), *Handbook of disaster research* (2nd ed., pp. 225–242). Springer.
- Taşkın, H. (2020). *Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin afet bilgi düzeyleri ve farkındalıkları: Sapanca örneği* (Yüksek lisans tezi). Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- UNDRR. (2013). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*. United Nations. Erişim tarihi: 22 Ocak 2025, <https://www.undrr.org>
- UNDRR. (2015). *Disability-inclusive disaster risk reduction in the Sendai Framework implementation*. Erişim tarihi: 22 Ocak 2025, <https://www.undrr.org>
- UNDRR. (2019). *UN global survey of persons with disabilities and disasters*. Erişim tarihi: 22 Ocak 2025, <https://www.undrr.org>
- UNESCO. (2023). *Strengthening school safety and disaster risk reduction: Inclusive approaches for learners with disabilities*. Erişim tarihi: 22 Ocak 2025, <https://www.unesco.org>
- World Health Organization. (2021). *Disability and health* [Fact sheet]. Erişim tarihi: 22 Ocak 2025, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- World Bank, & Global Facility for Disaster Reduction and Recovery. (2017). *Disability inclusion in disaster risk management: Building resilience for all*. World Bank. Erişim tarihi: 22 Ocak 2025, <https://www.gfdrr.org>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2024). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin doğal afet okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(157), 123–145.

10. BÖLÜM

AİLEDEN OKULA AHLAK EĞİTİMİ: İTERDİSİPLİNER BİR PERSPEKTİF

Sidar BOR**, Mehmet Şirin DEMİR***

GİRİŞ

Bir insanın ontolojik, epistemik karakterolojisi yaşamsal, düşünsel anlayışı, doğumundan itibaren edinmiş olduğu ahlaki öğretilerden, içinden geçtiği eğitimsel süreçlerden esinlenerek şekillenmektedir. Ahlak, *“toplumsal yaşamda, belirli kişi, grup ya da toplum için belirli zamanda ve belirli bir yerde geçerli olan (ya da geçerli olması beklenen) değer yargılarının, örf, adet, norm ve kuralların oluşturduğu bir sistem bütünüdür”* (Aktan, 2009, s.40).

Bu tür konularla ilintili literatürde çalışmalar ortaya koyan Özlem’e (2010) göre, ahlak bir kişinin, gurubun veya bir milletin belli bir zamanda hayatlarına girmiş inanç, norm, değer ve kurallar gibi insanın davranışlarını yönlendiren önemli bir unsurdur. Bireysel ve toplumsal alanda kabul görmüş ve insan yaşamının önemli bir parçası haline gelmiştir. Bunun yanı sıra, hemen her topluluğun belli bir ahlaki yargılarından bahsetmek mümkündür. Bu durum, ahlaki çokluğa neden olmuş ve genel olarak farklı nitelendirilmeler ile adlandırılmıştır. Buna İslam ahlakı, Hristiyan ahlakı, Yahudi ahlakı, Budist ahlakı hatta ödev ahlakı, iş ahlakı, bilim ahlakı veya köle ahlakı örnek olarak verilebilir. Kaur’a (2019) göre de hiç kimse doğuştan kötü olarak doğmaz, insanı kötü yapan çevresidir. Dolayısıyla insanoğlunun sağlıklı bir kişiliğinin yapılandırılışı nitelikli bir eğitim verilerek gerçekleştirilebilir. Nitekim eğitim, okuryazarlık ve ahlaki değerlerin bütünleşmiş biçimidir. Bu nedenle eğitim ile ahlaki değerler öğretilir. Her ne kadar doğup büyümemizi sağlayan ebeveynlerimiz olsa da hayatımızın önemli bir parçası haline gelen eğitimdeki öğretmenlerimiz ile hayatımız belli bir yön bulur ve şekillenir. Bu sebeple, ulusun önemli bir üyesi olan her milletin dürüst ve iyi bireyler olarak yetişmesi için ahlak eğitimi önemlidir.

Günümüzde ahlak eğitimi, bireylerin ahlaki karaktere sahip olmaları amacıyla verilir (Dikmen, 2014). Ahlaki bir perspektifle tutum ve

** Tezli Yüksek Lisans programı Mezunu, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, sdrbr1628@gmail.com, 0009-0008-2942-6394

davranışlarını yönlendirebilen birey, iyi ve kötüyü ayırt etmede ve sosyal hayatını düzenlemede daha doğru bir süreç izleyebilmektedir. Ayrıca toplumun bireyden beklediği toplumsal normlara uyum sağlama sürecini de daha sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmektedir. Özellikle ailede temeli atılan ve daha sonrasında içinden geçtiği eğitim, öğretim süreçleri ile pekiştirilen bir ahlaksal okuryazarlık ya da donanımın, bireyin üzerinde gerçekleştirdiği birtakım değişiklikler sonrası bireyde, toplumu sağlıklı bir şekilde biçimlendirecek denli, ahlaksal ontolojik iyi-oluş gelişmiş ve erdemli olabilmeyi başarmış bir karakter gelişimi söz konusu olabilmektedir.

Bu çalışma, ahlak eğitiminin önemine değinmiştir. Böylelikle ahlak eğitiminin toplumsal bir düzen için gerekli bir eğitim olduğu belirtilmiştir. Özellikle ahlaki değerlerin ilk nerede verildiği, nasıl devam ettiği ve nelerle pekiştirdiğini bilmek hayatımızı doğru bir şekilde yönlendirmek için önemlidir. Bu nedenle bireyin toplumsal etkileşimlerin temel aktörleri olan aile, okul, arkadaş ve son olarak içinde yaşadığı toplumun, bireyin ahlaki gelişimine olan etkisine ve bireyin aldığı ahlak eğitimi sonrası geliştirdiği tutum ve davranışlar üzerine durulmuştur.

Amaç

Bu çalışmada, ahlak eğitiminin önemine değinilmiş ve bireyin ahlaki okuryazarlık ya da karakter gelişimine etkisi olan aile, okul ve çevre gibi faktörler üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada bu tür öncül ya da önermelerden hareketle, bireyin ahlaki karakter gelişiminin dayandığı temel prensipler ve söz konusu gelişim süreçlerinde rol oynayan çeşitli faktör ya da etkenlerin bireydeki yansımaları incelenerek değerlendirilmiş, ahlaki bir bilinç uyandırmanın önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Çalışmadaki veriler, nitel araştırma yöntemi bağlamında değerlendirilen doküman incelemesinin öngördüğü araştırma yönteminin postülatları bağlamında toplanarak değerlendirilmiştir. Küresel bilimsel literatürde araştırılması amaçlanan her türlü konu, kavram ya da olgular ile ilgili çalışmalar, doküman analizi ile karakterize yöntemlerle tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizi beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalardan hareketle gerçekleştirdiğimiz çalışmamız şu şekilde detaylandırılabilir:

Dokümanlara ulaşma. Ahlak eğitimine yönelik yapılan çalışmalardan genel bir literatür çalışması yapılmış ve ulaşılan veriler sistematik bir şekilde incelenmiştir. Özellikle konuyla ilintili gerek dijital ortamda

gerekse çeşitli kütüphanelerde kitap, tez, makale, dergi gibi yayınlara ulaşılmıştır.

Çalışmanın Orijinalliği. Çalışmanın güvenilirliği açısından ulaşılan kaynakların orijinalliği kontrol edilmiştir. Bu amaçla öncelikli olarak akademik kaynakların yer aldığı Google Scholar, Yök Ulusal Tez Merkezi gibi resmi sitelerden yararlanılmaya çalışılmıştır. Yabancı dilde ortaya konulmuş eserler Türkçe diline çevrilmiştir.

Dokümanların Değerlendirilmesi Bu aşamada dokümanların nasıl kullanılacağı planlanmıştır. Bu amaçla belirli kodlar oluşturulmuş ve kategorilendirme yapılmıştır. Bağlamına uygun olarak ahlak eğitimi, ailede ahlak eğitimi, okulda ahlak eğitimi, ahlaki okuryazarlık gibi kodlamalar hazırlanmıştır. Yazar, yayın yılı, başlık gibi kaynağın önemli unsurlarıyla da kategorilendirme yapılmıştır.

Verilerin analizi. Dokümanlar içerik ve kavramsal analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Özellikle içerik analizinin aşamalarına dikkat edilmiş ve ahlaksal okuryazarlık kriterleri analiz birimi olarak kullanılmıştır.

Verileri kullanma. Herhangi bir deneysel niceliksel metodoloji postülatları kullanılmadan, yalnızca var olan bilgi birikimi kullanılarak elde edilmiş veriler, interdisipliner bir perspektifle incelenerek değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bireyin Ahlaki Yönelimini Şekillendiren Temel Etkenler

Bireyin kişilik gelişimi, doğduğu andan itibaren çeşitli faktörlerin etkisinde kalarak şekillenebilmektedir. Özellikle bireyin ahlaki gelişimini etkileyen çeşitli psiko-sosyal faktör ya da dinamikler literatürde ortaya konulmuş çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu tür psiko-sosyal dinamikler arasında kalıtım, çevre, okul, arkadaş veya akran çevresi, kültür, din, ekonomi ve kitle iletişim araçları yer almaktadır (Şengün, 2007). Bireylerin yaşamsal süreçleri içerisinde etkilendikleri faktörlerin başında ise kalıtım ve çevre gelmektedir. Ancak kişiliğin yönünü belirlemede kalıtım etkili olurken, bazı durumlarda da çevresel faktörler belirleyici olabilmekte veya her iki etken aynı oranda etkili olabilmektedir (Çamlıbel İrkin, 2012). Bu etkenleri detaylı bir şekilde incelemek daha doğru olacaktır.

1. Kalıtım

Psiko-genetik bilimine göre, boy, cinsiyet, saç ve göz rengi gibi fizyolojik özellikler, anne ve babadan çocuklara aktarıldığı gibi zihinsel kabiliyetler, çeşitli duyu durumları veya mizaç gibi psikolojik özellikler

de anne ve babadan çocuğa geçebilmektedir. Kişiliğin gelişiminde önemli yeri olan ahlaki değerler ise insanlarda kalıtsal olarak yansımaları ortaya çıkabilmektedir. Yani insanlar doğuştan ahlaki davranışlara eğilimlidir; ancak bunun yönünü belirleyen çevredir (Şengün, 2007). Bu sebeple de çevrenin ahlaki gelişim üzerindeki etkisinden bahsetmekte yarar vardır.

2.Çevre

Birey, “dünyaya gözünü açtığı andan itibaren kalıtım yoluyla doğuştan sahip olduğu yeteneklerinin açığa çıkması için çevrenin desteğine ve çevre tarafından eğitime muhtaçtır” (Çetinel, 2020, s. 144). Kişiliğin toplumsal ve ahlaki yönünü etkileyen karakter gelişiminde çevrenin etkisi vardır. Ahlak kurallarının benimsenerek hayata uyarlandığı ve değer yargıların var olduğu çevrede büyüyen birey, bu kuralları ve değerleri öğrenir, kabullenir ve zamanla da içselleştirir (MEB, 2015).

2.1.Okul. Okulun ahlaki eğitimde önemli bir yeri vardır. Çocuk, aileden sonra ahlaki eğitimini okulda devam ettirir. Çalışmamızda bu konu detaylandırılmış ve ayrı bir başlık olarak verilmiştir.

2.2. Arkadaş ortamı. Ahlaki benliğin gelişiminde, akran ilişkileri önemli rol oynamaktadır. Akran grubuna dâhil olma ve kabullenme bir çocuk için oldukça önemlidir. Akranları tarafından kabul görülmeyen ve bu yüzden kendini mutsuz ve dışlanmış hisseden çocuğun aidiyet duygusu olumsuz bir biçimde etkilenebilmektedir. Bu nedenle bireylerde akran ilişkilerinin, ahlaki benliğin gelişim süreçleri üzerindeki etkisi önemlidir (Noddings, 2006; akt. Kocabıyık, 2014). Niemi (2016) çalışmasında çocuklarda, ahlaki davranışların ve sosyal becerilerin gelişmesinde akranlarla kurulan iletişimin önemli katkısının olduğunu savunmuştur. Yine Chrysoulakis (2022) yaptığı çalışmasında da bireylerdeki ahlak anlayışının, suça meyilli akranlarıyla kurduğu iletişim sonucu zayıfladığını belirtmiştir.

2.3. Kültür. İnsanlar hayatları boyunca içinde bulunduğu toplumsal hayatın maddi ve manevi değerlerinin etkisi altında kalabilmektedir. Başka bir deyişle, insan içinde yaşadığı toplumun bir parçası haline gelebilmektedir. Çetin (2016), insanın varoluşu itibarıyla bireysel ve toplumsal olarak ortaya koyduğu eylemleri ile kültürel yapılandırılmışlık sürecine girdiğini belirtmiştir. Ahlak bu kültürün bir parçası olmasına rağmen, kültürü oluşturan başlıca faktör ya da etmenler manzumesinin ahlaksız davranış ya da eylemler biçimi olduğunu savunur. Çünkü insanlar davranışlarını değerlere dayandırır ve bu sayede kültür oluşmaktadır. Ona göre, değerler kültürü oluşturur ancak, kültürün etkisinde kalan değerler de karşılıklı bir etkileşim dinamiği içerisinde zamanla değişebilmektedir.

Tüm bunlardan hareketle, ahlak ve kültür arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğu ve bireylerin bu durumdan etkilendiğini söylemek mümkündür.

2.4. Din. Din bireyin metafiziksel düzlemde benimsediği ve yaşamını düzenleyen bir kurallar bütünü olarak ortaya çıkan bir yaşamsal ve düşünsel diyalektik olarak değerlendirilirken, ahlak bireyler arası diyalektik ya da ilişkiyi düzenleyen, her türlü yaşamsal ve davranışsal durumların sınırlarını ve normlarını orta koyan kurallar bütünüdür. Ahlaki sistem, toplumsal paradigmanın ortaya koyduğu diyalektiğe bağlı olarak değişebilmektedir ve belli dinin kuralları olmadan da varlığını devam ettirebilir. Ancak, din sayesinde ahlaki davranışlar olumlu yönde gelişim göstermekte ve dinin kurallarının benimsenerek hayata uyarlanmadığı durumlarda birtakım olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği ile ilgili bir takım fenomenolojik projeksiyonlar ortaya konulmuştur (Özel ve Kaplan, 2018).

2.5. Ekonomi. Ekonomik hayatta maddi ve manevi refah için, başka insanların haklarını ihlal etmeden ve onlara zarar vermeden hareket etmek ekonominin ahlaki boyutu ile ilgilidir. Ahlaki değerlere önem verilmiş bir toplumda yaşamak, ekonomik ve toplumsal ilişkilerde güven ve sadakati artırır (Özgener, 2000).

Ilgaroğlu (2019), çalışmasında İbn Haldun'un sosyo-ekonomik ve ahlak ilişkisine dair düşüncelerine yer vermiş ve şu şekilde bir özlü değerlendirmeler ortaya koymuştur: İbn Haldun'a göre, hayatı kolaylaştırma ve refaha kavuşma gayesi ile hareket eden insanların, ahlaki değerleri buna göre şekillenir. Bu durum bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik yapısını da etkilemektedir. Ayrıca İbn Haldun eserlerinde ortaya koyduğu çeşitli manifesto ya da dışavurumlarıyla tüketim temelli ve para-hazcı anlayışın egemen olduğu toplumlarda ahlaki problemlerin yaşandığını da belirtmiştir.

Kısaca değinilirse, ekonomide ahlaki değerlerin önemli olduğu ve bu değerleri benimseyen bireylerin ve toplumların daha huzurlu bir yaşam sürdüğü düşünülebilir.

2.6. Kitle iletişim araçları. Kitle iletişim araçları, "bireylerin toplum ile bütünleşmesinde, toplumun bir parçası olmalarında, toplumun kültürel değerlerini benimsemelerinde ve yeni değerler ortaya koyma süreçlerinde, inanç, tutum ve davranışlarındaki değişmelerde rol oynamaktadır" (Temizel, 2008, s.128).

Dilber (2014) ortaya koyduğu çalışmasında kitle iletişim araçlarının bilinçli bir şekilde kullanılması durumunda, yeni öğrenmeler gerçekleştirme ve güzel vakit geçirmek için yararlı olduğunu belirtmiştir.

Bireyin sosyal medya platformlarında şiddet içerikli ve ahlaki değerlere aykırılık arz eden durumlarına maruz kalması halinde ise, suça daha çok yatkın hale geldiğini belirtmiş ve olumsuz etkilerine değinmiştir.

Genel olarak bireyin karakter gelişimi kalıtım, aile, çevresel faktörler gibi birçok unsurun etkisiyle şekillenmektedir. Bunun bilincinde hareket edilmesi ve ahlaki gelişimi destekleyen bu etkenlerin iyi ve doğru temeller üzerine inşa edilmesi, bireyin ahlaki olgunluğa ulaşması açısından önemlidir. Böylelikle, evrensel bir ahlaki düzenden bahsetmek mümkün olacaktır.

Aile Ortamında Verilen Ahlak Eğitiminin Önemi

İnsanlar doğaları gereği bilgileri öğrenme ve ahlak edinme kabiliyetine sahip olarak çeşitli epistemik süreçlerden geçebilecek kapasite ile karakterize çeşitli nörobilişsel becerilerle doğarlar ve bu tür kabiliyet ya da nitelikler yakınlarıyla kurduğu diyalektik ya da iletişim sonucunda gelişebilmektedirler. Çocuğun bilişsel ve iletişimsel bir diyalektik içerisine girebileceği ilk çevresi ailesi olması dolayısı ile de ailenin belirleyici rolü vardır. Nitekim aile, bireyin hayatını nasıl şekillendirmesi gerektiğine dair yol gösterme kabiliyet ya da özelliklerine sahip olabilir. Bu sayede birey, çevresiyle birtakım bilişsel entelektüel ya da iletişimsel diyalog ya da ilişki kurabilir ve sosyal bir kimlik kazanabilir. Bu tür bir diyalektik içerisinde aile çocukların ahlaki değerlere sahip, bilgili ve duyarlı bireyler olarak yetişebilmesi açısından çeşitli yol ya da yordamlara başvurabilir. Çocuklar günlük hayatlarında örtük veya açık mesajlarla kuralları, iyilik veya kötülük ile tanımlanan çeşitli kavram ya da olguları davranış ya da eylemleri tanımlayarak nörobilişsel bir temele oturabilir; bunun yanı sıra, doğru karaktere sahip olmanın ve ahlaki bir yaşamın nasıl sürdürülebileceği yukarıda bahsedilen söz konusu diyalektik süreçleri içerisinde öğrenebilir (Ochs & Kremer-Sadlik, 2007).

Bireyin yaşamsal serüvenine damga vuran en esaslı toplumsal birim olarak değerlendirilen aile kurumu, bireyin yaşamsal sürecini sürdürülebilir kılan ve toplumsal iletişimsel refahın gelişmesine öncülük eden önemli toplumsal kurumlardan biri olarak kabul edilir (Turğut, 2017). Bununla birlikte, çocukların ilk eğitim sürecinin başladığı yer olması açısından da önemlidir (Dodurgalı, 1998). Öyle ki çocukluk döneminin ilk iki yılındaki ailenin davranış ya da tutumu ile ilgili ortaya koyduğu kültürel ve eğitimsel kodlar çocuğunun karakter gelişimi için önemli bir etmen olarak değerlendirilmektedir (Altınköprü, 1999).

Aile çocuğun, ahlaki duygularının farkında olmasını, ahlaki bilgileri öğrenmesini ve öğrendiklerini pratiğe dökmesini sağlamak için ahlak eğitimi görevini yerine getirmesi gereken bir kurumdur. Eğitimin ortam ya da mekânı tek bir yerle sınırlandırmamakta okul, aile veya toplum gibi belli başlı yerlere uyarlanabilmektedir. Ancak, aile eğitimsel süreçlerin temelini oluşturan öncel bir kurumdur. Çocuk, sosyal hayata uyum sağlayacak davranış kalıplarını henüz küçük yaşlarda öğrenir ve öğrenme süreçleri çocuğun epistemik ve ontolojik gelişimi üzerinde derin bir etki uyandırır; bu tür etkiler çocuk üzerinden kolaylıkla sökülüp atılmayacak kadar derin bir iz bırakır. Çocuğun huy ya da alışkanlık edindiği davranış kalıplarının temeli küçük yaşlarda aile aracılığıyla atılır. Çocukluk döneminde kazanılan alışkanlıklara temiz, düzenli veya dağınık olmak gibi örnekler verilebilir ve bu tür alışkanlıklar aileden alınan eğitimle ilişkilidir (Aydın, 2011).

Ahlak eğitiminde önemli bir rol üstlenen aile, bireye ahlaki değerleri ve duyguları kazandırmanın yanı sıra, bu değerleri bireyin hayatına uyarlamasını da sağlayabilmektedir (Aydın, 2015). Yine ünlü İslam âlimi ve filozofu İmam Gazali de birtakım değerlerin ahlaki hayatı şekillendirdiği ve bireyi maddi-manevi anlamda güçlü kıldığını belirtmiştir. Bu değerlerin başında ise hikmet, iffet, şecaat ve adalet gelmektedir (Oruç, 2009). Aynı zamanda aile içerisinde ebeveynin sevgi, fazilet, adalet gibi değerleri sevgi temelli bir yaklaşımla çocuklara kazandırılmasının ahlaksal bilincin gelişiminde önemli bir yaklaşım olduğunu da dile getirmiştir (Bayrakdar, 2008). Gazali'nin bu sevgi temelli yaklaşım ya da düşünüş biçimi, çocuklarda ahlaki bilincin uyandırılması için ailelere yol gösterici bir rehber niteliğindedir. Böyle bir yaklaşım ile çocukların ahlaki değerleri içselleştirmesi daha kolay olabilmektedir.

Literatürde bu tür kavram ve olgularla ilgili yaptığı çalışmalarla bilinen Kınalızade ise, çocuklarda ahlaki bilincin geliştirilmesinin önemine değinmiş ve bu konuda ailenin dikkat etmesi gereken hususların da olduğunu belirtmiştir. Bu hususlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

Aileler çocukların doğuştan sahip oldukları utanma duygularını ahlaki değerlere uygun olarak geliştirebilirler.

Çocukların, ahlaki değerlere sahip bir sosyal çevrede yetişmesine özen gösterebilirler .

Dini inanca bağlı olarak ahlaki öğretilere sahip olmasını sağlayabilirler.

İyi davranışları takdir edip, kötü davranışları ayıplayarak, çocuğun doğru davranışlar geliştirmesine yardımcı olabilirler.

Madde bağımlılığına karşı çocukları korumaya çalışabilirler.

Çocuğun ahlaka uygun olmayan kibir, alay etme gibi davranışlardan kaçınması sağlayabilirler.

İyilik yapmayı teşvik ederek, cömert olma gibi manevi duygulara daha fazla değer vermelerini sağlayabilirler.

Çocuğun oyun ahlakına uygun şekilde oyun oynama becerisine sahip olmasını teşvik edebilirler.

Çocuğun dünyevi çıkarların ötesinde, hakiki saadetin peşinden gitmesi teşvik edilir.

Ahlaki ilkelerle uyumlu görgü kurallarını kazandırması sağlayabilirler.

Ölçülü bir sevgi yaklaşımı ile çocukta doğru karakter gelişimini sağlayabilirler.

Ailenin bu ahlaki öğretilerin sağlanması durumunda çocukta hem bireysel, hem toplumsal hem de evrensel düzeyde ahlaki ilkelerin geliştirilmesinde önemli bir rol üstleneceği ifade edilebilir (Kınalızade, 1248; akt. Turan, 2015).

Görüldüğü üzere aile, çocuğun ilk sosyal çevresi olması bakımından önemlidir. Bu nedenle aile kurumu ahlaki karakter oluşumunun önemli bir yapı taşıdır. Çocuk ailesinden gördüğü ve öğrendiği tutum ve davranışları benimser ve hayatına uyarlar. Bu yüzden ahlaki tutum ve davranış geliştirmede aileye önemli sorumluluklar yüklenmekte ve aile bu bilince sahip önemli bir kurum olarak çocuk yetiştirmeye özen göstermesi gerekmektedir.

Okulda Verilen Eğitim Süreçlerinde Ahlaki Eğitiminin Önemi

Okul topluluğuyla iletişim

Ahlak eğitimi, ailede başladıktan sonra çocuğun okula başlamasıyla okulda devam eder. Böylece ahlaki eğitim, hayat boyu bireyin kendi çabasıyla ve çevrenin de etkisiyle sürebilmekte ve ahlaksal iyi-oluş paradigmaları geliştirilebilmektedir. Eğitimsel süreçlerde ahlaki bilincin geliştirilerek hayata uyarlanması en büyük hedeflerinden bir tanesi okul ortamındaki eğitim süreçlerinin, etik ilkelerle bütünleşmesi, sağlıklı ve kaliteli bir eğitim öğretim sürecinin daha da yüceltilmesi ve nitelikli hale getirilmesi ile tanımlanan sağlıklı bir yaşamsal felsefik ve pedagojik sistemin inşa edilmesidir; sağlıklı bir toplumsal diyalektik ve ortaklaşa işbirliği şeklinde ilerleyerek verilen ahlaki eğitiminde belirleyici rol, öğretmenler tarafından üstlenmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin tutum ve davranışları ahlaki eğitim sürecinde önemli bir etken olarak görülmektedir (Aydın, 2011). Eğitim süresince öğrencilerin model olarak kabul ettikleri kişiler sıklıkla öğretmenleri olmaktadır. Bu tür süreçlerde öğrenciler

otorite olarak gördükleri öğretmen, tutum ve davranışlarını simüle ederek genelde doğru olarak kabul ederler ve kendilerince içselleştirmeye çalışırlar (Şengün, 2007). Bunun yanı sıra öğretmenlerin ahlaki tutum ve davranışlara sahip olması öğrencilerden olumlu dönütler almalarını sağlayabilir. Bu konuyla ilgili bir araştırma yapan Erzen ve Epçaçan (2018), ahlaki davranışlar sergileyen öğretmenlerin, çevreleri tarafından daha fazla saygı gördüklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı ahlaki eğitimi daha nitelikli kılmak için, eğitim, öğretim süreçlerinde rol alan herkesin sorumluluklarını yerine getirmesi ve ahlaki tutum sergilemesi, öğrencilere örnek olması açısından büyük önem arz etmektedir.

Ahlaki Okuryazarlık

Öğrencilerin akademik başarı ile birlikte sağlıklı ve doğru bir karakter ve kişiliği geliştirmeleri de önemlidir. Bu konuda ön plana çıkan ahlaki eğitim ise, öğrencilerin etik ilkelere ve değerlere karşı olumlu bir anlayış geliştirebilmelerini sağlayabilmektedir. Özellikle, sosyal ve duygusal alanda etkisi ortaya çıkabilen ahlak eğitimi, öğrencilerin sorumluluk, saygı ve empati gibi değerler geliştirmelerini, toplumun ahlaki normlarına uyum göstermelerini, sağlıklı iletişim becerisine sahip olmalarıyla çözüm odaklı olabilmelerini, doğru ve yanlış ayırt ederek, etik kararlar verebilmelerini sağlayabilmektedir (Singha, 2025).

Tuana' ya (2007) göre, eğitim çocukların ahlaki değerlerini pekiştiren ve geliştiren bir süreçtir. Tıpkı matematik veya okuma okuryazarlığı gibi ahlaki okuryazarlığın da okullarda verilmesi önemlidir. Ahlaki okuryazarlığın üç temel bileşeni vardır. Bu bileşenler etik duyarlılık, ahlaki hayal gücü ve etik muhakeme becerileri olarak adlandırılabilir. Etik duyarlılık sayesinde öğrenci bir olayda etik sorunun olup olmadığını anlayabilir veya ahlaki değerlerin olup olmadığını fark edebilir. Ahlaki hayal gücü ise, kişinin kendisini etğin öznesi olarak görmesini sağlar. Yani öğrenci ortaya koyduğu davranışlarını ahlaki açıdan değerlendirerek, bu davranışların sonucunu öngör görebilmesi ortaya çıkabilecek sıkıntılı bir takım davranışsal durumlarının doğurabileceği sorumluluğu göze alması ve hatalarını düzeltmesi gerektiğini anlayabilir. Eğitim öğretim süreçlerinde ahlaki hayal gücünün geliştirilmesine dönük öğrencilere ahlaki konular ile ilgili hikayeler anlatılabilir ve geri dönütsel olarak çeşitli analiz ya da değerlendirmeler yapılabilir ve bu şekilde öğrencilerin empati duygusu gibi önemli bir takım değerlerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Farklı bakış açılarını anlama, evrensel ahlaksal ilkelere aykırılık arz etmemesi koşuluyla farklı düşünüş biçimlerine saygı duyma, önyargıları

fark etme ve etik sorunlar üzerine değerlendirme yapabilme gibi yetkinlikler etik muhakeme becerilerinin kazanılması sonucunda geliştirilebilir.

Son yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi'nde de ahlaki değerleri öğrencilere kazandırmak amacıyla çeşitli eğitimsel süreçler içerisinde eğitim öğretim programlarında, belli başlı eğitimsel iyi-oluş ve kazanımlarla karakterize edilen bir takım gelişmeler ve iyileşmeler ortaya konulmuştur. Bu tür düzenlemelerin bir parçası olarak Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi, Değerler Eğitimi gibi dersler müfredata uyarlanmıştır. MEB (2024), bu tür bir müfredatın düzenlenmesinde öğrencilerin kazanmaları gereken bir takım ahlaksal ve bilişsel yetkinlikler konusunda öngörülen hedefleri şu şekilde belirlemiştir:

- Ahlakın bireysel yaşamdaki rolünü kavramaları,
- Çevresindeki olay ve durumları ahlaki açıdan değerlendirmeleri,
- Toplumun ahlaki gelişimdeki rolünü kavramaları,
- Toplum içerisinde yaşıyor olmanın gerektirdiği ahlaki kurallara örnekler vermeleri,
- Güzel ahlakın bireyin ve toplumun gelişmesindeki önemini fark etmeleri,
- Maddi ve manevi değerlerin (bireysel, toplumsal ve evrensel düzeyde) ahlaki rolünü değerlendirmeleri,
- Evrensel ahlakı analiz etmeleri,
- Vatandaş olarak sahip olması gereken ahlaki normları kavramaları,
- Ahlaki kararlar almanın ve bunları davranışa dönüştürmenin gereğini analiz etmeleri,
- Ahlaki (etik) düşünme becerisi geliştirmeleri (s.7).

Bu doğrultuda eğitim, ahlaki değerleri pekiştirme ve geliştirme aracı olarak, önem verilmesi gereken bir bilişsel, entelektüel ve epistemik bir süreç olarak değerlendirilebilir. Eğitimsel süreçlerde bu tür yetkinlikleri ve değerleri geliştirmek amacıyla, sıklıkla ahlaksal iyi oluş paradigmalarına ciddi bir ehemmiyet verilmesi bunun yanı sıra, söz konusu eğitimsel ahlaksal süreçlerin iyileştirilmesi ile tanımlanan bu paradigmaların belli başlı eğitim öğretim yöntem ve tekniklerle öğrencilere aktarılması amaçlanmalıdır.

Bireysel ve Toplumsal Diyalektik İçerisinde Ahlaksal Değerlerin Önemi

Toplumsal entitelerin ortak bir ahlâksal değerler manzumesi veya değerler sistemi üzerine inşa edilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu değerler, toplumun varoluşsal bir ideal olarak görüp benimseyerek öz

referansiyel kaynaklar olarak da değerlendirdiği normlarını oluşturur. Dürüstlük, saygı, adalet gibi kavramlar ahlaki değerler olarak nitelendirilir. Bu değerler, insanları bir aradan tutar ve toplumsal yardımlaşma ve dayanışma bağlarını güçlendirir. Toplumun sorumluluk duygusunu geliştirerek, toplumsal düzene ve istikrara katkı sağlar (Kandemir ve Yıldırım, 2023).

Birey ve toplum arasında bir etkileşim söz konusudur. Birey, toplumu etkilediği gibi toplum da bireyi etkiler. Aktan'a (2011) göre, toplumun bireylerden beklediği davranış kalıpları ve uyulması beklenen kurallar, bireyin ahlakına da yansır. Özellikle bireyin dürüst, adil, alçak gönüllü, sabırlı, samimi, doğru sözlü olması ve kötü alışkanlıklardan uzak durması bireyin ahlakını geliştirerek sağlam bir ontolojik temele oturtan önemli değer yargıları olarak görülür. Bunun yanı sıra, toplumsal yaşamı karakterize giden çeşitli dışa vurumlar ya da yansımalar toplumun ahlaki düzeyini ortaya koymaktadır. Bir toplumun ahlaki düzeyini belirleyen çeşitli özelliklerin başında ise örf ve adetler, değer yargıları ve davranış kuralları gelmektedir. Bunlar toplumu ilgilendiren genel ahlaki ilkeler olup toplumun genelinde kabul görülen değerlerdir.

Ahlaksal gelişimin çeşitli süreç ve dışavurumlar ile ilgili literatürde çeşitli araştırmalar ortaya konulmuştur; örneğin Eren (2007) de gerçekleştirdiği çalışmasında çeşitli değerlerden, normlardan bahsetmiş ve en az hukuk kuralları kadar ahlaki kuralların da toplum düzenini sağlamada etkili olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla birey ve toplum üzerinde ahlaki değerlerin etkisi, öteden beri var olan bir durumdur. Toplumsal düzlemde uyulması gereken ahlaksal kural ve kaideler, değer yargıları, normlar gibi önemli ahlaki prensipler bireysel düzlemde de pratiğe uyarlaması beklenen önemli davranış kalıpları olarak görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Ahlak eğitimi bireysel, toplumsal gelişimin vazgeçilmez bir unsuru ve toplumsal düzenin oluşmasının önemli bir eğitimsel, pedagojik temelidir. Evrensel ahlak ilkeleri olarak değerlendirilebilecek bir yaşamsal ya da düşünsel paradigmanın zaman üstü ya da konjonktür ötesi bir düzlemde ele alınarak sağlıklı bir sosyolojik temel üzerine inşa edilmesi bütünsel oluş süreçlerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Ahlak eğitimi, bireyin yaşamsal süreçleri içerisinde birçok faktörün etkisinde kalmaya devam edebilmektedir. Bu faktörler arasında kalıtım, aile, okul, akran, kültür, din, ekonomi ve kitle iletişim araçları gibi bireyin etkilendiği çeşitli faktör etmen ya da süreçler olabilir. Bireyin sosyal

çevresini oluşturan bu tür durumlar ile karşılıklı bir etkileşim ya da diyalektik içerisinde ahlaksal değerler kazanılır ve geliştirilir. Ailenin bu tür süreçler içerisinde ahlaki değerleri, etik ilkeleri çocuklara öğretmedeki rolü büyük önem taşımaktadır. Ahlaksal eğitim sevgi temelli bir yaklaşımla yapılmalı ve bununla birlikte anne ile baba, ahlaki değer ve yargıları benimseyerek kendi davranışlarında da sergilemeli ve bu sayede çocuklarına örnek olabilmelidirler.

Ailede başlayan ahlaki eğitim okulda devam eder. Bu süreçte öğretmenlerin, idarenin ve hatta personellerin ahlaki tutum ve davranışları sergileyerek öğrencilerine rol ve model olması önemlidir. Bu konuda özellikle öğretmenin davranışları büyük önem taşımaktadır.

Toplumsal entiteler bireyin aile, ekonomik, iş, eğitim yaşamını ve sosyal diyalektik gibi birtakım faktörlerinden oluşur; bu türden toplumsal entitelerin işleyişinde ahlaki davranış kurallarına uymak, toplumsal düzenin sağlanması açısından önemlidir.

Çalışmada ortaya konulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Ahlaki bilinin oluşumunda birey ve toplum temelinde farkındalık oluşturma faaliyetleri yapılabilir.

Ailenin ahlaki eğitiminin önemine dair güçlü bir farkındalık geliştirilebilir.

Okulda ahlaki eğitime dair öğrencilerin daha fazla yaparak yaşayarak deneyimleyebileceği uygulamalar ortaya konulabilir.

Toplumsal düzeni pekiştirecek ve ahlaki ilkelere ve değerlere önem verilmesini teşvik eden etkenlere (Konferans, sempozyum, sinema, sanat sergileri vb.) daha çok yer verilebilir.

Kaynaklar

- Altınköprü, T., (1999) *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır*, Ankara, Hayat Yayıncılık.
- Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Aktan, C. C. (2011). Toplam ahlak felsefesi ve toplam ahlak yönetimi. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 65-78.
- Aydın, M. Z. (2011). *Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M.Z. (2015). "Ailede Ahlak Eğitimi". Musa Kazım Arıcan vd. (Ed.), Eğitim ve Ahlak Şurası (388-411). Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Bayraktar, M. (2008). *İslam felsefesine giriş*. Ankara: Beyaz Kule Yeni Çizgi Yayınları.
- Chrysoulakis, A. P. (2022). Morality, delinquent peer association, and criminogenic exposure:(How) does change predict change?. *European journal of criminology*, 19(2), 282-303.
- Çetin, A. (2016). Ahlak ve kültür üzerine bir değerlendirme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 65-78.
- Çetinel, H. (2020). Değişen çevre-değişen insan: insan-çevre etkileşiminde ahlaki boyut ve "Darwin'in Kâbusu". *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 135-173.
- Dikmen, F. (2014). Ahlak, değerler ve eğitimi. *BEÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-174.
- Dilber, F. (2014). Kitle iletişim araçları ve suç olgusu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 60-66.
- Dodurgalı, A. (1998). Ailede Çocuğun Din Eğitimi (2. Baskı). *İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Vakfı Yayınları*.
- Eren, S. (2007). Toplumsal norm, ahlâk ve din. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 289-316.
- Erzen, Z., & Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri* (RTÜK Uzmanlık Tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202472916639194-Ahlak.pdf], Erişim Tarihi: 14.10.2025.
- İlgaroğlu, M. C. (2019). İbn Haldun Düşüncesinde Sosyo-Ekonomi ve Ahlâk. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 17-24.
- Kandemir, K., & Nebiye-Yıldırım, İ. (2023). Toplumsal Düzen, Birey Ve Ahlâk. *Sosyoloji Alanında Uluslararası Teori, Araştırma ve Derlemeler*.
- Kaur, S. (2015). Moral values in education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(3), 21-26.
- Kocabıyık, O. O. (2014). Benlik ve Ahlaki Kimlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 261-280.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Genel psikoloji* [PDF]. Mesleki ve Teknik Eğitim Programları. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Genel%20Psikoloji.pdf, Erişim Tarihi: 08.10.2025.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2024). *Ahlak ve Vatandaşlık Eğitimi Dersi Öğretim Programı (I-II): Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıflar. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü*.
- Niemi, K. (2016). *Moral beings and becomings: Children's moral practices in classroom peer interaction*.
- Ochs, E., & Kremer-Sadlik, T. (2007). Introduction: Morality as family practice. *Discourse & Society*, 18(1), 5-10.
- Oruç, C. (2009). *İmam-ı Gazali'nin eğitim anlayışı* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Özlem, D. (2010). *Etik-ahlak felsefesi*. Notos Kitap Yayıncılık Eğitim Danışmanlık ve Sanal Hizmetler Tic. Ltd. Şti..
- Özgener, Ş. (2000). Ekonomik sistemler ve ahlâk. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1).
- Hilal, Ö. & Kaplan, H. (2018). Din ve ahlak birbiriyle nasıl ilişkilidir? Kısa bir literatür incelemesi. *Turkish Studies*, 13(15), 345.
- Singha, A. (2025). *Öğrencilerin Hayatında Ahlakî Eğitimin 15 Temel Önemi*. Erişim adresi: [https://www.21kschool.com/in/blog/importance-of-moral-education/], Erişim Tarihi: 13.10.2025.
- Şengün, M. (2007). Ahlakî gelişimin psiko-sosyal dinamikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 201-221.

- Temizel, H. (2008). Kamuoyu Kuramları ve Kamuoyu Oluşumunda Kitle İletişim Araçları. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8(15), 126-146.
- Tuana, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364-378.
- Turan, İ. (2015). Ahlâk-ı Alâî`de Aile Ahlâkı. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 433-453.
- Turgut, F. (2017). Tarihsel süreçte aile kurumunun dönüşümü ve geleceğine yönelik çıkarımlar. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 1(1), 93-117.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin

11. BÖLÜM

AİLEDEN OKULA: YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ EĞİTİMDE KALİTE VE SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK YAKLAŞIMLARI

Halil İbrahim ÖZOK**, Mehmet Sezer ALTUN***

GİRİŞ

Yapay Zekanın eğitim çerçevelerine entegrasyonu, aile ortamından örgün eğitime kadar çeşitli pedagojik ortamlarda öğrenme sonuçlarını iyileştirme ve sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etme konusunda dönüştürücü fırsatlar sunmaktadır (Lin vd., 2023). Bu entegrasyon, sorumlu ve sürdürülebilir bir uygulama sağlamak için Yapay Zeka kullanımının hem faydalarının hem de zorluklarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir (Allam vd., 2025). Dahası, eğitimde Yapay Zekanın hızla gelişen alanı, teknolojik gelişmelerin insan merkezli eğitimsel gelişmelerle uyumlu olmasını sağlamak için etik sonuçların ve uzun vadeli toplumsal etkilerin dikkatli bir şekilde değerlendirilmesini gerektirmektedir (AlSagri & Sohail, 2024; Li vd., 2025). Bu nedenle, bu makale, ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli eğitim aşamalarında Yapay Zekanın çok yönlü uygulamalarını analiz edecek ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme ve karmaşık araştırma çalışmalarını destekleme potansiyelini inceleyecektir (Zolezzi, 2024). Dahası, yapay zekanın içeriği ve hızı bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayarak eğitimi kişiselleştirme kapasitesi, sürdürülebilir eğitim uygulamaları için çok önemli olan öğrenme verimliliğini ve katılımını önemli ölçüde artırmaktadır (Kamalov vd., 2023; Lin vd., 2023). Büyük dil modelleri gibi üretken yapay zekadaki gelişmelerin yönlendirdiği bu paradigma değişimi, yapay zekayı eğitimin geleceğiyle ilgili ana akım söyleme taşımıştır (Kamalov vd., 2023). Bu evrim, özellikle Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri 4 çerçevesinde, ölçeklenebilir, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak ve kaynak tahsisini optimize ederek küresel zorlukların ele alınmasında önemli bir adım teşkil etmektedir (AlSagri & Sohail, 2024). Yapay zekanın eğitimdeki dönüştürücü potansiyeli, salt otomasyonun ötesine geçerek, özellikle kaynak kıtlığı çeken bölgelerdeki

** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, halilozok@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6427-6335>

*** Uzman, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, halilozok@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0004-0921-8425>

kalıcı eşitsizlikleri ele alarak uyarlanabilir, kapsayıcı ve etkili öğrenme süreçlerine aktif olarak katkıda bulunmaktadır (Nedungadi vd., 2024; Zolezzi, 2024). Ancak, yapay zekanın eğitim ortamlarında pratik uygulaması, etik ikilemlerin, veri gizliliği endişelerinin ve mevcut eşitsizlikleri istemeden daha da kötüleştirebilecek veya öğrenci öğreniminin kalitesini baltalayabilecek algoritmik önyargıların dikkatli bir şekilde değerlendirilmesini gerektirdiğinden, karmaşıklıklardan yoksun değildir (Kaushik, 2024; Okoye vd., 2024). Bu zorlukların üstesinden gelmek, etik yapay zeka gelişimini önceliklendiren, eşit erişimi sağlayan ve tüm paydaşlar arasında dijital okuryazarlığı teşvik eden sağlam politika çerçeveleri ve yenilikçi pedagojik yaklaşımlar gerektirir (Khan vd., 2025; Nedungadi vd., 2024). Bu çerçeveler ayrıca, yaygın ve sorumlu benimsemeyi sağlamak için potansiyel altyapısal engelleri de ele almalı ve böylece yapay zeka entegrasyonunda eşitlik ve şeffaflığı teşvik etmelidir (Gupta vd., 2025; Khan vd., 2025). Bu makale, yapay zeka destekli eğitimde kalite ve sürdürülebilirliğin ikili boyutlarını incelemeyi ve bu teknolojilerin potansiyel riskleri azaltırken nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğine odaklanmayı amaçlamaktadır. Özellikle, yapay zekanın veri gizliliğini korurken ve kaliteli eğitime eşit erişimi teşvik ederken kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini nasıl geliştirebileceğini, küresel sürdürülebilir kalkınma gündemleriyle uyumlu olarak inceleyecektir (Okoye vd., 2024; Shamsi vd., 2024). Bu kapsamlı analiz ayrıca, yapay zeka destekli eğitim araçlarına eşit erişimi sağlamada politika ve altyapının kritik rolünü araştırarak ve sağlam düzenleyici çerçevelere ve teknolojik hazırlığa duyulan ihtiyacı vurgulayacaktır (Baskara, 2024; Lin vd., 2023).

Kuramsal Çerçeve

Bu inceleme, yapay zekanın eğitim kalitesi ve sürdürülebilirliği üzerindeki etkisine ilişkin güncel araştırmaları sentezleyerek, özellikle yapay zekanın kişiselleştirilmiş öğrenmeyi, idari verimliliği ve eğitime erişimi nasıl desteklediğini ve ilgili etik ve pratik zorlukların üstesinden nasıl geldiğini incelemektedir (AlSagri & Sohail, 2024; Artyukhov vd., 2024). Yapay zeka destekli araç ve sistemlerin, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, uyarlanabilir değerlendirmeler ve veri odaklı karar verme yoluyla eğitimi nasıl devrimleştirdiğini, eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını önemli ölçüde nasıl artırdığını ele alacaktır (Alotaibi, 2024). Ayrıca, bu inceleme, yapay zeka sistemlerinin sorumlu ve sürdürülebilir bir şekilde eğitim ekosistemlerine entegre edilmesini sağlamak için etik

sonuçları, veri gizliliği endişelerini ve yapay zeka sistemlerinde var olan potansiyel önyargıları değerlendirecektir (Kamalov vd., 2023). Tartışma ayrıca, herkes için kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik ederek Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4'ü ilerletmede yapay zekanın rolünü de kapsayacaktır (Alkhawaja vd., 2025; Nuankaew vd., 2025). Sonraki bölümler, çeşitli eğitim bağlamlarında yapay zekanın belirli uygulamalarını inceleyecek, bunların kalite ve sürdürülebilirlik göstergeleriyle uyumunu analiz edecek ve etik ve etkili uygulama için kapsamlı bir çerçeve önerecektir (Alkhawaja vd., 2025; Lin vd., 2023). Bu çerçeve, eğitim ortamlarında sorumlu yapay zeka kullanımını sağlamak için sürekli izleme, şeffaf iletişim ve etik kaygılarla proaktif bir şekilde ilgilenme ihtiyacını vurgulayacaktır (Ayeni vd., 2024). Bu sistematik inceleme, bu nedenle, özellikle aile ve okul ortamları bağlamında, yapay zekanın eğitim kalitesini artırma ve sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etme üzerindeki çok yönlü etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır (Alkhawaja vd., 2025). Özellikle, akıllı öğretim sistemleri ve uyarlanabilir öğrenme platformları gibi yapay zeka destekli araçların, kişiselleştirilmiş öğrenme yollarını nasıl teşvik edebileceğini ve eğitimcilerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretimi nasıl uyarlayabileceğini, böylece sürdürülebilir eğitim uygulamasının zorluklarını nasıl ele alabileceğini incelemektedir (Létourneau vd., 2025; Lin vd., 2023). Bu inceleme, sürdürülebilir eğitim uygulamalarının zorluklarına, sürdürülebilir eğitimi desteklemek için yapay zeka ve bilgi teknolojilerinin akıllı öğretim sistemleri olarak entegrasyonuna, bu entegrasyonun sonuçlarına ve gelecekteki eğilimlere odaklanan dört temel araştırma sorusunu yanıtlayacaktır (Lin vd., 2023). Bunu başarmak için, başarılı uygulamaları, belirlenen zorlukları ve ortaya çıkan en iyi uygulamaları vurgulayan çalışmalardan yararlanarak, eğitimde yapay zeka üzerine mevcut literatürü sistematik olarak analiz edeceğiz (Lin vd., 2023). Bu tür bir analiz, Birleşmiş Milletler'in Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4'ün (SDG 4) hedefleriyle tutarlı olarak, yapay zekanın kaliteli eğitim elde etmedeki dönüştürücü potansiyeli ve sürdürülebilir eğitim uygulamalarını teşvik etmedeki rolü hakkında incelikli bir anlayış sağlayacaktır (Ayeni vd., 2024; Nuankaew vd., 2025). 2020-2024 yılları arasındaki çalışmaları kapsayan sistematik bir inceleme, SDG 4 ile uyumlu olarak altı kritik eğitim alanında yapay zekanın dönüştürücü potansiyelini kapsamlı bir şekilde araştırmıştır (Nuankaew vd., 2025). Ancak, mevcut değerlendirme yöntemleri, yapay zeka teknolojilerinin dinamik ve karmaşık doğasını ve eğitimde yapay zeka sistemlerinin etkinliğini değerlendirirken

sürdürülebilirlik üzerindeki etkilerini yeterince kapsamakta genellikle yetersiz kalmaktadır (yman & Mohamed, 2023). Bunu ele almak için, yapay zekayı eğitim ortamlarına entegre etmek ve araştırma eğilimlerinin ve uygulama uygulamalarının kapsamlı ve tarafsız bir değerlendirmesini sağlamak için sağlam bir metodolojik çerçeve şarttır (Matos vd., 2025). Bu, net araştırma soruları formüle etmeyi, kesin dahil etme kriterlerini tanımlamayı, kapsamlı bir arama stratejisi tasarlamayı ve ilgili çalışmalardan temel verileri çıkarmayı içerir (Matos vd., 2025). Bu yaklaşım, yapay zekanın öğretimi kişiselleştirme, öğrenci katılımını artırma ve eğitim eşitsizliklerini azaltma kapasitesinin titiz bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanırken, aynı zamanda ilgili etik hususları ve dijital uçurumları daha da kötüleştirme potansiyelini de eleştirel bir şekilde inceler (León vd., 2025).

Yöntem

Bu inceleme için benimsenen metodolojik yaklaşım, yapay zekanın eğitim kalitesi ve sürdürülebilirliğindeki rolüne ilişkin tüm ilgili çalışmaları belirlemeyi, değerlendirmeyi ve sentezlemeyi amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır (Matos vd., 2025). Bu sistematik yaklaşım, yapay zeka teknolojilerinin şu anda öğretme ve öğrenme süreçlerine nasıl entegre edildiğinin yanı sıra, eğitim etkinliği üzerindeki algılanan etkileri ve ilgili uygulama zorlukları hakkında kapsamlı bir anlayış sağlar (Matos vd., 2025). Özellikle, bu metodoloji, eğitimde yapay zeka uygulamalarına ilişkin bulguların geçerliliğini sağlamak için mevcut kanıtları sentezlemek için şeffaf ve tekrarlanabilir bir süreç sunar (Matos vd., 2025; Soni, 2025). Bu sistematik inceleme, akademik veri tabanlarında kapsamlı aramalar yoluyla ilgili literatürü belirlemeyi ve ardından önceden tanımlanmış kriterlere dayalı olarak çalışmaların titiz bir şekilde taranmasını ve seçilmesini içeren yapılandırılmış bir süreci içerir (Gupta vd., 2024). Sistematik incelemede, 366 araştırma çalışmasını belirlemek için PRISMA yönergelerini kullanıldı ve nihayetinde derinlemesine analiz için dahil etme kriterlerini karşılayan 19 çalışmaya indirildi (Nuankaew vd., 2025). Bu titiz süreç, yapay zekanın eğitim sonuçlarını ve sürdürülebilir uygulamaları teşvik etmedeki çeşitli uygulamalarının, faydalarının ve zorluklarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak sağladı (Filho vd., 2025; Merino-Campos, 2025). PRISMA yönergelerine bağlılık, çalışma seçimi, veri çıkarma ve sentez süreçlerinin şeffaflığını ve tekrarlanabilirliğini sağlamak için kritik öneme sahiptir ve böylece yapay zekanın uyarlanabilir öğrenme ve öğrenci katılımı üzerindeki etkisiyle

ilgili incelemenin sonuçlarının güvenilirliğini artırır (Merino-Campos, 2025; Rahman vd., 2024). Bu yapılandırılmış çerçeve, ilgili literatür için kapsamlı bir arama yapılmasını kolaylaştırdı ve çalışma seçimindeki yanlılığı azalttı. PRISMA bildirgesinin metodolojik çerçevesine uygun olarak yapılandırılmış bu sistematik inceleme, yapay zeka araçlarının çeşitli seviyelerde çevre eğitimine nasıl entegre edildiğine dair kapsamlı ve tarafsız bir analiz sağlar (Balázová vd., 2025). Bu yapılandırılmış yöntem, sistematik incelemeler ve meta-analizler yürütmek için açık ve kapsamlı yönergeler sağlamasıyla ünlüdür ve böylece inceleme sürecinin her aşamasında titiz ve şeffaf metodolojinin önemini vurgular (Jurado vd., 2024).

Bulgular

PRISMA yönergelerinin titizlikle uygulanması, incelemenin hedefleriyle güçlü bir tutarlılık ve uyum gösteren 19 ilgili makalenin belirlenmesine olanak tanıdı ve yapay zekanın eğitimde, özellikle kişiselleştirilmiş öğrenmede, önemli etkisini doğruladı (Silva vd., 2023). Yapay zekanın önemli bir uygulaması olan Akıllı Öğretim Sistemleri, uyarlanabilir ve bireyselleştirilmiş öğretim sunarak sürdürülebilir eğitimi ilerletmede özellikle etkili olmuştur (Lin vd., 2023; Liu vd., 2025). Bu tür sistemler, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre içeriği ve hızı uyarlamada çok önemlidir; bu da kişiselleştirilmiş öğrenmenin temel taşıdır ve okuldan ayrılma oranlarını azaltarak ve öğrenme sonuçlarını iyileştirerek eğitim sürdürülebilirliğine önemli ölçüde katkıda bulunur (Okoye & Mante, 2024). Öğrenci performansını tahmin etmeye ve öğrenci-sistem etkileşimleri sırasında oluşturulan sistem günlüklerine uygulanan makine öğrenimi algoritmalarını kullanarak öğrenme davranışlarını belirlemeye odaklanan birçok çalışma yapılmıştır (Lin vd., 2023). Bu derinlemesine analiz, uyarlanabilir öğrenme yollarının geliştirilmesini sağlayarak, farklı öğrenenler için pedagojik müdahaleleri optimize eder (Filho vd., 2025; Jacobo & Armenta, 2025). Dahası, yapay zeka araçları, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve gerçek zamanlı geri bildirim yoluyla öğrenci katılımını artırarak, eleştirel düşünmeyi ve problem çözme teşvik eden daha etkileşimli ve sürükleyici bir eğitim ortamı yaratır (Filho vd., 2025). Sohbet robotları ve uyarlanabilir geri bildirim sistemleri gibi araçları kapsayan yapay zekanın eğitime entegrasyonu, yükseköğretim ortamlarında öğrenci özerkliğini ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye kadar uzanır (Lan & Zhou, 2025). Yapay zekâ destekli bu geliştirmeler, öğrenme deneyimini kişiselleştirmenin yanı sıra öğrencileri

gelişen küresel ortamda yaşam boyu öğrenme ve sürekli uyum sağlama için gerekli becerilerle donatıyor (Caicedo vd., 2024). Bu durum, özellikle yükseköğretim bağlamlarında, öğretim yöntemlerini, içeriği ve hızını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uyarlayarak kişiselleştirilmiş öğrenmede devrim yaratma potansiyelini vurgulayan araştırmalarla daha da desteklenmektedir (Merino-Campos, 2025). Yapay zekâ tarafından kolaylaştırılan bu kişiselleştirme, öğrenci popülasyonlarında var olan çeşitli öğrenme stillerini ve hızlarını ele alarak akademik performansı ve devamlılık oranlarını artırır (Merino-Campos, 2025; Silva vd., 2023). Yapay zekâ kullanan Akıllı Öğretim Sistemleri, 1970'lerden bu yana önemli ölçüde gelişmiş olup, öğrencilerin psikolojik durumlarını, ön bilgilerini ve öğrenme tercihlerini modellemek için gelişmiş yapay zekâ tekniklerini entegre ederek son derece kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir bir öğretim sağlamaktadır (Lin vd., 2023). Bu sistemler, öğrenci verilerini analiz etmek için yapay zeka destekli algoritmalarla yararlanarak, öğrenme etkinliğini ve verimliliğini artırırken kaynak kullanımını optimize eden bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturur (Lin vd., 2023). Bu, uyarlanabilir öğrenme sistemleri, tahmine dayalı analiz ve doğal dil işleme gibi mekanizmalar aracılığıyla gerçekleştirilir; bu mekanizmalar birlikte, eğitim içeriğinin ve stratejilerinin bireysel öğrenci gereksinimlerini karşılayacak şekilde dinamik olarak ayarlanmasını sağlar (Bhavani vd., 2025; Wang, 2025). Etkili pedagoji için çok önemli olan bu uyarlanabilirlik, yapay zekanın eğitim içeriğini uyarlamasına, anında geri bildirim vermesine ve öğrenme deneyimlerini her bireyin benzersiz ihtiyaçlarına ve tercihlerine uyacak şekilde değiştirmesine olanak tanır (Bhavani vd., 2025). Bu kişiselleştirilmiş yaklaşımlar, öğrenci motivasyonunu ve kavrayışını önemli ölçüde artırarak daha derin bir katılımı ve daha etkili bir öğrenme sürecini teşvik eder (Чайка, 2023). Örneğin, yapay zeka destekli öğretim tasarımı, içeriği bireysel öğrenme hızlarına göre uyarlar ve belirli ihtiyaçlara hitap eden kaynaklar sağlayarak öğrencilerin uygun şekilde zorlanmasını sağlar (Rajabi, 2025).

Tartışma

Bu kişiselleştirilmiş içerik ve kaynak özelleştirmesi, farklı öğrenme stillerine ve hızlarına hitap ederek öğrenme sürecini öğrenciler için daha verimli ve ilgi çekici hale getirir (Capinding & Dumayas, 2024). Dahası, yapay zekanın geniş veri kümelerini analiz etme ve bireysel ihtiyaçlara uyum sağlama yeteneği, öğrenci ilerlemesine ve zorluklarına gerçek zamanlı olarak yanıt veren dinamik, uyarlanabilir öğrenme ortamlarının

oluşturulmasını sağlayarak sürdürülebilir katılımı ve iyileştirilmiş sonuçları garanti eder (Hariyanto vd., 2025; Merino-Campos, 2025). Örneğin, akıllı öğretim sistemleri, öğrencilerin ek desteğe ihtiyaç duyduğu alanları belirleyebilir ve bu eksiklikleri gidermek için hedefli müdahaleler sağlayarak akademik performansı ve devamlılık oranlarını iyileştirebilir (Merino-Campos, 2025; Suazo-Galdamés & Chaple-Gil, 2025). Bu uyarlanabilirlik, materyalin zorluğu ve sunumu mevcut yeterliliklerine ve öğrenme stillerine uygun olduğundan, öğrencilerin ne bunalmasını ne de ilgisini kaybetmesini sağlar (Mouta vd., 2023). Özellikle, yapay zeka sistemleri, öğretimin derinliğini ve odağını dinamik olarak ayarlayarak, kavramları hızla kavrayan öğrencilere ileri düzey materyal sunarken, ek desteğe ihtiyaç duyanlar için hedefli müdahaleler sağlayabilir (Nagaraj vd., 2023). Bu sürekli değerlendirme ve ayarlama, her öğrencinin en uygun içerik uyumunu almasını sağlayarak, hem sıkıntıyı hem de hayal kırıklığını önlerken verimli öğrenmeyi teşvik eder (Ayeni vd., 2024). Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, öğrencilerin uygun düzeyde zorluk ve destek almasını sağlayarak öğrenme potansiyellerini en üst düzeye çıkarır (Huong, 2024). Yapay zeka tarafından desteklenen bu tür özel öğretim, insan eğitmenlerin destekleyici etkileşimlerini taklit ederek anında geri bildirim ve rehberlik sağlayarak öğrenci katılımını ve motivasyonunu önemli ölçüde artırır (Eden vd., 2024). Bu nedenle, yapay zekanın eğitime entegrasyonu, salt içerik sunumunun ötesine geçerek, öğrenci ihtiyaçlarını öngören ve gerçekten bireyselleştirilmiş bir eğitim yolculuğunu teşvik etmek için proaktif olarak uyum sağlayan gelişmiş bir ekosisteme dönüşmektedir (Rajabi, 2025; Rizvi, 2023). Bu bireyselleştirilmiş yolculuk, yapay zekanın öğrencilerin geçmiş performanslarını analiz ederek zorluk alanlarını belirlemesine, hedefli destek sağlamasına ve öğrenme hızlarına uyum sağlamasına olanak tanıyarak akademik performansı ve devamlılığı artırmaktadır (Harry & Sayudin, 2023). Bu özel yaklaşım, yalnızca öğrenme sürecini optimize etmekle kalmaz, aynı zamanda çeşitli kültürel, bilişsel ve davranışsal profilleri barındırarak, standartlaştırılmış müfredat ile bireysel değişkenlik arasındaki boşluğu kapatarak eğitimde eşitliği de teşvik eder (Hariyanto vd., 2025). Bu uyarlanabilirlik, öğrenmenin çeşitli demografik ve bağlamsal sınırlar arasında erişilebilir olmasını sağlayarak kapsayıcı bir eğitim ortamını teşvik eder (Hariyanto vd., 2025). Ayrıca, bu sistemler ileri düzeydeki öğrenciler için daha zorlu materyaller önerebilir ve böylece sürekli akademik büyüme ve entelektüel gelişmeyi teşvik edebilir (Mishra, 2024). Yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme sistemleri, öğrenci performans

verilerini (örneğin sınav puanları ve ödev tamamlama oranları) analiz etmek için algoritmalar kullanır ve ek desteğe ihtiyaç duyulan alanları belirleyerek belirli öğrenme etkinlikleri veya kaynakları önerir (Onesi-Ozigagun vd., 2024). Bu yinelemeli değerlendirme ve ayarlama süreci, her öğrencinin en uygun zorluk ve destek seviyesini almasını sağlayarak son derece kişiselleştirilmiş bir eğitim yolculuğu yaratır (Akyel & Tur, 2023; Zohuri, 2024). Bu dinamik ayarlama, öğrencilerin sürekli olarak uygun şekilde zorlanmasını sağlamak için içerik zorluğunda gerçek zamanlı değişikliklere olanak tanır (Islam, 2023; Mishra, 2024). Bu tür sistemler, bireysel ilgi alanları ve öğrenme hızlarıyla uyum sağlayarak öğrenci katılımını ve motivasyonunu önemli ölçüde artırır ve böylece akademik çalışmalarda daha fazla azim ve kararlılık sağlar (Hariyanto vd., 2025; Onesi-Ozigagun vd., 2024). Dahası, yapay zeka destekli platformlar, öğrenci etkileşimlerine, performans verilerine ve hatta duygusal ipuçlarına dayanarak içeriği ve öğretim materyallerini dinamik olarak uyarlayarak katılımı sürdürmeyi ve bilgi kalıcılığını artırmayı mümkün kılar (Hariyanto vd., 2025). Bu yetenekler, yapay zekanın bilgi düzeylerini, kişilik özelliklerini ve becerilerini içeren hassas öğrenci profilleri oluşturmasını ve özelleştirilmiş eğitim önerileri sunmasını sağlar (Sanabria-Z & Olivo, 2024).

Sonuç

Özetle, yapay zekanın eğitim çerçevelerine entegrasyonu, geleneksel, genelleştirilmiş yöntemlerin ötesine geçerek son derece bireyselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğretim stratejilerine doğru dönüştürücü bir öğrenme yaklaşımı sunmaktadır. Bu paradigma değişimi, yapay zeka algoritmalarının içeriğin sunumunu bireysel öğrenci hızlarına ve stillerine dinamik olarak uyarladığı, kapsayıcılığı ve gelişmiş öğrenme sonuçlarını sağladığı kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini kolaylaştırır (Roshanaei vd., 2023). Bireysel öğrenme stilleri ve tercihleri değerlendirilerek, yapay zeka destekli platformlar içerik zorluğunu ve hızını uyarlayabilirken, akıllı öğretim sistemleri gerçek zamanlı yardım ve geri bildirim sunarak nihayetinde kavrama ve kalıcılığı artırır (Demartini vd., 2024). Uyarlanabilir öğrenme teknolojilerine dayanan bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, öğrencilere benzersiz ihtiyaçlarına ve ilerlemelerine hitap eden özel eğitim yolları sağlayarak öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde iyileştirir (Demartini vd., 2024; Zohuri, 2024). Dahası, bu yapay zeka destekli sistemler, öğrencilerin katılımını ve kavrayışını sürekli olarak değerlendirmek için gelişmiş analitiklerden yararlanarak, öğrenme

verimliliğini en üst düzeye çıkaran öğretim stratejilerine proaktif ayarlamalar yapılmasını sağlar (Ayeni vd., 2024; Mishra, 2024). Bu, öğrencilerin uygun düzeyde zorluk ve destek almasını sağlayarak, ilgisizlik veya hayal kırıklığını önler (Chetry, 2024; Zohuri, 2024). Ayrıca, yapay zekâ destekli uyarlanabilir öğrenme sistemleri, öğrenci performansını sürekli olarak izleyerek, güçlü ve zayıf yönleri gerçek zamanlı olarak belirler ve öğretim stratejilerine dinamik ayarlamalar yapılmasına ve hedefli destek sağlanmasına olanak tanır (Mishra, 2024). Mühendislikte görülen optimizasyon stratejilerine benzer bu dinamik ayarlama, eğitim kaynaklarının çeşitli öğrenme stillerini desteklemek ve genel eğitim verimliliğini artırmak için verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar (Kolluru vd., 2018). Bu kapsamlı yaklaşım, yalnızca bireysel öğrenme yörüngelerini optimize etmekle kalmaz, aynı zamanda eğitimcilerin daha üst düzey pedagojik görevlere odaklanmasını sağlayarak daha etkili ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturur (Ayeni vd., 2024; Yaghmour vd., 2025). Yapay zekâ destekli müfredattaki gelişmeler, çeşitli boyutlarda etkinliğine dair kapsamlı bir anlayış sunarak, öğrenci performansı, farklı öğrenme stillerine uyum ve genel memnuniyet üzerinde sürekli olarak olumlu bir etki göstermektedir (Sharma vd., 2023). Bireysel öğrenme deneyimlerini geliştirmenin ötesinde, yapay zekâ aynı zamanda daha geniş eğitim uygulamalarına bilgi sağlayabilecek değerli veri odaklı içgörüler sunarak, müfredat tasarımı, kaynak tahsisi ve öğretim stratejileri konusunda daha bilinçli kararlar alınmasına olanak tanır (Mishra, 2024). Bu yetenekler, eğitimcilerin anekdot niteliğindeki kanıtların ötesine geçerek, pedagojik müdahalelerini sağlam, ampirik verilere dayandırmalarını ve böylece eğitim sistemlerinde sürekli iyileşmeyi teşvik etmelerini sağlar (Ayeni vd., 2024). Yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarına geçiş, geleneksel pedagojik modellerden önemli bir evrimi işaret ediyor ve yalnızca kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunmakla kalmıyor, aynı zamanda öğrencilere eğitim yolculukları üzerinde daha büyük bir sahiplik duygusu kazandırıyor (Sharma vd., 2023). Bu yeni paradigma, geleneksel eğitim uygulamalarını daha uyarlanabilir ve öğrenci merkezli bir modele dönüştürüyor ve müfredat tasarımını kişiselleştirmek ve öğrenme yollarını dinamik olarak değiştirmek için gelişmiş makine öğrenme tekniklerini kullanıyor (Nong vd., 2025; Wang vd., 2025). Kişiselleştirilmiş öğrenme ilkelerini, bilişsel psikolojiyi ve yapay zekâ algoritmalarını entegre eden teorik bir çerçeveye dayanan bu kapsamlı uyarlanabilirlik, bireysel öğrenci özelliklerine göre içerik sunumunun, hızının ve değerlendirmelerin dinamik olarak ayarlanmasına olanak

tanıyor (Sharma vd., 2023). Bu, yapay zekânın, tıpkı bir insan öğretmen gibi gerçek zamanlı geri bildirim ve destek sağlayabilen, ancak yaklaşımını sürekli olarak iyileştirmek için büyük veri kümelerini analiz etme avantajına sahip çok yönlü bir araç olarak hizmet etmesini sağlıyor (Onesi-Ozigagun vd., 2024). Bu kapasite, incelikli öğrenme kalıplarını belirlemeyi ve gelecekteki akademik zorlukları tahmin etmeyi de kapsayarak proaktif müdahaleleri mümkün kılar (Ahamed, 2025; Sharma vd., 2023). Bu nedenle, yapay zekanın eğitime entegrasyonu, salt otomasyonun ötesine geçerek, her öğrencinin benzersiz bilişsel ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayan, son derece kişiselleştirilmiş ve duyarlı öğrenme ekosistemleri oluşturmayı amaçlar (-, 2024; Sharma vd., 2023; Yekollu vd., 2024). Örneğin, yapay zeka destekli akıllı öğretim sistemleri, geleneksel yöntemlere kıyasla problem çözme yeteneklerini önemli ölçüde geliştirerek, kişiye özel eğitim ve anında geri bildirim sağlayabilir (Huong, 2024).

KAYNAKÇA

- Ahamed, F. I. (2025). The transformative role of Artificial Intelligence in modern education. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 26(1), 3239. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2025.26.1.1453>
- Akyel, Y., & Tur, E. (2023). Yapay Zekanın Potansiyelinin ve Eğitim Bilimlerindeki Uygulamalarının Araştırılması ve Araştırmalarda Beklentiler, Zorluklar ve Gelecek Yönelimleri. *DergiPark (Istanbul University)*. <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/82697/1322341>
- Alkhwaja, L., Idris, M., Al-Sayyed, S. W., & Jaber, A. R. (2025). Exploring the impact of Artificial Intelligence on students' skills for sustainable development in education. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1691148>
- Allam, H., Gyamfi, B., & AlOmar, B. (2025). Sustainable Innovation: Harnessing AI and Living Intelligence to Transform Higher Education. *Education Sciences*, 15(4), 398. <https://doi.org/10.3390/educsci15040398>
- Alotaibi, N. S. (2024). The Impact of AI and LMS Integration on the Future of Higher Education: Opportunities, Challenges, and Strategies for Transformation. *Sustainability*, 16(23), 10357. <https://doi.org/10.3390/su162310357>
- AlSagri, H. S., & Sohail, S. S. (2024). Evaluating the role of Artificial Intelligence in sustainable development goals with an emphasis on "quality education." *Discover Sustainability*, 5(1). <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00682-9>
- Ayeni, O. O., Hamad, N. M. A., Chisom, O. N., Osawaru, B., & Adewusi, O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology [Review of *AI in education: A review of personalized learning and educational technology*]. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>
- Balázová, K., Galle, Š., Kandlová, A., & Bendl, T. (2025). AI IN ENVIRONMENTAL EDUCATION: TOOLS, TRENDS, AND FUTURE DIRECTIONS. *Public Recreation and Landscape Protection ...*, 16, 28. <https://doi.org/10.11118/978-80-7701-025-2-0028>
- Baskara, FX. R. (2024). Generative AI as an Enabler of Sustainable Education: Theoretical Perspectives and Future Directions. *British Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 3(3), 122. <https://doi.org/10.32996/bjtep.2024.3.3.9>
- Bhavani, B. D., Shetty, R., & Mahesh, D. (2025). Enhancing Student Engagement and Personalized Learning through AI Tools: A Comprehensive Review [Review of *Enhancing Student Engagement and Personalized Learning through AI Tools: A Comprehensive Review*]. *Computer Science & Engineering An International Journal*, 15(1), 111. <https://doi.org/10.5121/cseij.2025.15113>
- Caicedo, S. S. G., Vélez, N. P. R., Zambrano, Á. A. S., Godoy, N. A. Q., & Macías, J. (2024). Análisis al uso de herramientas de inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5(1), 573. <https://doi.org/10.60100/rmng.v5i1.214>
- Capinding, A. T., & Dumayas, F. T. (2024). TRANSFORMATIVE PEDAGOGY IN THE DIGITAL AGE: UNRAVELING THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON HIGHER EDUCATION STUDENTS. *Problems of Education in the 21st Century*, 82(5), 630. <https://doi.org/10.33225/pec/24.82.630>
- Chetry, K. K. (2024). Transforming Education: How AI is Revolutionizing the Learning Experience. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(5), 6352. <https://doi.org/10.55248/gengpi.5.0524.1277>
- Demartini, C. G., Sciascia, L., Bosso, A., & Manuri, F. (2024). Artificial Intelligence Bringing Improvements to Adaptive Learning in Education: A Case Study. *Sustainability*, 16(3), 1347. <https://doi.org/10.3390/su16031347>
- Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Integrating AI in education: Opportunities, challenges, and ethical considerations. *Magna Scientia Advanced Research and Reviews*, 10(2), 6. <https://doi.org/10.30574/msarr.2024.10.2.0039>
- Filho, W. L., Kim, E., Borsatto, J. M. L. S., & Marcolin, C. B. (2025). Using artificial intelligence in sustainability teaching and learning. *Environmental Sciences Europe*, 37(1). <https://doi.org/10.1186/s12302-025-01159-w>

- Gupta, P., Sreelatha, C., Latha, A. A., Raj, S., & Singh, A. (2024). *Navigating The Future Of Education: The Impact Of Artificial Intelligence On Teacher-Student Dynamics*. 6006. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i4.2332>
- Gupta, S., Sharma, P., Vajrala, K. R., Fatima, A., & Sharma, N. (2025). Integrating Artificial Intelligence in Education: Advancing Personalized Learning Within Ethical Frameworks: An Overview. *EthAlca*, 4, 418. <https://doi.org/10.56294/ai2025418>
- Hariyanto, H., Kristianingsih, F. X. D., & Maharani, R. (2025). Artificial intelligence in adaptive education: a systematic review of techniques for personalized learning. *Discover Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00908-6>
- Harry, A., & Sayudin, S. (2023). Role of AI in Education. *Interdisciplinary Journal and Humanity (INJURITY)*, 2(3), 260. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Huong, X. V. (2024). THE IMPLICATIONS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR EDUCATIONAL SYSTEMS: CHALLENGES, OPPORTUNITIES, AND TRANSFORMATIVE POTENTIAL. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 6(3), 101. <https://doi.org/10.37547/tajssei/volume06issue03-17>
- Islam, M. A. (2023). AI & Blockchain as sustainable teaching and learning tools to cope with the 4IR. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2305.01088>
- Jurado, D. M. B., Zumba, E., Lucio-Quintana, A., Yerbabuena-Torres, C., Ramírez-Casco, A. del P., & Guevara, C. (2024). Advancing University Education: Exploring the Benefits of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 16(17), 7847. <https://doi.org/10.3390/su16177847>
- Kamalov, F., Calonge, D. S., & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>
- Kaushik, H. (2024). Education's primary motive of overall human development in India: Case based perspective of Dayalbagh Educational Institute. *Forum for Education Studies.*, 2(4), 1517. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i4.1517>
- Khan, S., Mazhar, T., Shahzad, T., Khan, M. A., Rehman, A. U., Saeed, M. M., & Hamam, H. (2025). Harnessing AI for sustainable higher education: ethical considerations, operational efficiency, and future directions. *Discover Sustainability*, 6(1). <https://doi.org/10.1007/s43621-025-00809-6>
- Kolluru, V., Mungara, S., & Chintakunta, A. N. (2018). Adaptive Learning Systems: Harnessing AI for Customized Educational Experiences. *International Journal of Computational Science and Information Technology*, 6(3), 13. <https://doi.org/10.5121/ijcsity.2018.6302>
- Lan, M., & Zhou, X. (2025). A qualitative systematic review on AI empowered self-regulated learning in higher education. *Npj Science of Learning*, 10(1), 21. <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00319-0>
- León, C., Lipuma, J., & Oviedo-Torres, X. (2025). Artificial intelligence in STEM education: a transdisciplinary framework for engagement and innovation. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1619888>
- Létourneau, A., Deslandes-Martineau, M., Charland, P., Karran, A.-J., Boasen, J., & Léger, P. (2025). A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems (ITS) in K-12 education [Review of *A systematic review of AI-driven intelligent tutoring systems (ITS) in K-12 education*]. *Npj Science of Learning*, 10(1), 29. Nature Portfolio. <https://doi.org/10.1038/s41539-025-00320-7>
- Liang, J., Stephens, J. M., & Brown, G. (2025). A systematic review of the early impact of artificial intelligence on higher education curriculum, instruction, and assessment [Review of *A systematic review of the early impact of artificial intelligence on higher education curriculum, instruction, and assessment*]. *Frontiers in Education*, 10. Frontiers Media. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1522841>
- Lin, C.-C., Huang, A. Y. Q., & Lu, O. H. T. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review [Review of *Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: a systematic review*]. *Smart Learning Environments*, 10(1). Springer Nature. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y>
- Liu, V., Latif, E., & Zhai, X. (2025). *Advancing Education through Tutoring Systems: A Systematic Literature Review*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2503.09748>

- Matos, T. D., Santos, W. N. L. dos, Zdravevski, E., Coelho, P. J., Pires, I. M., & Madeira, F. (2025). A systematic review of artificial intelligence applications in education: Emerging trends and challenges [Review of *A systematic review of artificial intelligence applications in education: Emerging trends and challenges*]. *Decision Analytics Journal*, 15, 100571. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.dajour.2025.100571>
- Merino-Campos, C. (2025). The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Higher Education: A Systematic Review [Review of *The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in Higher Education: A Systematic Review*]. *Trends in Higher Education*, 4(2), 17. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020017>
- Mishra, Mr. S. (2024). Revolutionizing Education: The Impact of AI-Enhanced Teaching Strategies. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 12(9), 9. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2024.64127>
- Mishra, S. (2024). Transformative Impact of AI on Education: Personalizing Learning and Addressing Challenges. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 12(8), 1183. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2024.63891>
- Mohamed, A. Z. Z. O. U. A. Z. I. (2023). Fostering sustainable Development Through Artificial Intelligence in Education (ESD): A Comprehensive Evaluation Framework and Key Criteria Analysis.
- Mouta, A., Sánchez, E. M. T., & Llorente, A. M. P. (2023). Design of a future scenarios toolkit for an ethical implementation of artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, 29(9), 10473. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12229-y>
- Nagaraj, B., Kalaivani, A., R, S. B., Akila, S., Sachdev, H. K., & Kumar, N. K. S. (2023). The Emerging Role of Artificial Intelligence in STEM Higher Education: A Critical Review [Review of *The Emerging Role of Artificial Intelligence in STEM Higher Education: A Critical Review*]. *International Research Journal of Multidisciplinary Technovation*, 1. <https://doi.org/10.54392/irjmt2351>
- Nedungadi, P., Tang, K., & Raman, R. (2024). The Transformative Power of Generative Artificial Intelligence for Achieving the Sustainable Development Goal of Quality Education. *Sustainability*, 16(22), 9779. <https://doi.org/10.3390/su16229779>
- Nong, R., Liu, J.-N., & Evans, L. (2025). Adaptive Learning Systems: Personalized Curriculum Design Using LLM-Powered Analytics. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2507.18949>
- Nuankaew, P., Nasa-Ngium, P., & Nuankaew, W. S. (2025). Artificial intelligence and educational data mining technologies for the 4th SDG quality education: A systematic review [Review of *Artificial intelligence and educational data mining technologies for the 4th SDG quality education: A systematic review*]. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(3), 4217. <https://doi.org/10.53894/ijriss.v8i3.7468>
- Okoye, K., Nganji, J. T., Hiran, K. K., & Hosseini, S. (2024). Editorial: Impact and implications of AI methods and tools for the future of education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1434052>
- Okoye, M. C., & Mante, D. A. (2024). The Nexus Between Artificial Intelligence and STEM Education Transformation in Nigeria. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 3793. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.803275s>
- Onesi-Ozigagun, O., Ololade, Y. J., Eyo-Udo, N. L., & Ogundipe, D. O. (2024). Revolutionizing Education Through AI: A Comprehensive Review Of Enhancing Learning Experiences [Review Of *Revolutionizing Education Through Ai: A Comprehensive Review Of Enhancing Learning Experiences*]. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 589. Fair East Publishers. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1011>
- R. E. (2024). The Future of Learning: AI-Based Curriculum Development. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 6(4). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24441>
- Rajabi, K. I. (2025). Beyond the LMS: How a Multi-Platform, AI-Enhanced Ecosystem Boosts Motivation, Interaction, Deep Learning, and Design Competence among Arabic-Speaking Graduate Students. *Research Square (Research Square)*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7156104/v1>
- Roshanaei, M., Olivares, H., & Lopez, R. R. (2023). Harnessing AI to Foster Equity in Education: Opportunities, Challenges, and Emerging Strategies. *Journal of Intelligent Learning Systems and Applications*, 15(4), 123. <https://doi.org/10.4236/jilsa.2023.154009>

- Sanabria-Z, J., & Olivo, P. G. (2024). AI platform model on 4IR megatrend challenges: complex thinking by active and transformational learning. *Interactive Technology and Smart Education*, 21(4), 571. <https://doi.org/10.1108/itse-07-2023-0145>
- Sharma, A., Naik, M., & Radhakrishnan, S. (2023). *Personalized Learning Paths: Adapting Education with AI-Driven Curriculum*. <https://doi.org/10.52783/eel.v14i1.993>
- Silva, K. R. da, Barbosa, L. S. de O., Botelho, W. L., Pinheiro, J. M. B., Peixoto, I. D. S., & Menezes, I. V. C. B. de. (2023). INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218*, 4(11). <https://doi.org/10.47820/recima21.v4i11.4353>
- Wang, J., Nong, R., Liu, J.-N., & Evans, L. (2025). Adaptive Learning Systems: Personalized Curriculum Design Using LLM-Powered Analytics. *Research Square (Research Square)*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7210109/v1>
- Zolezzi, D. (2024). Ceci N'Est Pas Une Publication: The Art of AI-Generated Research Papers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 19(5), 108. <https://doi.org/10.3991/ijet.v19i05.48261>

12. BÖLÜM

EĞİTİM VE AİLEDE SİBER ZORBALIK

Fuat TANHAN**, Buse TÜRKÖZÜ***

Giriş

Siber Zorbalık, Eğitim ve Aile Bağlamı

Dijital teknolojiler, çocuk ve ergenlerin sosyal yaşamında “bir seçenek” olmaktan çıkmış; akran ilişkilerinin kurulduğu, kimliğin sergilendiği ve sosyal statünün belirlendiği ana sahnelere dönüşmüştür (Klimstra ve ark., 2010; Riva, 2025). Türkiye bağlamında internet kullanım oranlarının artışı ve mesajlaşma/sosyal medya kullanımının yaygınlığı, bu “ana sahne” etkisini yalnızca kuramsal değil, ampirik olarak da görünür kılmaktadır (TÜİK, 2024; TÜİK, 2025). Bu dönüşüm, zorbalık olgusunu da yeniden yapılandırmıştır: Zorbalık artık yalnızca okul bahçesinde, sınıf içinde ya da yüz yüze etkileşimlerde gerçekleşen bir güç gösterisi değildir (Olweus, 2003a).

Siber zorbalıkla birlikte saldırganlık, sürekli erişilebilirlik, geniş ölçekli yayılım ve dijital izlerin kalıcılığı nedeniyle mağduriyet deneyimini dönüştüren bir karakter kazanmıştır (Arıcak, 2009; Arıcak, 2011). Bu dönüşüm, zararın hem zamansal hem de mekânsal olarak genişlemesine yol açar. İçerikler hızlıca çoğalabilir, bağlamından koparılarak yeniden dolaşıma sokulabilir ve anonimlik, sorumluluk hissini zayıflatarak saldırgan davranışların eşliğini düşürebilir (Bojić, 2022). Bu nedenle siber zorbalık, yalnızca “zorbalığın dijital biçimi” değil; dijital ekosistemin anonimlik, kalıcılık ve ölçeklenebilirlik gibi yapısal ‘affordance’ları (sunabilirlik) ile şekillenen niteliksel bir paradigma değişimi olarak ele alınmalıdır (Bojić, 2022; Riva, 2025). (PubMed)

Eğitim sistemi, çocuk ve ergenlerin sosyal normları öğrendiği; çatışma yönetimi, empati, sınır ve sorumluluk gibi becerilerin yapılandırıldığı temel kurumsal bağlamdır (Bandura, 1969; Olweus, 2003a). Okul iklimi, sınıf içi normlar, öğretmenlerin müdahale kapasitesi ve akran gruplarının dinamikleri, zorbalığın ortaya çıkışını ve sürdürülmesini belirleyen kritik

** Prof. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, fuattanhan@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1990-4988>

*** YL, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, turkozu.busee@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-5171-8274>

değişkenlerdir (Olweus, 2003a; Pişkin, 2002). Ancak siber zorbalık, bu kurumsal çerçevenin ötesine taşarak okulun düzenleyici kapasitesini zorlar: Zorbalık okul saatleri dışında da devam edebilir, sınıf grupları ve platformlar üzerinden görünmez bir süreklilik kazanabilir ve okulun “güvenli alan” işlevini zayıflatabilir (Arıca, 2011; Eroğlu & Peker, 2011). Bu noktada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık/dijital yetkinlik düzeylerindeki farklılıklar (ve kimi bağlamlarda yetersizlikler), okulun müdahale kapasitesini pratikte sınırlayan bir engel olarak not edilmelidir. Bu durum, siber zorbalıkla mücadelenin yalnızca disiplin ve yaptırım düzeyinde değil; dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı, okul-aile iş birliği ve koruyucu okul iklimi inşası düzeyinde ele alınmasını gerektirir (Banić & Orehovački, 2024; Prest & Protinsky, 1993).

Aile ise çocuğun ilk sosyalleşme alanı ve temel duygusal düzenleme sistemidir (Colmer ve ark., 2011; Prest & Protinsky, 1993). Ebeveyn-çocuk ilişkilerinin niteliği, aile içi duygusal iklim, sınır koyma biçimleri ve ebeveyn aracılığı (dijital davranışlara yönelik denetim, rehberlik, eşlik ve model olma) çocukların çevrim içi risklere maruziyetini doğrudan etkileyebilir (Kildare & Middlemiss, 2017; Lafton ve ark., 2022; Wyness, 1997). Aile, bir yandan dijital kullanım normlarının ilk modellendiği yer olduğu için risk üretiminde rol oynayabilir; öte yandan güvenli bağlanma, açık iletişim ve tutarlı sınırlar aracılığıyla siber zorbalığın psikolojik etkilerini azaltan bir tampon işlevi de görebilir (Colmer ve ark., 2011; Hodge & Gebler-Wolfe, 2022). Bu nedenle siber zorbalık, eğitim ve aile sistemlerini birlikte düşünmeyi zorunlu kılan ilişkisel bir olgudur (Prest & Protinsky, 1993).

Son yıllarda sosyal medya platformlarının algoritmik yapıları ve üretken yapay zekâ temelli araçların yaygınlaşması, siber zorbalığın biçimlerini daha karmaşık hale getirmiştir. Sahte görsel/video üretimi, ses taklidi, kimlik bürünme ve otomatik yayılım gibi olanaklar; ifşa, taklit, itibarsızlaştırma ve dışlama davranışlarını daha kolay üretilebilir ve daha hızlı dolaşıma sokulabilir hale getirebilir (Bozdağ, 2025; Bojić, 2022). Özellikle rıza dışı deepfake içerikler, mağduru “kanıta benzeyen” bir dijital iz üzerinden hedef alınmasına, bunun da ergenlikte kimlik oluşumu ve sosyal kabul süreçlerinde daha yıkıcı sonuçlar üretmesine yol açabilir. Bu bağlamda siber zorbalık, yalnızca bireysel saldırganlıkla değil; sosyo-teknik tasarımların sağladığı fırsat yapılarıyla da açıklanmalıdır (Bojić, 2022).

Bu bölüm, siber zorbalığı eğitim ve aile bağlamında sistemik bir çerçevede ele almayı amaçlamaktadır. Öncelikle zorbalık ve siber zorbalık kavramlarının kuramsal temelleri tartışılacak; ardından siber zorbalığın araçları, nedenleri ve psikolojik etkileri öznel iyi oluş ve anksiyete üzerinden mekanizma temelli olarak değerlendirilecektir (Cenkseven & Akbaş, 2007; Nolen-Hoeksema, 2009). Son olarak okul-aile ekseninde önleme ve müdahale yaklaşımlarına yer verilerek, dijital çağın risklerine karşı koruyucu sistemlerin nasıl güçlendirilebileceği bütüncül biçimde ele alınacaktır (Prest & Protinsky, 1993).

Kavramsal Çerçeve

Zorbalık: Kavramsal Çerçeve ve Eğitim Bağlamı

Zorbalık kavramı, çocuk ve ergenlerin sosyal gelişiminde önemli risk alanlarından biri olarak uzun süredir psikoloji ve eğitim bilimlerinin ilgi odağında yer almaktadır (Berger, 2007). Zorbalığa ilişkin ilk sistematik çalışmalar, sosyoekonomik düzeyi görece yüksek İskandinav ülkelerinde başlamış; özellikle okul temelli araştırmalarla zorbalığın yaygınlığı, biçimleri ve psikolojik sonuçları görünür hâle gelmiştir (Berger, 2007; Olweus, 2003a). Bilimsel literatürde zorbalık kavramının belirginleşmesi, 1970'li yıllarda İskandinavya'daki okul ortamlarında yürütülen araştırmalarla gerçekleşmiş; bu çalışmalar, zorbalığın bireysel bir sorun olmanın ötesinde, okul iklimi ve akran ilişkileriyle yakından ilişkili bir olgu olduğunu ortaya koymuştur (Olweus, 2003a).

Zorbalık alanındaki öncü çalışmalarıyla tanınan Olweus, kavramı başlangıçta grup temelli ve şiddet çağrışımı yüksek olan mobbing terimiyle ele almış; ancak ilerleyen yıllarda zorbalığın bireyler arası ve sistematik doğasını daha iyi yansıtan bullying kavramı literatürde yaygınlık kazanmıştır (Kılıç, 2009; Olweus, 2003a). Olweus (1993; 2002), zorbalığı bir birey ya da grup tarafından, kendisini savunamayacak durumda olan bir kişiye yönelik olarak gerçekleştirilen, kasıtlı zarar verme amacı taşıyan, fiziksel ya da psikolojik etkileri bulunan ve süreklilik gösteren bir şiddet biçimi olarak tanımlamıştır (Akt. Kılıç, 2009).

Türkiye bağlamında Pişkin (2002), zorbalığı güçsüz bireylere karşı bireysel ya da grup hâlinde, bilinçli ve sürekli biçimde yöneltilen saldırgan davranışlar olarak tanımlamış; okul zorbalığını ise bir ya da birden fazla öğrenci tarafından bilerek ve tekrarlı şekilde gerçekleştirilen, fiziksel, sözel ya da psikolojik boyutlar içeren ve genellikle üstünlük kurma amacı taşıyan davranışlar bütünü olarak açıklamıştır. Bu tanımlar, zorbalığın

yalnızca tekil davranışlardan oluşmadığını; süreklilik, güç dengesizliği ve niyet unsurlarını birlikte barındıran bir süreç olduğunu göstermektedir (Olweus, 1999; Pişkin, 2002).

Zorbalık kapsamında değerlendirilen davranışlar; tehdit etme, alay etme, aşağılama, lakap takma, dışlama gibi sözel ve ilişkisel eylemlerin yanı sıra, vurma, itme, çimdikleme gibi fiziksel temas içeren davranışları da kapsayabilmektedir (Sönmezay, 2010). Olweus'a (1999) göre zorbalık davranışını ayırt edici kılan üç temel özellik bulunmaktadır: (a) zarar verme niyeti, (b) davranışın tekrarlılığı ve (c) zorba ile kurban arasında fiziksel ya da psikolojik güç dengesizliği. Bu özellikler, zorbalığın eğitim ortamlarında neden kalıcı ve yıkıcı etkiler doğurabildiğini açıklamaktadır (Olweus, 1999).

Eğitim bağlamında zorbalık, yalnızca bireysel saldırganlık eğilimlerinin ürünü olarak değil; okul iklimi, akran normları, öğretmen tutumları ve kurumsal müdahale kapasitesiyle birlikte değerlendirilmesi gereken bir olgu olarak ele alınmalıdır (Olweus, 2003a). Okul ortamı, zorbalığın ortaya çıkmasını engelleyebileceği gibi, müdahalenin yetersiz kaldığı durumlarda bu davranışların görünmez biçimde normalleşmesine de zemin hazırlayabilmektedir (Olweus, 2003a).

Zorbalık Türleri

Zorbalığın farklı biçimleri, bu kavramın tek tip bir saldırganlık davranışı olmadığını göstermektedir. Olweus (1993), zorbalığı doğrudan ve dolaylı zorbalık olmak üzere iki temel kategoriye ayırmıştır. Doğrudan zorbalık, mağdura açık biçimde yöneltilen saldırgan davranışları içerirken; dolaylı zorbalık, daha örtük ve tespiti güç olan ilişkisel saldırganlık biçimlerini kapsamaktadır (Olweus, 1993).

Doğrudan zorbalık, fiziksel ve sözel zorbalık olarak iki alt başlıkta ele alınmaktadır. Fiziksel zorbalık; vurma, itme, tekme atma gibi bedensel zarar verme davranışlarını içerirken, sözel zorbalık; alay etme, aşağılayıcı lakaplar takma, küçük düşürücü ifadeler kullanma gibi eylemleri kapsamaktadır. Dolaylı zorbalık ise kasıtlı dışlama, sosyal izolasyon ve grup içi itibarsızlaştırma gibi davranışlarla karakterizedir. Bu tür zorbalık, doğrudan fiziksel zarar içermemesi nedeniyle çoğu zaman fark edilmemekte; ancak mağdur üzerinde derin psikolojik etkiler bırakabilmektedir (Serin, 2012).

Pişkin (2006), Türkiye’de zorbalık dendiğinde çoğunlukla fiziksel zorbalığın akla geldiğini; dışlama, söylenti yayma ve psikolojik baskı gibi dolaylı zorbalık türlerinin ise yeterince görünür olmadığını belirtmiştir. Oysa bu tür zorbalık biçimleri, özellikle dijital ortamlarda daha hızlı yayılabilmekte ve siber zorbalığın temelini oluşturmaktadır (Pişkin, 2006).

Literatürde zorbalık; fiziksel, sözel, dışlama, söylenti yayma ve eşyalara zarar verme gibi farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır (Serin, 2012). Bu sınıflandırma, zorbalığın çok boyutlu yapısını ortaya koymakta ve siber zorbalığa geçişi anlamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır (Serin, 2012).

Siber Zorbalık: Dijital Ekosistemde Zorbalığın Dönüşümü

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, zorbalık davranışlarının yeni biçimler kazanmasına neden olmuştur. Günlük yaşamı kolaylaştıran dijital araçlar, kötü amaçlı kullanıldığında zarar verici bir etkileşim alanına dönüşebilmektedir. Mesaj yoluyla tehdit etme, çevrim içi ortamlarda ifşa, küçük düşürme ya da dışlama gibi davranışlar bu bağlamda siber zorbalık olarak tanımlanmaktadır (Peker & İskender, 2015).

Türkiye’de dijital ortama erişim ve kullanım giderek yaygınlaşmaktadır. TÜİK’in 2024 yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması’na göre 16–74 yaş grubundaki bireylerin internet kullanım oranı 2024’te %88,8 olarak raporlanmış; 2025 yılı bülteninde bu oranın %90,9’a yükseldiği belirtilmiştir (TÜİK, 2024; TÜİK, 2025). Bu artış, çevrim içi etkileşimlerin gündelik yaşam ve akran ilişkileri açısından “normatif” zemine yerleştiğini göstermektedir (Riva, 2025).

Çocuklarda internet kullanımı da belirgin bir görünürlük kazanmıştır. TÜİK’in İstatistiklerle Çocuk 2024 raporunda (6–15 yaş) internet kullanımına ve dijital pratiklere ilişkin göstergeler raporlanmış; çocuklarda internet ve sosyal medya kullanımının yaygınlaştığına ilişkin bulgular ortaya konmuştur (TÜİK, 2024). Bu veri setleri, çocukların dijital kullanımının yüksekliğini nicel düzlemde görünür kılmakta; dolayısıyla siber zorbalığın ortaya çıkabileceği etkileşim alanlarının genişlediğini göstermektedir.

Yetişkinler arasında sosyal medya ve mesajlaşma uygulamalarının yaygınlığına bakıldığında ise TÜİK 2025 bülteninde, son üç ayda en fazla

kullanılan sosyal medya ve mesajlaşma uygulamalarının sırasıyla WhatsApp (%88,6), YouTube (%72,9) ve Instagram (%68,1) olduğu raporlanmıştır (TÜİK, 2025). Bu veriler, internet ve sosyal medya kullanımının eğitim çağındaki çocuk ve genç nüfus dahil olmak üzere geniş kitleler için normatif hale geldiğini; dolayısıyla siber zorbalığın ortaya çıkış zemininin hem nicelik hem de nitelik olarak genişlediğini göstermektedir (Bojić, 2022).

Siber zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir birey ya da gruba zarar verme amacıyla kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Arıca, 2011; Eroğlu & Peker, 2011). Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın (2008), siber zorbalık davranışlarını; izinsiz görsel elde etme, tehdit edici ya da alaycı mesajlar gönderme, iftira atma ve çevrim içi gruplardan dışlama gibi eylemler üzerinden açıklamıştır (Serin, 2012).

Güncel dijital ekosistemde sosyal medya platformlarının algoritmik yapıları ve üretken yapay zekâ destekli araçlar, siber zorbalığın hızını ve etki alanını artırmaktadır. Sahte içerik üretimi, kimlik taklidi ve otomatik yayılım gibi olanaklar, zorbalık davranışlarını daha görünmez ve kontrol edilmesi güç hâle getirebilmektedir (Bozdağ, 2025; Bojić, 2022). Bu risk hattı, rıza dışı deepfake içeriklerle (non-consensual deepfake) birleştiğinde, mağdurun itibarına “kanıta benzer” dijital yapay ürünler üzerinden saldırı kurulabilmesi nedeniyle daha yıkıcı hale gelebilmektedir. Bu durum, siber zorbalığın yalnızca bireysel niyetlerle değil; sosyo-teknik tasarımlarla da ilişkilendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Bojić, 2022).

Siber Zorbalık Davranış Türleri

Siber zorbalık, farklı davranış örüntüleriyle ortaya çıkmaktadır. Anderson (2010), Siegle (2010), Walker (2009) ve Willard (2007) tarafından tanımlanan bu davranışlar; hakaret etme, bıkırma, iftira, taklit etme, ifşa, hile yapma, dışlama, sanal taciz ve cinsel içerikli mesaj gönderme gibi biçimleri kapsamaktadır (Kınay, 2012). Bu davranış türleri, geleneksel zorbalık biçimlerinin dijital ortamlarda yeniden üretildiğini; ancak hız, anonimlik ve kalıcılık gibi özelliklerle daha yıkıcı sonuçlar doğurabildiğini göstermektedir (Arıca, 2011; Kınay, 2012).

Siber Zorbalık Nedenleri

Siber zorbalığın ortaya çıkışını tek bir nedene indirgemek güçtür. Araştırmalar, teknoloji kullanım süresi, erken yaşta dijital araçlarla tanışma, sosyoekonomik düzey, akademik başarı ve kullanım amacı gibi

değişkenlerin siber zorbalıkla ilişkili olduğunu göstermektedir (Erdur-Baker, 2010; Özbay, 2013; Soydaş-Karlıer, 2011). İnterneti eğlence ve sosyal paylaşım amacıyla yoğun kullanan bireylerin siber zorbalığa daha fazla maruz kaldığı ya da bu davranışlara daha yatkın olduğu belirtilmektedir (Yarar, 2019).

Aileden ve akranlardan algılanan sosyal destek, siber zorbalığın etkilerini azaltan önemli bir koruyucu faktördür (Eroğlu & Peker, 2012). Negatif duygular, güvensiz akran ilişkileri ve aile içi sorunlar ise siber mağduriyet riskini artırabilmektedir (Peker, 2015; Pekşen-Süslü, 2016). Bu bulgular, siber zorbalığın bireysel özelliklerin yanı sıra ilişkisel ve bağlamsal faktörlerle şekillendiğini ortaya koymaktadır (Prest & Protinsky, 1993).

Siber Zorbalığın Etkileri

Siber zorbalık, mağdurlar üzerinde mutsuzluk, çaresizlik, öfke, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz psikolojik sonuçlara yol açabilmektedir (Dilmaç & Aydoğan, 2010; Eroğlu & Peker, 2011). İçeriklerin kalıcılığı ve yayılabilirliği, mağduriyetin süreklilik kazanmasına neden olabilmekte; bu durum öznel iyi oluş düzeyini düşürerek bireyin yaşam doyumunu zedeleyebilmektedir (Cenkseven & Akbaş, 2007; Eroğlu & Peker, 2011).

Siber mağdurlarda intihar düşünceleri, özgüven eksikliği, düşük akademik başarı ve sosyal geri çekilme gibi ciddi sonuçlar raporlanmıştır (Serin, 2012). Bu etkiler, siber zorbalığın yalnızca geçici bir dijital etkileşim değil; bireyin psikolojik sağlığını derinden etkileyen bir stresör olduğunu göstermektedir (Nolen-Hoeksema, 2009).

Siber Zorbalığın Psikolojik Etkileri

Öznel İyi Oluş ve Siber Zorbalık

Öznel iyi oluş, bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmeleri ve duygusal deneyimlerini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Cenkseven & Akbaş, 2007). Siber zorbalık deneyimleri, bireyin olumlu duygulanımını azaltarak yaşam doyumunu düşürebilmekte; olumsuz duygulanımı artırarak psikolojik iyi oluşu zayıflatabilmektedir (Cenkseven & Akbaş, 2007). Özellikle ergenlik döneminde yaşanan siber mağduriyetler, kimlik gelişimi ve sosyal kabul süreçleri üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Klimstra ve ark., 2010).

Anksiyete ve Siber Zorbalık

Anksiyete bozuklukları, bilişsel, duygusal, davranışsal ve fizyolojik belirtilerle kendini göstermektedir (Nolen-Hoeksema, 2009). Siber zorbalık, bireyde sürekli tehdit algısı oluşturarak kaçınma davranışlarını, huzursuzluğu ve bedensel stres tepkilerini artırabilmektedir (Eroğlu & Peker, 2011; Nolen-Hoeksema, 2009). Bu durum, özellikle okul çağındaki çocuk ve ergenlerde akademik işlevselliği ve sosyal uyumu olumsuz etkileyebilmektedir (Eroğlu & Peker, 2011).

Eğitim ve Aile Bağlamında Siber Zorbalığa Yönelik Önleme ve Müdahale Yaklaşımları

Siber zorbalığın önlenmesi ve etkilerinin azaltılması, yalnızca bireysel farkındalık ya da teknik denetim uygulamalarıyla sınırlı ele alınamayacak kadar çok boyutlu bir süreçtir. Güncel literatür, etkili önleme ve müdahale modellerinin eğitim sistemleri ile aile ortamının eşgüdüm içinde çalışmasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır (Polanin ve ark., 2021). Bu bağlamda siber zorbalık, bireysel bir problem davranıştan ziyade; gelişimsel, ilişkisel ve bağlamsal faktörlerin etkileşimiyle ortaya çıkan bir risk alanı olarak değerlendirilmelidir (Prest & Protinsky, 1993; Polanin ve ark., 2021).

Eğitim kurumları, çocuk ve ergenlerin dijital ortamlara en yoğun şekilde maruz kaldığı sosyal alanlardan biridir. Okullar yalnızca akademik bilgi aktaran yapılar değil; aynı zamanda dijital okuryazarlık, etik sorumluluk ve psikososyal becerilerin şekillendiği temel sosyalleşme ortamlarıdır (Bandura, 1969; Ryan & Sapp, 2007). Bu nedenle siber zorbalığın önlenmesine yönelik okul temelli yaklaşımlar; farkındalık eğitimleri, empati geliştirme çalışmaları, akran ilişkilerini güçlendiren programlar ve güvenli dijital davranışlara yönelik yapılandırılmış müfredat içeriklerini kapsamalıdır (Polanin ve ark., 2021). Sosyal-duygusal öğrenme (SEL) odağının ve okul ikliminin, zorbalık ve mağduriyet deneyimleriyle ilişkili olabildiği; bu nedenle koruyucu okul iklimiyle birlikte ele alındığında önleme çabalarına katkı sunabileceği bildirilmektedir (StopBullying.gov, 2021; Yang, 2020).

Aile bağlamında ise önleme ve müdahale süreçleri, denetleyici yaklaşımlardan çok ilişkisel ve rehberlik edici bir çerçeve içinde ele alınmalıdır (Banić & Orehovački, 2024; Lafton ve ark., 2022). Araştırmalar, katı yasakların ya da aşırı kontrolcü ebeveynlik tutumlarının her durumda koruyucu etki üretmeyebileceğini; buna karşılık açık iletişim,

karşılıklı güven, duygusal erişilebilirlik ve birlikte belirlenen dijital sınırların daha koruyucu bir rol üstlenebildiğini vurgulamaktadır (Banić & Orehovački, 2024; Kildare & Middlemiss, 2017; Wyness, 1997). Aile içinde teknoloji kullanımına ilişkin ortak kuralların kararlaştırılması, çocukların dijital deneyimlerini ebeveynleriyle paylaşabilmesini kolaylaştırmakta ve siber zorbalık durumlarının daha erken fark edilmesini sağlayabilmektedir (Lafton ve ark., 2022).

Eğitim ve aile iş birliğinin kritik olduğu bir diğer alan ise psikolojik etkilerle baş etme süreçleridir. Siber zorbalığa maruz kalan çocuk ve ergenlerde görülen anksiyete belirtileri, öznel iyi oluş düzeyinde düşüş, akademik işlevsellikte bozulma ve sosyal geri çekilme; yalnızca bireysel destekle değil, çevresel iyileştirici faktörlerle ele alınmalıdır (Cenkseven & Akbaş, 2007; Eroğlu & Peker, 2011; Nolen-Hoeksema, 2009). Okul psikolojik danışmanları ve aileler arasında kurulan işlevsel iletişim ağları, erken müdahale ve psikolojik destek açısından belirleyici bir rol oynamaktadır (Prest & Protinsky, 1993). Bu noktada ailelerin suçlayıcı değil, kapsayıcı ve düzenleyici bir tutum benimsemeleri; çocuğun yaşadığı deneyimi anlamaya odaklanmaları büyük öneme sahiptir (Hodge & Gebler-Wolfe, 2022; Lafton ve ark., 2022).

Yapay zekâ destekli sosyal medya platformlarının ve algoritmik içerik akışlarının yaygınlaştığı günümüz koşullarında, önleme ve müdahale süreçlerinin dijital okuryazarlıkla sınırlı kalmaması gerekmektedir. Çocuk ve ergenlerin, dijital platformların nasıl çalıştığını, içeriklerin nasıl yönlendirildiğini ve çevrim içi etkileşimlerin psikolojik etkilerini anlayabilecek eleştirel dijital farkındalık becerileri geliştirmeleri önem taşımaktadır (Bozdağ, 2025; Bojić, 2022; Riva, 2025). Bu çerçevede, rıza dışı deepfake örneklerinin “tanıma–doğrulama–bildirme” akışıyla okul senaryolarına entegre edilmesi; öğrencilerin hem kanıt benzeri sahte içeriklere karşı bilişsel bağımsızlık geliştirmesine hem de yardım arama davranışının güçlenmesine katkı sunabilir. Bu becerilerin kazandırılmasında hem eğitim kurumları hem de aileler tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir (Banić & Orehovački, 2024).

Sonuç

Bu bölümde ele alınan bulgular, siber zorbalığın günümüzde yalnızca bireysel bir davranış sorunu olarak değil; eğitim, aile ve dijital kültürün kesişiminde şekillenen çok katmanlı bir psikososyal olgu olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Prest & Protinsky,

1993; Riva, 2025). Dijital teknolojilerin ve yapay zekâ temelli platformların yaşamın merkezine yerleşmesiyle birlikte, çocuklar ve ergenler hem daha fazla fırsat hem de daha fazla riskle karşı karşıya kalmaktadır (Bozdağ, 2025; Bojić, 2022). Bu riskler arasında siber zorbalık, öznel iyi oluşu zedeleyen ve anksiyete başta olmak üzere çeşitli psikolojik sorunlara zemin hazırlayan önemli bir tehdit alanı olarak öne çıkmaktadır (Cenkseven & Akbaş, 2007; Eroğlu & Peker, 2011; Nolen-Hoeksema, 2009).

Araştırmalar, siber zorbalığın ortaya çıkışında ve sürdürülmesinde aile içi ilişkilerin, ebeveynlik tutumlarının, okul ikliminin ve dijital ortamların yapısal özelliklerinin belirleyici olduğunu göstermektedir (Banić & Orehovački, 2024; Kildare & Middlemiss, 2017; Olweus, 2003a). Özellikle duygusal destekten yoksun, iletişimin zayıf olduğu veya dijital davranışların tutarsız biçimde denetlendiği aile ortamlarında, çocukların çevrim içi ortamlara daha kırılgan hale gelebildiği görülmektedir (Lafton ve ark., 2022). Buna karşılık, güvenli bağlanma ilişkilerinin kurulduğu, açık iletişimin teşvik edildiği ve dijital kullanımın rehberlik çerçevesinde ele alındığı ailelerde, siber zorbalığın olumsuz etkilerinin azaltılabildiği söylenebilir (Colmer ve ark., 2011; Hodge & Gebler-Wolfe, 2022).

Eğitim kurumları açısından bakıldığında, siber zorbalıkla mücadele yalnızca disiplin temelli yaklaşımlarla değil; önleyici, kapsayıcı ve psikososyal gelişimi destekleyen programlarla yürütülmelidir (Polanin ve ark., 2021). Okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi, öğrencilerin dijital ortamlarda karşılaştıkları risklerin daha erken fark edilmesini ve daha etkili biçimde ele alınmasını mümkün kılmaktadır (Prest & Protinsky, 1993). Bu süreçte psikolojik danışmanlık hizmetleri, hem öğrenciler hem de aileler için önemli bir destek mekanizması sunmaktadır (Prest & Protinsky, 1993).

Sonuç olarak, siber zorbalıkla etkili bir biçimde mücadele edebilmek için eğitim ve aile sistemlerinin birbirinden bağımsız değil; birbirini tamamlayan koruyucu yapılar olarak ele alınması gerekmektedir (Prest & Protinsky, 1993). Yapay zekâ ve dijital platformların hızla dönüştürdüğü bu yeni bağlamda, çocuk ve ergenlerin psikolojik iyi oluşunu korumanın yolu, teknolojiyi dışlamak değil; onu sağlıklı ilişkiler, eleştirel farkındalık ve güçlü sosyal bağlar içinde konumlandırmaktan geçmektedir (Bozdağ, 2025; Bojić, 2022; Riva, 2025).

Kaynakça

- Almourad, M. B., McAlaney, J., Skinner, T., Pleya, M., & Ali, R. (2020). Defining digital addiction: Key features from the literature. *Psihologija*, 53(3), 237–253. <https://doi.org/10.2298/PSI190605006A>
- Arıca, O. T. (2009). *Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike*. Nobel Yayın.
- Arıca, O. T. (2011). *Siber zorbalık ve siber mağduriyet*. Nobel Yayın.
- Atak, H. (2011). Sigara içme eğilimi ile öznel iyi oluş ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1–14.
- Bajwa, R. S., Yunus, A., Saeed, H., & Zulfqar, A. (2024). Parenting in the age of artificial intelligence. In *Exploring youth work in the age of artificial intelligence* (pp. 44–66). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-XXXX-X.ch003>
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 213–262). Rand McNally.
- Banić, L., & Orehovački, T. (2024). Parenting strategies in digital environments: A systematic review. *Multimodal Technologies and Interaction*, 8(4), 32. <https://doi.org/10.3390/mti8040032>
- Berger, K. S. (2007). *Update on bullying at school: Science forgotten?* *Developmental Review*, 27(1), 90–126.
- Bojić, L. M. (2022). *Culture, organism or techno-feudalism: How AI shapes contemporary society*. Institute for Philosophy and Social Theory.
- Bozdağ, A. A. (2025). AI-mediated intimacy economies: A paradigm shift in digital interaction. *AI & Society*, 40(4), 2285–2306. <https://doi.org/10.1007/s00146-024-0XXX-X>
- Cao, X., Yu, L., Yu, Y., & Cheng, B. (2025). Understanding social media addiction from a socio-technical systems perspective. *Information Development*, 41(1), 75–91. <https://doi.org/10.1177/026666692311XXXX>
- Cenkseven, F., & Akbaş, T. (2007). Öznel iyi oluş: Psikolojik danışma ve rehberlik alanında bir kavram. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1–13.
- Chapman, L. A., Lopez, A. R., & Nadorff, D. K. (2024). Grandparenting in the digital age. *Journal of the Mississippi Academy of Sciences*, 69, 112–120.
- Colmer, K., Rutherford, L., & Murphy, P. (2011). Attachment theory and primary caregiving. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 16–20.
- Dılmaç, B., & Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyberbullying behavior. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(4), 2495–2508.
- Diñçsoy, B. (2021). *Social media addiction and relationship trust* (Master's thesis). İstanbul Kent University.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 192–196.
- Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). Cyber victimization and psychological symptoms. *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 125–135.
- Eroğlu, Y., & Peker, A. (2012). Ergenlerde algılanan sosyal destek ve siber zorbalık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 1–14.
- Hodge, D. R., & Gebler-Wolfe, M. M. (2022). Attachment theory as a framework for understanding adolescent mobile device use. *Children & Schools*, 44(3), 153–162. <https://doi.org/10.1093/cs/cdac012>
- Kildare, C. A., & Middlemiss, W. (2017). Impact of parents' mobile device use on parent-child interaction. *Computers in Human Behavior*, 75, 579–593. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.003>
- Kılıç, M. (2009). Okullarda zorbalık davranışları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 45–60.
- Klimstra, T. A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2010). Identity formation in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 150–162.
- Lafton, T., Holmarsdottir, H. B., Kapella, O., Sisask, M., & Zinoveva, L. (2022). Children's vulnerability to digital technology in the family. *Societies*, 13(1), 11. <https://doi.org/10.3390/soc13010011>
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323–348.
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? *Social Development*, 22(4), 722–737.
- Nolen-Hoeksema, S. (2009). *Abnormal psychology* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith & ark. (Eds.), *The nature of school bullying* (pp. 7–27). Routledge.
- Olweus, D. (2002). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

- Olweus, D. (2003a). *Bullying at school*. Blackwell.
- Özbay, Y. (2013). Ergenlerde siber zorbalık ve ilişkili değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 1–15.
- Peker, A. (2015). Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyetin psikolojik değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1–20.
- Pekşen-Süslü, E. (2016). Ergenlerde siber zorbalık ve algılanan sosyal destek. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1–12.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri ve nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 3–11.
- Pişkin, M. (2006). Akran zorbalığı. In Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (pp. 475–510). Nobel Yayın.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotper, J. K., Ingram, K. M., & Valido, A. (2021). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs. *Prevention Science*, 23(3), 439–454. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01259-y>
- Prest, L. A., & Protinsky, H. (1993). Family systems theory. *American Journal of Family Therapy*, 21(4), 352–360.
- Reid Chassiakos, Y. L., ve ark. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5), e20162593. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2593>
- Riva, G. (2025). The digital “we”. *American Psychologist*, 80(9), 1535–1549.
- Ryan, R. M., & Sapp, A. R. (2007). Basic psychological needs. In A. D. Ong & M. H. M. van Dulmen (Eds.), *Handbook of methods in positive psychology* (pp. 71–92). Oxford University Press.
- Serin, N. B. (2012). Okullarda zorbalık ve siber zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1–24.
- Soydaş-Karlier, D. (2011). *Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyetin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- StopBullying.gov. (2021, May 21). *Social-emotional learning and bullying prevention*. <https://www.stopbullying.gov/resources/research-resources/social-emotional-learning-and-bullying-prevention>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2024). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2025). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2025*. <https://data.tuik.gov.tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2024). *İstatistiklerle çocuk, 2024*. <https://data.tuik.gov.tr>
- Tzavela, E. C., ve ark. (2017). Adolescent digital profiles. *Computers in Human Behavior*, 69, 246–255.
- Walker, S. K. (2021). *Technology use and families*. United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- Wyness, M. G. (1997). Parental responsibilities and boundaries. *Sociological Review*, 45(2), 304–324.
- Yang, C. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and cyberbullying victimization among middle and high school students. *Journal of School Health*, 90(3), 1–10.
- Yarar, Ö. (2019). Sosyal medya kullanımı ile siber zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1–20.
- Zhao, J., Ye, B., Luo, L., & Yu, L. (2022). Parental phubbing and adolescent smartphone addiction. *Psychology Research and Behavior Management*, 15, 569–579.

13. BÖLÜM

SİNEMADA AİLE VE EĞİTİM İLİŞKİSİ: *THE BREAKFAST CLUB* ÖRNEĞİ

Celal ASLAN**, Gizem TAYAN***

Giriş

Sinema, toplumsal yaşamın en güçlü yansıtıcılarından biridir. Yalnızca bir sanat dalı olmanın ötesinde bireylerin sosyal ilişkilerini, aile içi dinamiklerini ve eğitim süreçlerini görünür kılan bir kültürel alan işlevi görür. Toplumların değerlerini, normlarını ve kimlik inşa süreçlerini dramatik anlatılar aracılığıyla yeniden üretir. Bu bağlamda aile ve eğitim, sinemanın en sık işlediği temalar arasında yer almaktadır. Özellikle çocuk ve gençlik filmleri aracılığıyla bireylerin kişilik gelişimi ile toplumsal rollerinin şekillenmesi sahneye taşınmaktadır. Aile, bireyin sosyalleştiği ilk kurum, eğitim ise bu sürecin kurumsallaşmış devamı olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla sinema bu iki kurumun etkileşimini anlamak açısından güçlü bir gözlem alanı sunar (Yeşilkılıç vd., 2018; Kurtdaş, 2021).

John Hughes'un *The Breakfast Club* (1985) filmi, aile ve eğitim ilişkisini tartışmaya açan önemli bir gençlik sineması örneğidir. Film farklı sosyal sınıflardan gelen beş lise öğrencisinin bir gün boyunca okul kütüphanesinde geçirdikleri süreyi merkeze alır. Tek mekânda geçen hikâyeye, ergenlerin hem ailelerinden hem de eğitim kurumundan gördükleri baskıların kimlik gelişiminde nasıl çatışmalar yarattığını görünür kılar. Öğrenciler ebeveynlerinin otoriter, koşullu veya ihmalkâr tutumlarının yanı sıra okulun disiplin odaklı yapısının yarattığı etiketlemelerle karşı karşıya kalır. Ancak resmi otoritenin dışında kurdukları arkadaşlık ilişkileri, empati ve paylaşım yoluyla gençlere yeni bir öğrenme ve kendini tanıma imkânı sunar.

Bu nedenle *The Breakfast Club*'ın aile ve eğitim kurumlarının genç bireylerin kimlik inşasındaki rollerini tartışmak için bir kaynak oluşturduğu söylenebilir. Eğitim psikolojisinin temel kuramları olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi, Erikson'un psiko-sosyal gelişim evreleri,

** Doç.Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, celalaslann@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6729-4531

*** YL Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, tayangizem@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4643-1066

Bandura'nın sosyal öğrenme yaklaşımı, Baumrind'in ebeveynlik stilleri ve Dewey'in demokratik eğitim anlayışı filmdeki karakterler aracılığıyla somut biçimde gözlemlenebilir. Böylece film, sinemanın pedagojik potansiyelini ortaya koyarken aynı zamanda aile–eğitim ilişkisinin gençlerin gelişiminde nasıl belirleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Kuramsal Çerçeve

Eğitim psikolojisi kuramları, The Breakfast Club filmindeki olay örgüsünü ve karakterlerin yaşadığı çatışmaları çözümlemek için önemli bir temel sağlar. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisi öğrencilerin sağlıklı bir öğrenme sürecine katılabilmesi için öncelikle güvenlik, aidiyet ve saygı ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini vurgular. Filmde karakterlerin çoğu, ailelerinden veya okul ortamından bu ihtiyaçları göremedikleri için yabancılaşma, öfke, kaygı ve kırılmalı benlik algısı yaşamaktadır. Erikson'un (1968) psiko-sosyal gelişim kuramı da bu durumu destekler. Ergenlik dönemini “kimliğe karşı rol karmaşası” evresiyle açıklayan Erikson, bireylerin kendilerine atfedilen toplumsal rollerle kendi kimliklerini kurma çabaları arasında gerilim yaşayabileceklerini öne sürer. Filmde öğrencilerin “sporcu, prenses, beyin, serseri, garip” olarak etiketlenmesi tam da bu evrede ortaya çıkan rol çatışmalarının bir göstergesidir.

Bunun yanında Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı, filmde akran etkileşimlerinin önemini açıklamada işlevseldir. Öğrenciler, resmi eğitim otoritesinin dışında birbirlerinin deneyimlerini gözlemleyerek empati geliştirip önyargılarını sorgulamakta ve yeni davranış kalıpları öğrenmektedirler. Bu süreç Dewey'in (1916) demokratik eğitim anlayışıyla da örtüşür. Dewey'e göre eğitim, bireylerin deneyim paylaşımı yoluyla aktif katılım sağladıkları bir süreçtir. Filmde öğrenciler kütüphane ortamında kendi aralarında kurdukları diyaloglarla resmî derslerden daha etkili bir öğrenme yaşantısı edinirler. Aile bağlamında ise ebeveynlik tutumlarına dair güncel araştırmalar (Demircioğlu ve Yoldaş, 2019; Öztürk, 2025), karakterlerin ailelerinden gördükleri baskıcı, ihmalkâr veya koşullu sevgiye dayalı yaklaşımları anlamada anahtar kavramsal çerçeveyi sunmaktadır.

Bulgular

Bu başlık altında çalışmada kapsamında yanıt aranan sorulara bağlı kalınarak elde edilen bulguların sunulması beklenmektedir. The Breakfast

Club filmi, aile ve eğitim kurumlarının ergenler üzerindeki etkilerini katmanlı bir biçimde ortaya koymaktadır. Okul bağlamında disiplin anlayışı ön planda tutulmuş; öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamaya dönük bir yaklaşım geliştirilmemiştir. Müdür Vernon'un gençlere yaklaşımı, onları kategorilere ayırarak etiketleyen ve cezalandırmayı temel alan bir tavrı yansıtır. Bu durum, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar kuramı açısından bakıldığında öğrencilerin güvenlik ve aidiyet duygularının zedelenmesine yol açmakta, öğrenmeye yönelik motivasyonlarını düşürmektedir. Ceza sistemi, eğitimin dönüştürücü gücünü desteklemek yerine öğrencilerde yabancılaşmayı artıran bir mekanizma haline gelmektedir.

Film aynı zamanda ergenlerin aile ortamından kaynaklanan sorunlarını da güçlü bir şekilde betimlemektedir. Bender karakteri şiddet ve aşağılama içeren otoriter bir ebeveyn modelinin etkisiyle öfke ve saldırganlık sergilerken, Andrew sürekli başarı baskısı altında babasının beklentilerini karşılamaya zorlanır. Claire ailesinin koşullu sevgisiyle, Brian akademik başarısızlık korkusuyla ve Allison ise ailesinin ilgisizliğiyle baş etmek durumundadır. Bu tablo ebeveynlik tutumlarına dair güncel çalışmalarla uyumlu biçimde otoriter, baskıcı, koşullu veya ihmalkâr ailelerin ergenlerin benlik gelişiminde kırılma ve çatışma yarattığını göstermektedir (Demircioğlu ve Yoldaş, 2019; Öztürk, 2025). Maslow'un hiyerarşisi açısından temel ihtiyaçların karşılanmaması gençlerin hem psikolojik hem de sosyal düzeyde doyumsuzluk yaşamalarına neden olurken; Erikson'un (1968) kuramı bağlamında kimlik karmaşasını derinleştirmektedir.

Okulun disiplinci yapısı ile ailelerin baskıcı ya da ilgisiz tutumları birleştiğinde gençler çift taraflı bir sıkışmışlık yaşamaktadır. Filmde öğrenciler hem evde hem okulda kendilerini yeterince değerli hissetmezken bu durum kimlik gelişimlerinde derin bir kriz yaratır. Ancak aynı ortamda gelişen akran etkileşimi resmî otoritenin dışında alternatif bir öğrenme deneyimi sunar. Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde öğrenciler birbirlerinin deneyimlerini gözlemleyerek empati ve anlayış geliştirirler.

Sonuç olarak filmde resmi eğitim otoritesinin gölgesinde öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim aracılığıyla demokratik bir öğrenme alanı inşa ettikleri görülmektedir. Dewey'in (1916) vurguladığı demokratik eğitim yaklaşımıyla uyumlu olan bu süreç, gençlerin kendi kimliklerini tartışarak,

paylaşarak ve deneyim aktarımı yoluyla inşa etmelerine olanak tanır. Böylelikle *The Breakfast Club*, aileden ve okuldan gelen sınırlayıcı baskılara rağmen akran ilişkilerinin empati, dayanışma ve özgürleşme sağlayan pedagojik bir güç taşıdığını açıkça ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

The Breakfast Club filmi, aile ve eğitim kurumlarının ergenlerin kimlik gelişimindeki belirleyici etkilerini güçlü bir biçimde yansıtmaktadır. Aile baskısı, koşullu kabul, performans odaklı yaklaşım ve ilgisizlik gibi ebeveyn tutumlarının gençlerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamadığı görülmektedir. Bu durum, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisiyle açıklanabilir. Güvenlik, aidiyet ve saygı gibi basamakların karşılanmaması kimlik gelişiminde kırılganlığa yol açmaktadır. Okulun disiplin merkezli işleyişi de öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ederek kimlik çatışmalarını derinleştirmektedir (Baumrind, 1991).

Film aynı zamanda akran ilişkilerinin dönüştürücü rolünü vurgulamaktadır. Öğrenciler, birbirleriyle paylaştıkları deneyimler sayesinde empati, dayanışma ve anlayış geliştirerek kimliklerini yeniden tanımlama fırsatı bulmaktadır. Bu durum, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, resmi otorite dışında akranların da güçlü birer model işlevi gördüğünü göstermektedir. Ayrıca Dewey'in (1916) demokratik eğitim anlayışı, öğrencilerin katılım ve deneyim paylaşımı yoluyla etkili bir öğrenme sürecine erişebileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla film öğrenmenin yalnızca otoriteye dayalı süreçlerle sınırlı kalmadığını, sosyal etkileşim ve paylaşım yoluyla da gerçekleşebildiğini göstermektedir (Foss, 2021).

Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim politikalarının öğrencilerin akademik başarılarının yanında psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını da dikkate alması büyük önem taşımaktadır. Okullarda disiplin, yalnızca kuralları uygulama aracı olmaktan çıkarılmalı; öğrencilerin özsaygısını, aidiyet duygusunu ve motivasyonunu destekleyen bir yönlendirme sürecine dönüştürülmelidir. Öğretmenlere bu doğrultuda hizmet içi eğitimler verilerek sınıf içi iletişim, empati temelli yaklaşım ve demokratik yöntemlerin güçlendirilmesi sağlanabilir. Ayrıca rehberlik servisleri, öğrencilerin yalnızca akademik başarısına odaklanmak yerine psiko-sosyal ihtiyaçlarını gözeten programlar geliştirebilir.

Aileler açısından da çeşitli öneriler gündeme getirilebilir. Ailelere yönelik rehberlik ve psikoeğitim programları, koşulsuz kabul, sağlıklı iletişim ve destekleyici ebeveynlik davranışlarının önemini vurgulanabilir. Özellikle otoriter veya ihmalkâr yaklaşımların uzun vadede çocuklarda yabancılaşma ve kimlik sorunlarına yol açabileceği bilimsel verilerle aktarılmalıdır (Assor, Roth & Deci, 2004). Okullarla aileler arasında düzenli iş birliği mekanizmaları kurularak öğrencinin yalnızca başarı odaklı değil bütüncül gelişimini hedefleyen bir destek sistemi oluşturulabilir.

Sonuç olarak sinema, eğitimde pedagojik bir araç olarak daha yaygın kullanılmalıdır. Güncel araştırmaların da vurguladığı gibi filmler, öğretimsel bağlamda hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi destekleyen materyaller sunar. The Breakfast Club gibi yapımlar, öğretmen yetiştirme programlarında ders materyali olarak işlenebilir; bu sayede öğretmen adayları aile tutumlarının ve okul ortamlarının öğrenci üzerindeki etkilerini eleştirel biçimde değerlendirme fırsatı bulur. Ayrıca sinemanın sınıf ortamına entegre edilmesi, öğrencilere empati geliştirme, sosyal sorunları fark etme ve farklı bakış açılarını tanıma olanağı sağlar. Böylece aile ve eğitim kurumlarının ergenlik dönemindeki etkileri, akademik boyutun yanı sıra kültürel ve sanatsal bir perspektifle de tartışmaya açılır ve tartışma başlığında temel bulguların özetlenmesi ve alanyazın ile eleştirel olarak tartışılması beklenmektedir.

Kaynakça

- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47–88. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_AssorRothDeci.pdf
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Demircioğlu, H. ve Yoldaş, C. (2019). Çocukluk ve ergenlik döneminde psikososyal risk faktörleri ve koruyucu unsurlar. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 18(1), 40–48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/838476>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. <https://www.gutenberg.org/ebooks/852>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company. <https://archive.org/details/identityyouthcri00erik>
- Hughes, J. (1985). *The breakfast club*. Universal Pictures.
- Kurtdaş, E. M. (2021). Eğitimde film kullanımının önemi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*(60), 222–244. https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/65646/937742#article_cite
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- Öztürk, F. (2025). Sinema ve eğitim: Görsel anlatımın öğrenme süreçlerine etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 268–289. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/89282/1611459>
- Yeşilkılıç, B., Çakır, M. ve Dutar, Ş. (2018). Ergenlerin anne baba tutumlarının kimlik statüleri üzerindeki etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 68–77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/554166>

14. BÖLÜM

AKSARAY ÜNİVERSİTESİNE YERLEŞEN ÖĞRENCİLERİN MEKÂNSAL DAĞILIMLARI

Selçuk YORULMAZ**, Süleyman YILMAZ***

Giriş

Günümüzde her yıl binlerce öğrenci ikamet ettikleri mekanları değiştirerek eğitim amaçlı göç etmektedir. Söz konusu bu eğitim amaçlı göçlerin önemli bir kısmını üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Nitekim öğrencilerin tercihlerini diğer bir ifadeyle gidecekleri yerleri belirlemede üniversite şehir ilişkisi önemli bir etkiye sahiptir.

Tarihte birçok medeniyete ev sahipliği yapan Aksaray ili İç Anadolu Bölgesinin Konya Bölümünde yer almakta olup ilin batısında Konya, kuzeybatısında Ankara, güneydoğusunda Niğde, doğusunda Nevşehir ve kuzeydoğusunda Kırşehir illeri yer almaktadır. Aksaray ilinin toplam 8 ilçesi vardır. Bunlar: Merkez, Ağaçören, Eskil, Gülağaç, Güzelyurt, Ortaköy, Sultanhanı, ve Sarıyahşi ilçeleridir. Karasal bir iklime sahip olan Aksaray ilinin yaz ayları genel olarak sıcak ve kurak kış ayları ise soğuk ve kar yağışlı geçmektedir. Türkiye'nin ikinci büyük gölü olan Tuz Gölü'nün güneydoğusunda yer alan Aksaray ilinin yeryüzü şekillerini Hasan Dağı, Melendiz Dağları ve Ekecik Dağı gibi eski volkanik dağlar ile bu dağlardan püsküren lavların meydana getirdiği platolar ve ovalar oluşturmaktadır (Aksaray İli Çevre Durum Raporu, 2023:9). Akarsular bakımından fakir olan ilde en önemli akarsu Melendiz Dağları'ndan doğan ve Ulurmak adıyla da bilinen Melendiz Çayı'dır; öte yandan Aksaray il sınırları içerisinde Konya-Aksaray sınırında bulunan Türkiye'nin en büyük ikinci gölü Tuz Gölü ile Kocagöl, Kartal Gölü, Öküz Gölü, Sarıgöl ve Uyuz Gölü gibi göller yer almaktadır. (<http://www.aksaray.gov.tr/cografi> 25.07.2025)

Aksaray ilinin nüfus gelişimine bakıldığında ilin 2000 yılında toplam nüfusu 396.084 kişi, 2010 yılında 377.505 kişi, 2024 yılında ise 439.474 kişidir. 2024 yılında toplam nüfusun yaklaşık %50'si erkeklerden, %50'si

** Öğr. Gör., Hakkari Üniversitesi, Mimarlık ve Şehir Planlama, selcukyorulmaz@hakkari.edu.tr, 0000-0003-0137-7005

*** Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, Mimarlık ve Şehir Planlama, suleymanyilmaz@hakkari.edu.tr, 0000-0002-2518-960X

ise kadınlardan oluşmaktadır; öte yandan nüfusun %73 şehirlerde, %27 kırsal alanlarda yaşamaktadır. Göç hareketleri açısından değerlendirildiğinde Aksaray ili genel olarak aldığı göçten daha çok göç vermiştir; nitekim 1995-2000 döneminde ilin net göçü -4.769, 2007-2008 döneminde -1.450, 2019-2020 döneminde -103 ve 2023-2024 döneminde ise -924 olarak gerçekleşmiştir (<https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr> 21.07.2025).

Aksaray ilinde nüfusun önemli bir kısmı tarımsal faaliyetlerde çalışmakla birlikte turizm, ticaret, sanayi, ulaştırma ve haberleşme gibi sektörler de il ekonomisi içerisinde önemli bir konumdadır. Farklı bir ifade ile ilin ekonomisini genel olarak tarım ve hayvancılık olmakla beraber turizm ve gelişen bir sanayi üretim kapasitesine sahiptir (İRAP, 2021:38). Sanayi yönünden hızlı bir gelişme gösteren Aksaray'da kamyon, çekici ve silahlı kuvvetlere arazi taktik aracı üretilmenin yanında tuz, süt, tuğla, çok sayıda un ve yem fabrikaları ile otomotiv yan sanayiine ait kuruluşlar vardır (Atalay ve Mortan, 2017:601). Aksaray ili sosyoekonomik gelişmişlik bakımından Türkiye'de istenilen düzeyde gelişmiş iller arasında değildir. Nitekim 2017 yılında illerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralamasında Aksaray ili 81 il içerisinde 51.sırada ve gelişmişlik kademesi de 4'tür; öte yandan 2022 yılında ilçeler bazında sosyoekonomik gelişmişliğe bakıldığında ise 973 ilçe arasında Merkez ilçe 137.sırada (gelişmişlik kademesi 2), Ortaköy 444.sırada (gelişmişlik kademesi 4), Sarıyahşi 626.sırada (gelişmişlik kademesi 4), Eskil 672.sırada (gelişmişlik kademesi 5), Ağaçoören 683.sırada (gelişmişlik kademesi 5), Sultanhanı 764.sırada (gelişmişlik kademesi 5), Gülağaç 777.sırada (gelişmişlik kademesi 5), Güzelyurt 816.sırada (gelişmişlik kademesi 5)'dir (SEGE 2019:35; SEGE 2022:122).

Aksaray Üniversitesinin Öğrenci ile Akademik ve İdari Personel Sayıları

Günümüz bilgi çağında üniversiteler, insanoğlunun faydasını artıracak biçimde bilimsel araştırmalar gerçekleştirerek kamuoyunu aydınlatmakta ve faaliyet gösterdikleri bölgelere önemli ölçüde ekonomik katkılar sağlamaktadırlar (Selçuk, 2012:317). Üniversiteler hem yaptığı harcamalar hem de istihdam ettiği personel ve sahip olduğu öğrenci dinamiği sayesinde bölge ekonomisine de büyük katkılar sağlayabilmektedirler (Ergun, 2014:220). Dolayısıyla ülkemizde üniversitelerin kurulduğu

bölgenin ekonomik kalkınmasında önemli bir kaldıraç rolü üstlenmesi gerektiği farklı çevrelerce vurgulanmaktadır (Arap, 2014:113-114).

Ülkemizdeki diğer üniversitelerde olduğu gibi Aksaray Üniversitesi de bulunduğu kentin sosyoekonomik, demografik, kültürel ve mekânsal yapısı üzerinde etkili olmuştur. Nitekim her yıl yüzlerce öğrenciye ev sahipliği yapan Aksaray Üniversitesinin günümüzdeki mevcut durumuna bakıldığında kurulduğu 2006 yılından bugüne gelinen noktada; 13 Fakülte, 3 Enstitü, 1 Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 1 Yüksekokul, 6 Meslek Yüksekokulu ve 21 Uygulama ve Araştırma Merkezine sahiptir (<https://www.aksaray.edu.tr/tarihce> 04.05.2025).

Tablo 1: Aksaray Üniversitesinin Öğrenci Sayısı (2006-2024)

Dönemler	Okuyan Önlisans			Okuyan Lisans			Okuyan Yüksek lisans			Okuyan Doktora			Genel Toplam		
	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T
2006-2007	1.348	872	2.220	1.149	620	1.769	0	0	0	0	0	0	2.497	1.492	3.989
2007-2008	1.387	892	2.279	1.166	679	1.845	0	0	0	0	0	0	2.553	1.571	4.124
2008-2009	1.579	1.158	2.737	1.437	938	2.375	0	0	0	0	0	0	3.016	2.096	5.112
2009-2010	1.908	1.314	3.222	2.055	1.476	3.531	0	0	0	0	0	0	3.963	2.790	6.753
2010-2011	2.106	1.335	3.441	2.731	2.295	5.026	164	79	243	1	2	3	5.002	3.711	8.713
2011-2012	2.450	1.539	3.989	3.412	3.034	6.446	276	109	385	4	3	7	6.142	4.685	10.827
2012-2013	2.825	1.842	4.667	3.994	3.686	7.680	440	187	627	15	9	24	7.274	5.724	12.998
2013-2014	2.965	1.773	4.738	5.206	5.162	10.368	1.188	573	1.761	62	35	97	9.421	7.543	16.964
2014-2015	3.123	1.914	5.037	5.331	5.300	10.631	1.202	579	1.781	62	35	97	9.718	7.828	17.546
2015-2016	3.486	2.122	5.608	6.175	6.076	12.251	1.456	675	2.131	71	43	114	11.188	8.916	20.104
2016-2017	3.767	2.196	5.963	7.046	6.895	13.941	1.743	758	2.501	81	49	130	12.637	9.898	22.535
2017-2018	3.660	2.161	5.821	7.781	7.540	15.321	1.719	716	2.435	86	58	144	13.246	10.475	23.721
2018-2019	2.537	1.748	4.285	7.946	7.459	15.405	1.369	767	2.136	90	63	153	11.942	10.037	21.979
2019-2020	2.548	1.864	4.412	7.958	7.424	15.382	877	572	1.449	99	75	174	11.482	9.935	21.417
2020-2021	2.228	1.775	4.003	7.532	7.326	14.858	1.024	733	1.757	97	75	172	10.881	9.909	20.790
2021-2022	2.343	1.812	4.155	6.140	6.547	12.687	1.285	912	2.197	99	86	185	9.867	9.357	19.224
2022-2023	2.624	2.037	4.661	5.677	6.583	12.260	1.668	1.211	2.879	98	85	183	10.067	9.916	19.983
2023-2024	2.702	2.278	4.980	5.364	6.539	11.903	1.471	1.175	2.646	104	81	185	9.641	10.073	19.714

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 05.05.2025

Sürekli gelişim ve değişim eğilimi içerisinde olan Aksaray Üniversitesinin öğrenci sayılarına yıllar itibarıyla bakıldığında önemli

değişimler gösterdiği görülmektedir. Nitekim 2006-2007 döneminde önlisans düzeyinde 2.220, lisans düzeyinde 1.769 öğrenci kayıtlı olup toplam öğrenci sayısı 3.989'dur. Bu dönemde yüksek lisans ve doktora programlarında ise öğrenci bulunmamaktadır. Cinsiyete göre öğrencilerin dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %37'si kadın, %63'ü ise erkektir. 2023-2024 dönemine gelindiğinde ise Aksaray Üniversitesinin öğrenci sayılarında kayda değer bir artış meydana gelmiştir. Söz konusu bu dönemde önlisans düzeyinde öğrenci sayısı 4.980, lisans düzeyinde 11.903, yüksek lisans düzeyinde 2.646, doktora düzeyinde 185 öğrenci kayıtlı olmak üzere üniversitenin toplam öğrenci sayısı 19.714'tür. Bu dönemdeki öğrencilerin %49'u erkek, %51'i ise kadın öğrencilerden meydana gelmiştir (Tablo 1).

Tablo 2: Aksaray Üniversitesinin Akademisyen Sayıları (2006-2024)

Dönemler	Profesör			Doçent			Doktor Öğretim Üyesi			Öğretim Görevlisi			Araştırma Görevlisi			Genel Toplam		
	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T	E	K	T
2006-2007	2	0	2	3	1	4	25	2	27	44	20	64	39	16	55	113	39	152
2007-2008	4	1	5	3	0	3	29	2	31	43	21	64	47	17	64	126	41	167
2008-2009	4	1	5	4	0	4	30	2	32	43	22	65	47	19	66	128	44	172
2009-2010	3	1	4	4	0	4	30	2	32	43	23	66	48	19	67	128	45	173
2010-2011	4	1	5	5	1	6	31	4	35	43	24	67	50	20	70	133	50	183
2011-2012	11	2	13	27	2	29	108	50	158	84	68	152	33	38	71	263	160	423
2012-2013	13	2	15	38	6	44	124	58	182	92	64	156	52	53	105	319	183	502
2013-2014	13	2	15	41	7	48	147	72	219	109	69	178	94	107	201	404	257	661
2014-2015	18	3	21	62	10	72	148	94	242	110	72	182	98	102	200	436	281	717
2015-2016	28	4	32	72	15	87	149	98	247	124	76	200	97	93	190	470	286	756
2016-2017	34	4	38	58	17	75	150	100	250	115	71	186	99	90	189	456	282	738
2017-2018	43	10	53	63	16	79	170	109	279	112	73	185	96	87	183	484	295	779
2018-2019	55	12	67	67	24	91	178	111	289	114	68	182	89	78	167	503	293	796
2019-2020	64	16	80	75	31	106	193	113	306	111	77	188	81	79	160	524	316	840
2020-2021	85	20	105	69	34	103	180	106	286	112	85	197	87	88	175	533	333	866
2021-2022	91	22	113	96	43	139	155	94	249	112	86	198	98	102	200	552	347	899
2022-2023	101	28	129	120	48	168	146	104	250	106	89	195	90	86	176	563	355	918
2023-2024	117	38	155	126	57	183	128	93	221	109	91	200	87	88	175	567	367	934

Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr/> 05.05.2025

Öğrenci sayılarında olduğu gibi akademik personel sayılarında da zaman içerisinde hem nitelik hem de nicelik açısından önemli değişimler yaşanmıştır. Nitekim akademik personel dağılımı incelendiğinde 2006-2007 döneminde Aksaray Üniversitesinde 2 profesör, 4 doçent, 27 yardımcı doçent/doktor öğretim üyesi, 64 öğretim görevlisi/uzman, 55 araştırma görevlisi görev yapmaktadır ve toplamda akademik personel sayısı da 152'dir. Bu dönemde akademik personelin %74 erkeklerden, %26'sı ise kadınlardan oluşmaktadır. 2023-2024 döneminde geçmiş yıllara oranla akademisyenlerin hem sayısında hem de niteliğinde önemli artışlar olmuştur. Dolayısıyla bu dönemde 155 profesör, 183 doçent, 221 doktor öğretim üyesi, 200 öğretim görevlisi ve 175 araştırma görevlisi olmak üzere toplamda 934 akademisyene sahiptir. Cinsiyet açısından bakıldığında da bu dönemdeki akademisyenlerin yaklaşık %61 erkeklerden, %39'su ise kadınlardan meydana gelmektedir (Tablo 2).

Tablo 3: Aksaray Üniversitesinin İdari Personel Sayısı (2019-2025)

Yıllar	Erkek	%	Kadın	%	Toplam
2019	216	66	109	34	325
2020	217	67	107	33	324
2021	220	67	108	33	328
2022	219	67	108	33	327
2023	214	65	114	35	328
2024	217	65	115	35	332
2025 (Ocak-Mart)	216	66	111	34	327

Kaynak: <https://www.aksaray.edu.tr/sayilarla/?k=14&r=18> 05.07.2025

Aksaray Üniversitesinin idari personel sayılarına bakıldığında 2019 yılında 216 erkek, 109 kadın olmak üzere toplamda 325, 2025 yılında ise 216 erkek, 111 kadın olmak üzere 327 idari personelin olduğu görülmektedir. Öte yandan erkek idari personellerin sayısı kadın idari personellerin sayısından fazladır (Tablo 3).

Şehir-Üniversite İlişkisi Bağlamında Aksaray Üniversitesinin Memnuniyet Düzeyi

Üniversiteler ile şehirler arasında hem üniversitelerin gelişimi ve değişimi hem de öğrencilerin memnuniyeti açısından güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Söz konusu bu ilişki birbirlerini sosyoekonomik ve kültürel

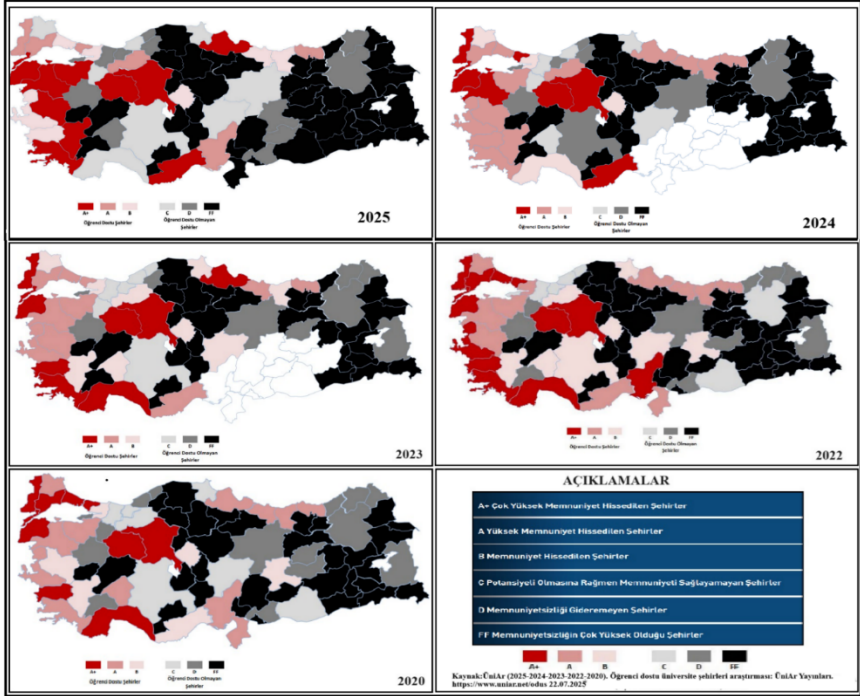
açından etkileyen bir yapıya sahiptir. Başka bir ifadeyle üniversite-şehir ilişkisi; üniversite ve şehirlerin karşılıklı olarak birbirlerine yaptıkları olumlu ve güçlendirici sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi yöndeki bilgi aktarımını ve iş birliğini içermektedir (Ünal vd., 2021:16).

Üniversiteler kentsel gelişimde artan ve öncü bir rol oynamaktadır (Liu, 2019:121). Türkiye'nin kentleşme deneyimi ve toplumsal yapısında meydana gelen değişimler açısından bakıldığında, üniversiteler kentsel kalkınma ve gelişimin anahtar kurumlarıdır (Yılmaz, 2011:3). Nitekim üniversitelerin kuruldukları kentin ilk olarak demografik yapısına, zamanla ekonomisine, mekânsal yapılanmasına, sosyal ve kültürel yapısına, toplumsal ve mesleki gelişimine, spor ve fiziksel aktivite alanlarına, sanayisine doğrudan ve dolaylı etkileri olmaktadır (Yavuzçehre, 2016:236).

Şehirler ile üniversiteler arasında ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarda çeşitli ilişkiler bulunmasına rağmen genel olarak sosyoekonomik açıdan geri kalmış şehirlerdeki üniversiteler istenilen düzeyde gelişim ve değişim gösterememekte ve bu durum öğrenciler üzerinde memnuniyetsizliğe neden olmaktadır. Söz konusu araştırmalara göre ülkemizde birçok üniversitede öğrencilerin öğrenim gördükleri şehirlerden memnun olma düzeyleri düşüktür. Üniversite araştırmaları laboratuvarı tarafından gerçekleştirilen öğrenci dostu üniversite şehirleri araştırmalarında 2025 yılında ülkemizde öğrenciler öğrenim gördükleri 23 şehirden, 2024 ve 2023 yılı verileri için 6 Şubat depreminden etkilenen 11 ilimiz dışındaki 70 ilimizdeki üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler öğrenim gördükleri 2024 yılında 24 şehirden, 2023 yılında 27 şehirden, 2022 yılında 31 şehirden ve 2020 yılında 27 şehirden memnuniyet hissetmekteyken; buna karşın diğer şehirlerde okuyan öğrenciler ise memnuniyet hissetmemektedir (<https://www.uniar.net/odus> 22.07.2025).

Ülkemizde üniversitelerin bulunduğu şehirlerin çoğunda öğrenci memnuniyetsizliğinin olmasında birçok neden etkilidir. Üniversitelerin bulunduğu şehirlerde özellikle doğal faktörlerden yeryüzü şekilleri ve iklim, beşeri faktörlerden ise ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerin itici etkileri öğrencilerde memnuniyetsizliğe yol açan başlıca nedenlerdir. Farklı bir ifadeyle ülkemizde sosyoekonomik bakımdan gelişmiş; öte yandan doğal ve kültürel çekiciliklerin fazla olduğu şehirlerde yer alan üniversiteler öğrencilerin daha çok tercih ettikleri yerlerdir (Yılmaz, 2024:1333).

Harita 1: Öğrenci Memnuniyet Düzeyleri Şehir Haritası



Kaynak: <https://www.uniar.net/odus.22.07.2025>

Öğrenci memnuniyet düzeylerini gösteren şehir haritası incelendiğinde öğrencilerin en yüksek memnuniyet duyduğu şehirlerin başında genel olarak sosyoekonomik ve kültürel açıdan gelişmiş olan İstanbul, Ankara, İzmir, Eskişehir, Mersin, Çanakkale, Samsun, Muğla, Bursa, Antalya ve Tekirdağ illeri gelmektedir. Buna karşılık memnuniyetsizliğin en çok görüldüğü şehirler ise sosyoekonomik gelişmişlik düzeyi düşük ve itici faktörlerin fazla olduğu Yozgat, Bayburt, Ağrı, Bitlis, Kars, Iğdır, Şırnak, Muş, Bingöl ve Hakkari gibi illerdir. Başka bir ifade ile ülkemizde Marmara, Ege, Akdeniz ve Karadeniz Bölgelerinin kıyı kesimlerindeki bazı iller ile İç Anadolu Bölgesinden de özellikle Ankara ve Eskişehir gibi illerde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri yüksek; öte yandan ülkemizde iç kesimler ile Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki çoğu illerde öğrenim gören öğrencilerde de memnuniyet duyma durumları azdır (Harita 1, Tablo 4).

Tablo 4: Öğrenci Dostu Üniversite Şehirleri Sıralaması (2025)

Sıra	Şehir	2025 Memnuniyeti			2024 Memnuniyeti			2025 ve 2024 Farkı		
		Ortalama	Düzye	Sıra	Ortalama	Düzye	Sıra Farkı	Puan Farkı		
1	Ekişehir	91	A+	1	90	A+	0	1		
2	Meriç	88	A+	2	89	A+	0	1		
3	Manisa	87	A+	13	81	A	10	6		
4	Gemliközü	86	A+	3	83	A+	1	1		
5	Ankara	86	A+	3	88	A+	-2	-2		
6	Balıkesir	86	A+	6	85	A+	0	1		
7	Samsun	85	A+	8	84	A	1	1		
8	Muğla	85	A+	9	83	A	1	2		
9	Denizli	85	A+	16	81	A	7	4		
10	Bursa	83	A+	10	83	A	0	2		
11	Trabzon	84	A	11	82	A	0	2		
12	Bolu	84	A	12	82	A	0	2		
13	İstanbul-Asya	83	A	7	85	A+	-6	-2		
14	Etiler	82	A	4	86	A+	-10	-4		
15	Tekirdağ	83	A	14	81	A	-1	1		
16	Adana	81	A							
17	Ordu	78	B	15	81	A	-2	-3		
18	Aydın	77	B	17	80	A	-1	-3		
19	İstanbul-Avrupa	77	B	18	80	A	-1	-3		
20	Sirkeci	76	B	21	79	B	1	-3		
21	Giresun	76	B	20	80	A	-1	-4		
22	İzmit	75	B	19	80	A	-3	-5		
23	Kocaeli	75	B	23	78	B	0	-3		
24	Antalya	74	C	22	79	B	-2	-5		
25	Kırklareli	74	C	24	76	B	-1	-2		
26	Sinop	73	C	28	73	C	0	0		
27	Kütahya	71	C	28	72	C	1	-1		
28	Konya	71	C	32	68	D	4	3		
29	Kayseri	70	C	25	74	C	-4	-4		
30	Zonguldak	70	C	27	73	C	-3	-3		
31	Sivas	70	C	34	67	D	3	3		
32	İsparta	69	D	29	71	C	-3	-2		
33	Gaziantep	69	D							
34	Sakarya	67	D	30	71	C	-4	-4		
35	Adıyaman	67	D							
36	Yalova	66	D	36	66	D	0	0		
37	Artvin	66	D	37	65	D	0	1		
38	Düzce	62	D	31	69	D	-7	-4		
39	Bartın	64	D	35	66	D	-4	-2		
40	Erzurum	63	D	33	67	D	-2	-4		
41	Karabük	63	D	38	65	D	-3	-2		
42	Malatya	63	D							
43	Bilecik	60	D	39	64	D	-4	-4		
44	Tunceli	59	FF	40	58	FF	-4	1		
45	Nevşehir	59	FF	43	56	FF	-2	3		
46	Ardahan	58	FF	47	54	FF	1	4		
47	Van	56	FF	41	54	FF	-6	-2		
48	Amasya	56	FF	45	55	FF	-3	1		
49	Kahramanmaraş	56	FF							
50	Rize	55	FF	42	56	FF	-8	-1		
51	Şanlıurfa	55	FF							
52	İzmit	57	FF	44	57	FF	-8	-2		
53	Niğde	53	FF	48	53	FF	-5	0		
54	Hatay	53	FF							
55	Marşin	52	FF	50	51	FF	-3	1		
56	Çorum	51	FF	52	48	FF	-1	3		
57	Çorum	51	FF	53	47	FF	-4	4		
58	Diyarbakır	51	FF							
59	Kırkale	50	FF	46	54	FF	-13	-4		
60	Afyonkarahisar	50	FF	54	46	FF	-6	4		
61	Erzincan	49	FF	49	51	FF	-12	-2		
62	Sivas	49	FF	51	51	FF	-11	1		
63	Elaşığ	48	FF							
64	Tokat	45	FF	55	45	FF	-9	0		
65	Batman	44	FF	57	43	FF	-8	1		
66	Aksaray	44	FF	60	42	FF	-8	2		
67	Ağrı	43	FF	59	42	FF	-8	1		
68	Bitlis	42	FF	58	43	FF	-10	-1		
69	Gümüşhane	41	FF	56	44	FF	-13	-3		
70	Çankırı	41	FF	64	37	FF	-6	4		
71	Osmaniye	41	FF							
72	Unsk	35	FF	62	40	FF	-10	-2		
73	Kars	37	FF	61	40	FF	-12	-3		
74	Karaman	37	FF	63	39	FF	-11	-2		
75	Yozgat	36	FF	66	36	FF	-9	0		
76	Yedigöller	31	FF	65	32	FF	-11	-2		
77	Şırnak	32	FF	69	30	FF	-8	2		
78	Muş	19	FF	71	28	FF	-7	4		
79	Kilis	32	FF							
80	Osmaniye	29	FF	67	31	FF	-13	-2		
81	Bitlis	29	FF	68	31	FF	-13	-2		
82	Hakkari	25	FF	70	29	FF	-12	-4		

Kaynak: ÜniAr (2025). Öğrenci dostu üniversite şehirleri araştırması.

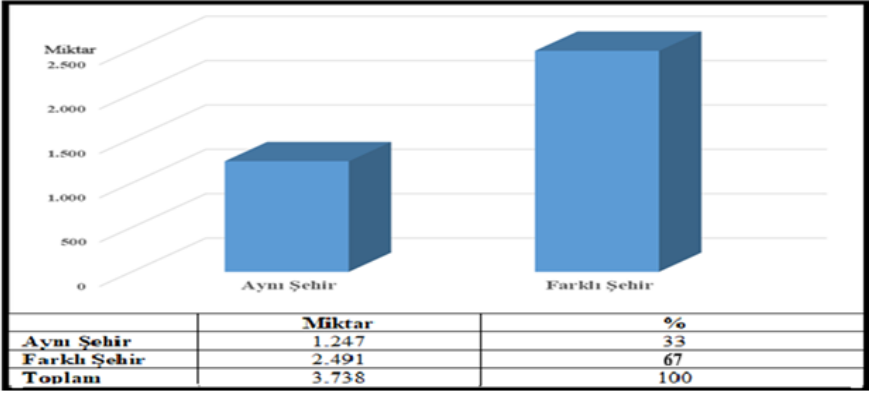
https://www.uniar.net/_files/ugd/779fe1_3a0396b63d5e479c9f53ab8b52139c61.pdf
(21.07.2025).

Üniversite şehir ilişkisi bakımından Aksaray ili öğrenci memnuniyeti açısından istenilen düzeyde değildir. Söz konusu çalışmada, Aksaray Üniversitesi 2025-2017 yılları arasında üniversite araştırmaları laboratuvarı tarafından gerçekleştirilen öğrenci dostu üniversite şehirleri araştırmaları verilerine bakıldığında memnuniyetsizliğin çok yüksek olduğu şehirler (FF) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Nitekim ülkemizde öğrenci dostu üniversite şehirleri sıralamasında Aksaray ili 2025 yılında 81 il içerisinde 66, 2024 ve 2023 yılı verileri için 6 Şubat depreminden etkilenen 11 ilimiz dışındaki 70 ilimizdeki üniversiteler arasında 2024 yılında 60 (Tablo 4); öte yandan 2023 yılında 56, 2022 yılında 81 il içerisinde 64, 2020 yılında 70, 2019, 2018 ve 2017 yılında ise 71. sırada yer aldığı görülmektedir (ÜniAr. 2025-2017. <https://www.uniar.net/odus> 22.07.2025). Aksaray Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin düşük olmasında birçok faktör etkilidir. Sosyoekonomik bakımdan gelişmiş batı illerinin gerisinde olan Aksaray ilinde öğrenci memnuniyetinin yüksek olduğu şehirlerle kıyaslandığında özellikle ekonomik, sosyal ve kültürel imkanların istenilen düzeyde olmaması, yurt, barınma ve ulaşım gibi kentin yapısal ve sosyal özellikleri öğrenci memnuniyetinin düşük olmasında etkili olduğu söylenebilir.

Aksaray Üniversitesi Yerleşen Öğrencilerin Mekânsal Dağılımları

Eğitim amaçlı göçler günümüzde gittikçe artmış bir durumdadır. Öğrencilerin iş bulmalarında ve akademik hayatlarında önemli bir yeri olan üniversiteler bu bağlamda gerek buldukları il sınırları içerisinde ya da farklı illerden her yıl binlerce öğrenci almaktadır. Gençlerin yaşamlarının önemli bir bölümünü eğitim mekânlarında geçirmeleri nedeniyle eğitim mekânlarında insan ve yer arasındaki ilişkinin dikkate alınması gerekmektedir (Hosseininasab, 2021:227). Bu bağlamda öğrencilerde tercih edecekleri üniversiteleri belirlemede bu ilişkiyi genellikle göz önünde bulundurlar.

Şekil 1: Aksaray Üniversitesi Yerleşen Öğrencilerin Geldikleri Şehirler (2024)



Kaynak: <https://yokatlas.yok.gov.tr/> 20.06.2025

Aksaray Üniversitesi'ne yerleşen öğrencilerin geldikleri şehirlere bakıldığında üniversiteye yerleşen öğrencilerin 1.247'si (%33) aynı şehirden, 2.491'i (%67) ise farklı şehirlerden gelmiştir (Şekil 1). Üniversiteye farklı şehirlerden yerleşen öğrencilerin oranının yerel öğrencilerden diğer bir ifadeyle aynı şehirden gelen öğrencilerden daha yüksek olması Aksaray Üniversitesi'nin öğrenci çekme potansiyelini ortaya koymaktadır.

Tablo 5: Aksaray Üniversitesi Yerleşen Öğrencilerin Geldikleri İller (2024)

Sıra	İl Adı	Miktar	Oran %
1	Aksaray	1.247	33
2	Ankara	276	7
3	Konya	252	7

4	Adana	176	5
5	Mersin	174	5
6	İstanbul	152	4
7	Kayseri	130	3
8	Osmaniye	78	2
9	Niğde	75	2
10	İzmir	74	2
10 İl Toplamı		2.634	70
Diğer İller Toplamı		1.132	30
Genel Toplam		3.736	100

Kaynak: <https://yokatlas.yok.gov.tr/> 20.06.2025

Aksaray Üniversitesine yerleşen öğrencilerin mekânsal dağılımına bakıldığında üniversitenin en fazla öğrenciyi yerelden; diğer bir ifadeyle bulunduğu ilden (1.247 öğrenci %33) aldığı görülmektedir. Aksaray ilinden sonra sırasıyla Ankara, Konya, Adana, Mersin, İstanbul, Kayseri, Osmaniye, Niğde ve İzmir illeri Aksaray Üniversitesine en fazla öğrenci gönderen illerdir. Söz konusu Aksaray Üniversitesinin bu 10 ilden aldığı öğrencilerin oranı yaklaşık %70, diğer illerden aldığı öğrencilerin oranı da %30'dur (Tablo 5, Harita 2).



Harita 2: Aksaray Üniversitesine Yerleşen Öğrencilerin Geldikleri İller (2024)

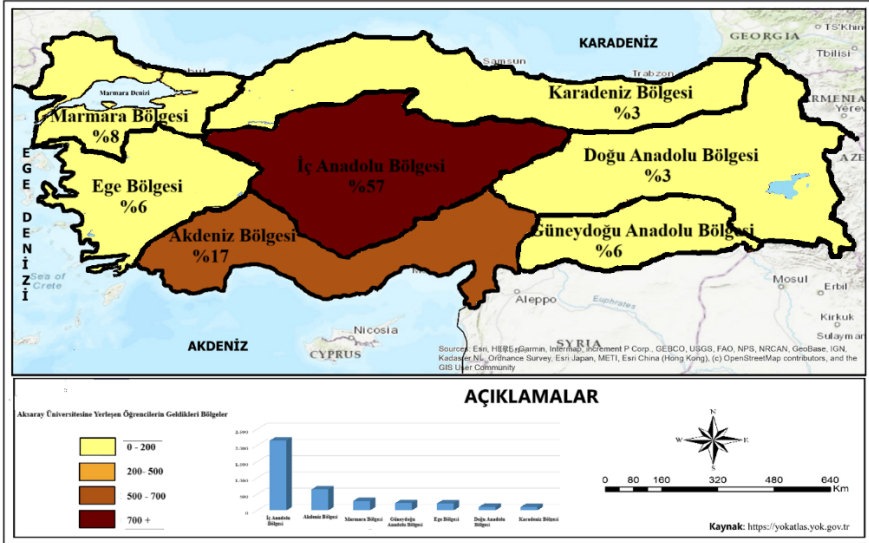
Aksaray Üniversitesine yerleşen öğrencilerin geldikleri illerin mekânsal dağılımında dikkat çeken hususlardan biri üniversitenin Türkiye'nin hemen hemen tüm illerinden öğrenci çekme potansiyeline sahip olmasıdır. Ancak öğrencilerin önemli bir bölümünün coğrafi yakınlık nedeniyle çevre illerden geldiği görülmektedir (Tablo 5, Harita 2).

Tablo 6: Aksaray Üniversitesine Yerleşen Öğrencilerin Geldikleri Bölgeler (2024)

Bölgeler	Toplam	Oran %
Marmara	294	8
Ege	212	6
Akdeniz	644	17
İç Anadolu	2.151	57
Karadeniz	104	3
Doğu Anadolu	106	3
Güneydoğu Anadolu	225	6
Toplam	3.736	100

Kaynak: <https://yokatlas.yok.gov.tr/> 20.06.2025

Aksaray Üniversitesine yerleşen öğrencilerin geldikleri bölgelere bakıldığında ise öğrencilerin sırasıyla İç Anadolu Bölgesi (2.151 öğrenci, %57), Akdeniz Bölgesi (644 öğrenci, %17), Marmara Bölgesi (294 öğrenci, %8), Güneydoğu Anadolu Bölgesi (225 öğrenci, %6), Ege Bölgesi (212 öğrenci, %6), Doğu Anadolu Bölgesi (106 öğrenci, %3) ve Karadeniz Bölgesinden (104 öğrenci, %3) geldikleri görülmektedir (Tablo 6).

**Harita 3:** Aksaray Üniversitesine Yerleşen Öğrencilerin Geldikleri Bölgeler (2024)

Aksaray Üniversitesine yerleşen öğrencilerin mekânsal dağılımında bölgesel bazda en fazla öğrenciyi İç Anadolu Bölgesinden almıştır. Söz

konusu Aksaray Üniversitesinin İç Anadolu Bölgesinden en fazla öğrenciyi (%57) almasında üniversitenin bu bölgede yer almasının önemli bir payı vardır (Tablo 5, Harita 3).

SONUÇ

Ülkemizde son dönemlerde eğitim amaçlı göçler giderek artmıştır. Söz konusu her ilde üniversitelerin açılması iller arası öğrenci hareketliliğinin de artmasına neden olmuştur. Öğrencilerinin tercihleri sonucu yerleştikleri üniversitelerin yer aldıkları şehirlerin bazılarında öğrencilerin memnuniyet düzeyleri yüksekken bazen de gidilen şehirlerde memnuniyet düzeyleri düşük olmaktadır. Nitekim ülkemizde öğrencilerin en yüksek memnuniyet duyduğu şehirler özellikle sosyoekonomik ve kültürel açıdan gelişmiş İstanbul, Ankara, İzmir, Eskişehir, Mersin, Çanakkale, Samsun, Muğla, Bursa, Antalya ve Tekirdağ; öte yandan en yüksek memnuniyetsizliğin yaşandığı şehirlerde sosyoekonomik ve kültürel açıdan gelişmeyen ve itici faktörlerin fazla olduğu Yozgat, Bayburt, Ağrı, Bitlis, Kars, Iğdır, Şırnak, Muş, Bingöl ve Hakkari gibi illerdir.

İç Anadolu Bölgesinin Konya Bölümünde yer alan Aksaray ili tarihte birçok medeniyete ev sahipliği yapmış ve son dönemlerde özellikle ekonomik yönden gelişim eğilimi içerisinde olan bir ildir. Ülkemizde birçok ilde görüldüğü gibi Aksaray Üniversitesinde de okuyan öğrenciler okudukları şehirden memnuniyet duyma durumları azdır. Bu bağlamda 2025-2017 yılları arasında üniversite araştırmaları laboratuvarı tarafından gerçekleştirilen öğrenci dostu üniversite şehirleri araştırmaları verilerine bakıldığında Aksaray Üniversitesi memnuniyetsizliğin çok yüksek olduğu şehirler (FF) kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde öğrenci dostu üniversite şehirleri sıralamasında Aksaray ili 2025 yılında 81 il içerisinde 66, 2024 ve 2023 yılı verileri için 6 Şubat depreminden etkilenen 11 ilimiz dışındaki 70 ilimizdeki üniversiteler arasında 2024 yılında 60 (Tablo 4); öte yandan 2023 yılında 56, 2022 yılında 81 il içerisinde 64, 2020 yılında 70, 2019, 2018 ve 2017 yılında ise 71. sırada yer almaktadır (ÜniAr. 2025-2017 <https://www.uniar.net/odus> 22.07.2025).

Öğrenci dostu üniversite şehirleri araştırmasında Aksaray Üniversitesinin kurulu olduğu şehirde okuyan öğrencilerin memnuniyet düzeyleri düşük olmasına rağmen kurulduğu günden bugüne sürekli gelişim eğilimi içerisinde bulunan Aksaray Üniversitesinin yıllar itibarıyla özellikle öğrenci, akademik ve idari personel sayısında meydana gelen

değişiklikler ilin başta ekonomik, sosyal, demografik ve kültürel yapısında önemli değişikliklerin olmasına neden olmuştur. Söz konusu 2006-2007 döneminde toplam öğrenci sayısı 3.989, akademisyen sayısı 152 ve idari personel sayısı da 325 kişidir; diğer taraftan 2023-2024 döneminde öğrenci sayısı 19.714, akademik personel sayısı 934, idari personel sayısı ise 327 kişi olmuştur.

Aksaray Üniversitesine yerleşen öğrencilerin geldikleri şehirlere göre mekânsal dağılımı incelendiğinde yerleşen öğrencilerin 1.247 (%33) kişisi aynı şehirden, 2.491(%67) kişisi ise farklı şehirlerden gelmiştir. İller bazında Aksaray Üniversitesine yerleşen öğrencilerin mekânsal dağılımına bakıldığında üniversitenin en fazla öğrenciyi yerelden; diğer bir ifadeyle bulunduğu ilden (%33) almıştır. Aksaray ilinden sonra sırasıyla Ankara, Konya, Adana, Mersin, İstanbul, Kayseri, Osmaniye, Niğde ve İzmir illeri Aksaray Üniversitesine en fazla öğrenci gönderen illerdir. Aksaray Üniversitesine yerleşen öğrencilerin geldikleri bölgelere bakıldığında ise öğrencilerin sırasıyla İç Anadolu Bölgesi, Akdeniz Bölgesi, Marmara Bölgesi, Güneydoğu Anadolu Bölgesi, Ege Bölgesi, Doğu Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesinden geldikleri görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Atalay, İ, Mortan, K. (2017). *Resimli ve haritalı Türkiye bölgesel coğrafyası* (7. baskı), İnkılap Yayınevi.
- Arap, S. K. (2014). Üniversite-kent etkileşiminden beklentiler. *Toplum ve Demokrasi*, 8(17-18), 105-119.
- Ergun, C. (2014). Üniversite ve kent ilişkisi üzerine görüşler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 216 – 237.
- Hosseinasab, S. (2021). The Interaction of university and the city; a socio-spatial bond. *Journal Of The Punjab University Historical Society*, 34(1), 227-235.
- Liu, C. (2019). The Tensions of university–city relations in the knowledge society. *Education And Urban Society*, 51(1), 120-143. <https://doi.org/10.1177/0013124517727582>.(<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0013124517727582> erişim tarihi: 13.07.2024).
- Seçuk, NG. (2012). Atatürk üniversitesi öğrencilerinin harcamalarının analizi ve Erzurum ekonomisine katkısı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3): 317-330.
- T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması. Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını*, Sayı: 35, Ankara.
- T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı. (2019). İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması. *Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü Yayını*, Sayı: 3, Ankara.
- T.C. Aksaray Valiliği İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü. (2021). İl risk azaltma planı (İRAP).
- Türkiye Cumhuriyeti Aksaray Valiliği Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği İl Müdürlüğü. (2023). Aksaray ili 2022 yılı çevre durum raporu. https://webdosya.csb.gov.tr/db/ced/icerikler/aksaray_cdr2022-20230829100927.pdf erişim tarihi: 03.11.2025.
- Ünal F, Tarhan S, Çürükvelioğlu KE. (2021). Şehir-üniversite ilişkisi: Bartın üniversitesine ilişkin algı ve beklentiler şehir-üniversite ilişkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 14-24. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.424>
- ÜniAr. (2025-2017). Öğrenci dostu üniversite şehirleri araştırması. (<https://www.uni-ar.net/oduz> erişim tarihi: 22.07.2025).
- Yavuzçehre, Ş. (2016). Üniversitelerin Kentlerine Etkileri: Denizli Pamukkale Üniversitesi Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C.21, S.1, s.235-250.
- Yılmaz, S. (2024). Şehir üniversite ilişkisi bağlamında Hakkari üniversitesine yerleşen öğrencilerin mekânsal dağılımları. Osman Yılmaz (Eds.), *Sosyal, İnsan ve İdari Bilimlerde Öncü ve Yenilikçi Çalışmaları içinde (ss.1328-1349)*. All Sciences Academy.
- Yılmaz, C. (2011). Anadolu kentlerinin öğrencileşmesi: Başka bir kentleşme deneyimi. *Sosyoloji Dergisi*, 25, 1-17. <https://www.aksaray.edu.tr/sayilarla/?k=14&r=18> erişim tarihi: 05.07.2025 <https://www.aksaray.edu.tr/tarihce> erişim tarihi: 04.05.2025 <http://www.aksaray.gov.tr/cografi> erişim tarihi: 25.07.2025 <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr> erişim tarihi: 21.07.2025 <https://istatistik.yok.gov.tr/> erişim tarihi: 05.05.2025 <https://www.uni-ar.net/oduz> erişim tarihi 22.07.2025 <https://yokatlas.yok.gov.tr/> erişim tarihi: 20.06.2025