



Millî Kültür Araştırmaları Dergisi (MİKAD) / Cilt 10 - Sayı 1

Sorumlu Yazar: Emre DOĞAN, MEB, emredogan1990@gmail.com

ORCID ID: 0009-0005-8548-0633

Atıf: Doğan, E. (2026). Harezmi Eğitim Modelinin Sosyolojik Boyutları Üzerine Bir İnceleme, Millî Kültür Araştırmaları Dergisi, 10 (1), s. 1-21.

Gönderim ve Kabul Tarihi: 13 Ocak 2026 / 03 Mart 2026

Araştırma Makalesi

ISSN: 2587-1331

DOI: 10.55774/mikad.1862926

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mikad>

HAREZMİ EĞİTİM MODELİNİN SOSYOLOJİK BOYUTLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Öz

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Harezmi Eğitim Modeli'ni, eğitim sosyolojisinin temel kuramsal yaklaşımları çerçevesinde analiz ederek modelin toplumsal işlevlerini ve dönüşüm potansiyelini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, modeli; işlevselci, çatışmacı, sembolik etkileşimci yaklaşımlar ve Habermas'ın iletişimsel eylem kuramı bağlamında ele almaktadır. İşlevselci perspektiften bakıldığında, modelin öğrencileri gerçek yaşam problemleri üzerinden disiplinlerarası iş birliğine yönlendirerek toplumsal değerleri aktardığı, organik dayanışmayı güçlendirdiği ve bireyleri geleceğin toplumuna hazırladığı görülmektedir. Çatışmacı yaklaşım açısından ise Harezmi Modeli, geleneksel eğitimin eşitsizlik üreten rekabetçi yapısına karşı iş birliğini merkeze alan, eleştirel düşünciyi teşvik eden ve demokratik katılımı artıran dönüştürücü bir alternatif sunmaktadır. Sembolik etkileşimcilik çerçevesinde, modelin öğrenme sürecini aktif anlam inşasına dayalı bir etkileşim alanına dönüştürdüğü, öğrenci ve öğretmen rollerini yeniden şekillendirdiği ve benlik algılarının gelişimine katkıda bulunduğu değerlendirilmektedir. İletişimsel eylem kuramı bağlamında ise model, farklı paydaşları müzakere ve uzlaşma süreçlerinde bir araya getirerek okulu mikro bir kamusal alan haline getirmekte ve demokratik bir öğrenme topluluğu inşa etmektedir. Çalışma, Harezmi Eğitim Modeli'nin Eğitim 5.0 ve Toplum 5.0 vizyonu ile uyumlu, bilgiyi üreten, toplumsal sorunlara duyarlı, eleştirel düşünebilen ve sorumluluk alan bireyler yetiştirmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşım olduğu sonucuna varmaktadır. Model, eğitimi salt pedagojik bir süreç olmaktan çıkararak okul, toplum ve birey arasında güçlü bağlar kuran ve toplumsal dönüşüme katkı sağlayan sosyolojik bir olgu olarak konumlandırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Harezmi Eğitim Modeli, Eğitim Sosyolojisi, Disiplinlerarası Öğrenme, Toplumsal Değişme, Demokratik Eğitim

AN EXAMINATION OF THE SOCIOLOGICAL DIMENSIONS OF THE HAREZMI EDUCATION MODEL

Abstract

This study aims to analyze the Harezmi Education Model, developed by the Ministry of National Education, within the framework of the fundamental theoretical approaches of the sociology of education, revealing the model's social functions and transformation potential. The research examines the model in the context of functionalist, conflict, symbolic interactionist approaches, and Habermas's theory of communicative action. From a functionalist perspective, the model is seen as transferring social values, strengthening organic solidarity, and preparing individuals for the future society by guiding students towards interdisciplinary collaboration based on real-life problems. From a conflict theory viewpoint, The model presents a transformative alternative to the competitive structure of traditional education that reproduces inequalities. It centers collaboration, encourages critical thought, and enhances democratic participation. Within the framework of symbolic interactionism, the model is evaluated as transforming the learning process into an interactive field based on active meaning-making, reshaping student and teacher roles, and contributing to the development of self-perceptions. In the context of communicative action theory, the model brings different stakeholders together in processes of negotiation and consensus, turning the school into a micro public sphere and building a democratic learning community. The study concludes that The model is a holistic approach aligned with the Education 5.0 and Society 5.0 vision, aiming to cultivate individuals who produce knowledge, are sensitive to social problems, think critically, and take responsibility. The model repositions education from a pedagogical process to a sociological phenomenon that establishes strong ties between school, society, and the individual, contributing to social transformation.

Keywords: Harezmi Education Model, Sociology of Education, Interdisciplinary Learning, Social Change, Democratic Education

GİRİŞ

Eğitim, yalnızca bireysel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı bir süreç değil; aynı zamanda toplumsal değerlerin aktarıldığı, sosyal ilişkilerin kurulduğu ve toplumsal yapının yeniden üretildiği temel bir kurumdur (Hurn, 2018: 4-6). Bu nedenle eğitim olgusunun sadece pedagojik değil, sosyolojik bir perspektifle de ele alınması gerekmektedir. Özellikle günümüz toplumlarında yaşanan hızlı teknolojik, ekonomik ve kültürel dönüşümler, eğitim kurumlarının rolünü ve işlevlerini yeniden tartışmaya açmaktadır (Yacan, 2021: 36-37).

Bilgi toplumundan Süper Akıllı Toplum 5.0'a geçiş süreciyle birlikte eğitim sistemlerinden beklenen nitelikler de değişmektedir. Eğitim artık salt bilgi aktaran bir yapı olmaktan çıkmakta; bilgiyi üreten, toplumsal sorunlara duyarlı, eleştirel düşünebilen ve iş birliği içinde çözüm geliştirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Arı, 2021: 459). Bu dönüşüm, Eğitim 4.0'dan Eğitim 5.0'a geçiş tartışmalarıyla birlikte ele alındığında, insan merkezli, katılımcı ve toplumsal sorumluluğu önceleyen eğitim modellerini ön plana çıkarmaktadır (Er ve diğerleri, 2021: 51-55).

Harezmi Eğitim Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen; öğrencilerin gerçek yaşamdan seçilen problem durumları üzerinden disiplinlerarası iş birliği içinde çalışmasını esas alan, üretim odaklı ve süreç temelli bir eğitim yaklaşımıdır. Model; fen, matematik, sosyal bilimler, sanat ve teknoloji gibi farklı alanları bütüncül biçimde bir araya getirerek öğrencilerin akademik olduğu kadar sosyal, kültürel ve toplumsal yeterliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle Harezmi Eğitim Modeli, öğrenmeyi sınıfla sınırlı olmayan, okul-toplum etkileşimini güçlendiren ve öğrenciyi toplumsal sorunlara duyarlı aktif bir özne olarak konumlandıran bir yapı sunmaktadır (MEB, 2024)

Bu bağlamda Harezmi Eğitim Modeli, öğrencileri gerçek yaşamdan alınan problem durumları üzerinden disiplinlerarası bir anlayışla çalışmaya yönlendiren, okul ile toplum arasındaki etkileşimi güçlendiren ve öğrenmeyi toplumsal bir süreç olarak ele alan yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır. Model, öğrencilerin pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkarak problem belirleyen, çözüm üreten ve toplumsal sorumluluk üstlenen aktif öznelere hâline gelmelerini hedeflemektedir (Harezmi MEB, 2025).

Bu çalışmanın amacı, Harezmi Eğitim Modelini eğitim sosyolojisinin temel yaklaşımları çerçevesinde incelemek ve modelin toplumsal işlevlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma; işlevselci yaklaşım, çatışmacı yaklaşım, sembolik etkileşimcilik ve iletişimsel eylem kuramı bağlamında Harezmi Eğitim Modeli'ni ele almakta; modelin öğrenci, öğretmen, veli ve toplum üzerindeki etkilerini sosyolojik bir perspektifle tartışmaktadır. Çalışma, Harezmi Eğitim Modelinin tek boyutlu pedagojik bir uygulama değil, aynı zamanda toplumsal dönüşüm potansiyeli taşıyan bir eğitim yaklaşımı olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Hedeflenen amaç doğrultusunda model, işlevselci yaklaşım açısından toplumsal bütünleşme, değer aktarımı ve rol dağılımı işlevlerini ne ölçüde desteklediği; çatışmacı yaklaşım açısından eğitimde fırsat eşitsizliklerini azaltma ya da yeniden üretme potansiyeli; sembolik etkileşimcilik açısından sınıf içi etkileşimlerde öğrencinin “aktif özne” kimliğinin nasıl inşa edildiği; iletişimsel eylem kuramı açısından ise müzakereye dayalı, katılımcı ve rasyonel iletişim ortamları üretme kapasitesi bağlamında tartışılmaktadır. Böylece çalışma, Harezmi Eğitim Modelini salt bir öğretim faaliyeti olarak görmenin ötesinde, toplumsal bütünleşme, eşitsizlik, kimlik inşası ve kamusal akıl üretimi gibi temel sosyolojik meseleler ışığında analiz etmektedir. Literatürde model çoğunlukla pedagojik verimlilik ve disiplinlerarası öğretim bağlamında ele alınırken, bu çalışma modeli sistematik biçimde sosyolojik kuramlarla ilişkilendirerek kuramsal bir çözümleme sunmakta ve eğitim politikası ile sosyolojik teori arasında kavramsal bir köprü kurmayı hedeflemektedir.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. İşlevselci Yaklaşım Açısından Harezmi Eğitim Modeli

İşlevselci yaklaşıma göre; eğitim, toplumdaki düzenin devamlılığı, toplumdaki değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması ve toplumda iş birliğinin sağlanması konularında önemli bir fonksiyona sahiptir (Tezcan, 1993: 9-14). Okullarda eğitim gören öğrenciler toplumun gelecekteki yapısını oluşturmaktadırlar. Bu sebeple okullardaki eğitimin neticesinde yetişen öğrenciler gelecekteki toplumu oluşturmaktadırlar (Şahin, 2012: 132-134).

Harezmi eğitim modelinde öğrenciler gerçek yaşamdan seçilen problem durumları üzerinden çalışmaktadırlar (Harezmi MEB, 2025). Çalışılan bu konular mikro ölçekli alanda belirli etkiler oluşturmaktadır. Toplumsal, sosyal problem durumları yapılan bu çalışmalar çalışılan toplum nezdinde farkındalık, tutum ve davranış değişikliklerine neden olmaktadır. İşlevci yaklaşımda ele alındığında harezmi modelinin toplumsal değişimlere etkisi bulunmaktadır. Örneğin çevre kirliliği, israf, dijital bağımlılık konularında çalışma yapan öğrenciler çalıştıkları toplulukların çevre kirliliğine dikkat etme, israf alışkanlıklarını kaldırma, dijital bağımlılıklarını azaltma gibi yaşantılarında etki oluşturabilmektedirler.

Hayatın içinden sorunlar üzerine çalışan öğrenciler sosyal yönden hem araştırma hem de çözüm safhalarında toplumla iletişim halinde olmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları bu

deneyim, onların topluma uyum sağlamalarını ve toplumsal bütünleşmeyi destekleyen bir mekanizma olarak görülebilir (Özdemir, 2011: 103-105).

İşlevselciliğe göre eğitim bir fonksiyonu da bireyleri yetenek ve becerilerine göre sınıflandırarak toplumdaki farklı pozisyonlara hazırlamaktır (Akın ve Arslan, 2014: 81-82). Harezmi Modeli, bu işlevi katı ve erken yaşta yapılan bir sıralamadan ziyade, yeteneklerin keşfi ve çok yönlü gelişim üzerinden yerine getirir. Geleneksel sistem, genellikle sözel/matematiksel zekayı öne çıkarak bir eleme mekanizması işlevi görürken, Harezmi'nin disiplinlerarası ve proje tabanlı doğası, farklı zeka türlerine hitap eder. Bir projede yazılım kodlayan, sunum hazırlayan, fiziksel prototip inşa eden veya sanatsal tasarım yapan öğrenciler, kendi potansiyel rolleri hakkında farkındalık kazanır (Harezmi MEB, 2025). Bu şekilde bir eğitim yöntemi ile de toplumun gelecekteki ihtiyaçlarını karşılayan bireylerin yetişmesine imkan oluşmaktadır.

Harezmi eğitim modelinin öğrencilerin kendi iç dinamikleri üzerinde de etkisi vardır. Grupla ve iş birliği ile çalışmaların yürütülmesi öğrencilerin arkadaşlarına ve okullarına karşı aidiyet duygusu artmaktadır. Bu eğitim modeliyle öğrenciler arasında rekabetçi anlayış yerine iş birliği ele alınır (Keskin ve diğerleri, 2024: 274). Ayrıca farklı profillerdeki öğrencilerin bir arada çalışması da iş bölümü yapmalarına ve karşılıklı birliktelik sağlamalarına neden olur. Bu durum Durkheim'in organik dayanışma kavramı ile açıklanabilmektedir (Durkheim 2014: 172-213).

Parsons'ın vurguladığı gibi eğitim, toplumsal sistemin temel kalıplarını yeni kuşaklara aktarma aracıdır. Endüstriyel toplumun değerleri olan disiplin, dakiklik ve itaatkarlık, geleneksel okul sistemiyle aktarılırken, “bilgi toplumu” veya “ağ toplumu” farklı değerler gerektirir (Çınar, 2007: 36-37). Harezmi Modeli, tam da bu yeni değer setinin aktarım mekanizması olarak işlev görür (Harezmi MEB, 2025). Bu durum öğrencilerin bireysel rekabet yerine kolektif başarıyı öne çıkararak, dayanışmacı toplum değerini pekiştirir. Algoritmik düşünce ve tasarım odaklı süreçlerle, statükoyu sorgulama ve yeni çözümler üretme değerini aşılır. Belirlenmiş cevapları ezberlemek yerine, belirsizlikler karşısında çözüm yolları geliştirmeyi öğretirken, değişen dünyaya uyum sağlama kapasitesini artırır. Somut bir ürün veya çözüm ortaya koyma hedefi, bireye “tüketici” değil “üretici” olma kimliği ve sorumluluğu kazandırır (Tokmak, 2023: 450-451).

Bununla birlikte Harezmi Eğitim Modeli işlevselci perspektiften sadece mevcut toplumsal yapıya uyum sağlayan bir mekanizma olarak değil, aynı zamanda yeni toplumsal değerler inşa eden bir yaklaşım olarak da değerlendirilebilir. Model, öğrencileri değişen toplumsal koşullara adapte etmeyi hedeflerken, aynı zamanda iş birliği, üretkenlik ve eleştirel düşünme gibi değerleri güçlendirerek toplumsal dönüşüme zemin hazırlayabilmektedir. Ancak işlevselciliğe yöneltilecek temel eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin toplumsal uyumu sağlarken mevcut eşitsizlikleri görünmez biçimde yeniden üretme riski taşıdığı da unutulmamalıdır. Bu bağlamda Harezmi Eğitim Modeli'nin toplumsal bütünleşmeye katkısı ile yapısal eşitsizlikleri yeniden üretme olasılığı arasındaki gerilim, modelin uygulama pratikleri üzerinden değerlendirilmelidir.

1.2. Çatışmacı Yaklaşım Açısından Harezmi Eğitim Modeli

Çatışmacı yaklaşım toplumda sınıf ve grupların yer aldığını, bu sınıf ve grupların ise birbirleri ile mücadele ettiklerini söylemektedir. Bu yaklaşıma göre yaşam bir arenadır ve bu gruplar sınırlı kaynaklara ve iktidara sahip olmak için mücadele ederler (Tezcan, 1993: 17).

Çatışmacı yaklaşıma göre eğitim ise bu duruma hizmet etmektedir. Var olan sistemin yürümesi ve grupların elde ettikleri imkanları sürdürebilmeleri için eğitim bir araç olarak işlemektedir. Bu yaklaşımı savunan düşünürlerin başında Karl Marx ve Max Weber yer almaktadır (Diktaş Yerli, 2023: 59-61). Dünya üzerinde ekonomik gücü yüksek olanların eğitimde daha başarılı olması bu düşünceleri destekler niteliktedir (Doğan, 2024: 23).

Harezmi Eğitim Modeli bu yaklaşım açısından değerlendirildiğinde, bu yaklaşımın geleneksel eğitim sistemine yönelttiği birçok eleştiriyi dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Karl Marx'ın eğitimi yalnızca bilgi aktaran bir yapı değil, aynı zamanda üretici ve dönüştürücü bir alan olarak görmesi bağlamında Harezmi Modeli; öğrencilerin gerçek toplumsal problemlere yönelik somut ürünler ve çözümler geliştirmelerine imkân tanınmasıyla dikkat çekmektedir (Aslan ve Topçu, 2010: 21-24). Modelin rekabete dayalı bireysel başarı anlayışı yerine iş birliğini merkeze alması, farklı sosyoekonomik ve kültürel arka planlara sahip öğrencilerin rekabet etmek yerine ortak amaçlar doğrultusunda birlikte çalışabilmelerini mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle Harezmi Modeli, çatışmacı yaklaşımın eleştirdiği eşitsizlik üretici rekabetçi yapıyı zayıflatmaktadır (Erdem ve Küçüktepe, 2024: 213-215).

Öğrencilerin problem durumlarını eleştirel bir bakış açısıyla, demokratik tartışma ortamlarında belirlemeleri ve toplumsal eşitsizliklere çözüm üretmeye yönelmeleri, eğitimi mevcut düzeni yeniden üreten bir araç olmaktan çıkararak dönüştürücü bir işleve kavuşturabilmektedir. Paulo Freire'nin eleştirdiği "bankacı eğitim modeli"nin aksine, Harezmi Eğitim Modeli'nde öğrenciler öğretmen tarafından sorgusuzca sunulan bilgi ve fikirleri pasif biçimde kabul etmemekte; öğretmen ve öğrenciler birlikte tartışarak, konuşarak ve müzakere ederek ortak anlamlar üretmektedir (Freire, 2023: 89-105). Bu durum, Max Weber'in eğitim yoluyla statü, otorite ve hiyerarşilerin yeniden üretildiğine yönelik eleştirileriyle birlikte değerlendirildiğinde, Harezmi Eğitim Modeli'nin otoriteyi mutlaklaştıran değil, sorgulanabilir kılan ve demokratik süreçleri güçlendiren bir eğitim yapısı sunduğunu göstermektedir (Weber, 1993:221-223).

Ayrıca Harezmi Eğitim Modeli'nin yüksek maddi imkânlar gerektirmemesi ve her tür okul ortamında uygulanabilir bir yapıya sahip olması, eğitim sistemindeki yapısal eşitsizlikleri azaltma potansiyelini güçlendirmekte; bu yönüyle çatışmacı yaklaşımın eleştirdiği eşitsizlikleri yeniden üretme sorununa karşı önemli bir alternatif sunmaktadır.

Modelde öğrenci seçiminin öğretmen inisiyatifinde olması, uygulamanın eşitlikçi potansiyeli açısından ayrıca değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin projeye akademik olarak daha başarılı, iletişim becerileri güçlü ya da sınıf içinde daha görünür öğrencileri dahil etme eğilimi göstermeleri mümkündür. Benzer şekilde kültürel sermayesi yüksek, aileden güçlü dil kodları, akademik destek ve özgüven getiren öğrenciler süreç içerisinde daha etkin roller üstlenebilirler. Bu durum, modelin iş birliğine dayalı ve kapsayıcı yapısına rağmen, mevcut kültürel ve sosyal avantajların yeniden üretilmesi riskini ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla Harezmi Eğitim Modeli'nin eşitsizlikleri azaltma kapasitesi, kuramsal tasarımın yanı sıra uygulama sürecindeki seçim pratiklerine ve okulun sosyoekonomik bağlamına da bağlıdır.

1.3. Sembolik Etkileşimcilik Açısından Harezmi Eğitim Modeli

Sembolik etkileşimcilik yaklaşımı, toplumsal gerçekliğin bireyler arası etkileşimler yoluyla sürekli olarak inşa edildiğini savunmaktadır (Mitchell, 1989: 240). Bu yaklaşıma göre eğitim ortamları, önceden belirlenmiş anlamların aktarıldığı mekanlar değil; öğrenci ve öğretmenlerin etkileşimleri aracılığıyla anlamların yeniden üretildiği sosyal alanlardır. Bu

çerçevede öğrenme, yalnızca bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda anlamlandırma ve kimlik inşası sürecidir (Kelly ve Bredeson, 1991: 7).

Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin problem durumlarını belirleme ve çözüm üretme süreçlerine aktif biçimde katılmalarını sağlayarak sınıf içi etkileşimin niteliğini dönüştürmektedir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki, bilgi aktaran–alan ikiliğinden çıkarak karşılıklı etkileşime dayalı bir öğrenme ilişkisine dönüşmektedir. Öğretmen, süreci yönlendiren ve anlam üretimini kolaylaştıran bir aktör olarak konumlanırken; öğrenci, düşüncelerini ifade eden ve etkileşim yoluyla öğrenen bir özne hâline gelmektedir (Ayra ve diğerleri, 2025: 59-61).

Sembolik etkileşimci perspektiften bakıldığında, Harezmi Eğitim Modeli öğrencilere sınıf içi etkileşimlerle sınırlı kalmayan, toplumla doğrudan ilişki kurdukları bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Öğrenciler, çevrelerindeki toplumsal sorunları problem olarak ele alırken, farklı toplumsal aktörlerle etkileşime girmekte ve bu etkileşimler yoluyla toplumsal gerçekliği yeniden anlamlandırmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin topluma dair algılarının ve rollerinin dönüşmesine katkı sağlamaktadır (Freire, 2023: 115-116).

Bu noktada Paulo Freire’nin eleştirel pedagojisi ile sembolik etkileşimcilik arasında güçlü bir bağ kurulabilir. Freire’ye göre bireyler, toplumsal gerçekliği araştırdıkça, diyalog kurdukça ve yaşanan sorunlarla yüzleştikçe farkındalık (conscientização) geliştirirler. Harezmi Eğitim Modeli kapsamında öğrencilerin toplumla görüşmeler yapması, veri toplaması ve araştırma sürecine katılması; onların empati kurmalarını, farklı bakış açılarını anlamalarını ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler hâline gelmelerini desteklemektedir (Freire, 2023: 129-133).

Bununla birlikte Freire’nin eleştirel pedagojisi ile sembolik etkileşimcilik arasında tam bir kuramsal örtüşmeden söz etmek mümkün değildir. Sembolik etkileşimcilik, toplumsal gerçekliği mikro düzeyde, gündelik etkileşimler ve anlam üretim süreçleri üzerinden açıklarken; Freire daha açık biçimde normatif ve dönüştürücü bir perspektif benimseyerek yapısal eşitsizliklere karşı bilinç geliştirmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla sembolik etkileşimcilik daha betimleyici ve yorumlayıcı bir çerçeve sunarken, Freire’nin yaklaşımı eleştirel ve politik bir yönelim taşımaktadır. Harezmi Eğitim Modeli bu iki hattın kesişiminde konumlanmakla birlikte, modelin her uygulama bağlamında etkileşimsel ve bilinç dönüştürücü bir etki üretilmediği uygulama pratiklerine bağlıdır.

Sembolik etkileşimcilik ve dramaturjik yaklaşım açısından değerlendirildiğinde, Harezmi Eğitim Modeli sınıfı pasif bir dinleme alanı olmaktan çıkarak çoklu etkileşimlere olanak tanıyan bir sahneye dönüştürmektedir (Goffman, 2009: 29-35). Sınıf, proje köşeleri ve sunum alanları gibi farklı performans bölgelerine ayrılmakta; öğrenciler bu alanlarda akranlarına ve öğretmenlerine yönelik etkileşimsel performanslar sergilemektedir. Bu performanslar, bilgi tekrardan ziyade fikir üretme, iş birliği ve sorumluluk alma süreçlerine dayanmaktadır. Özellikle sunumlar, öğrencilerin kendilerini ve çalışmalarını bilinçli biçimde temsil ettikleri resmi performans anlarıdır. Takım çalışmalarında üstlenilen farklı roller ise rol uyumu ve rol çatışmalarının sürekli müzakere edildiği dinamik bir etkileşim süreci ortaya koymaktadır.

Cooley’in “ayna benlik” (looking-glass self) kavramı açısından bakıldığında ise öğrenciler, akranlarının ve öğretmenlerinin geri bildirimleri aracılığıyla kendilerini nasıl algıladıklarını görmekte; bu yansımalar üzerinden benlik algılarını yeniden inşa etmektedir.

Böylece Harezmi Eğitim Modeli, öğrencileri akademik yönden geliştirmekle birlikte, onlara sosyal benliklerini de etkileşim yoluyla geliştirdikleri bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Cooley, 1983: 168).

Harezmi Eğitim Modeli, sembolik etkileşimcilik açısından değerlendirildiğinde; eğitim anlamın, etkileşimin ve farkındalığın birlikte üretildiği dinamik bir toplumsal süreç olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle model, öğrencilerin salt bilgi edinmelerini değil; toplumsal gerçekliği anlamlandıran, empati kurabilen ve bilinçli toplumsal aktörler olarak yetişmelerini mümkün kılmaktadır.

1.4. İletişimsel Eylem ve Demokratik Katılım Bağlamında Harezmi Eğitim Modeli

Habermas'ın iletişimsel eylem kuramı, toplumsal düzenin yalnızca güç, otorite ya da çıkar ilişkileriyle değil; bireyler arası iletişim, müzakere ve uzlaşma yoluyla kurulduğunu savunmaktadır. Bu yaklaşıma göre toplumsal aktörler, ortak bir ortamda bulunarak, karşılıklı olarak gerekçelendirilebilir iddialar üzerinden iletişime girdiklerinde iletişimsel akıl devreye girmekte ve rasyonel uzlaşma mümkün hâle gelmektedir (Habermas, 2001: 559).

Harezmi Eğitim Modeli, problem belirleme ve çözüm üretme süreçlerinde öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve okul yönetimini aynı iletişim ortamında buluşturması yönüyle Habermas'ın iletişimsel eylem anlayışıyla güçlü bir örtüşme göstermektedir. Modelde ele alınan problem durumları pedagojik bir içerik olmanın ötesine geçerek farklı paydaşların görüşlerini ifade edebildikleri, gerekçelerini sundukları ve ortak çözüm yolları geliştirdikleri mikro kamusal alanlar oluşturmaktadır (Habermas 2017: 60).

Bu bağlamda Harezmi Eğitim Modeli, eğitimi stratejik eyleme dayalı bir uygulama alanı olmaktan çıkararak, iletişimsel rasyonelliğin işlediği demokratik bir etkileşim alanına dönüştürmektedir. Öğrenciler çözüm üreten bireyler olmakla kalmayıp görüşlerini savunan ve başkalarının görüşlerini dikkate alan toplumsal aktörler olarak konumlanmaktadır. Öğretmenler süreci yönlendiren kolaylaştırıcılar hâline gelirken, okul yönetimi ve veliler de karar süreçlerine dolaylı ya da doğrudan katılım göstermektedir (Tamer, 2011: 8).

Bu yaklaşım, “Demokratik Okullar” (Apple & Beane) çalışmasında savunulan eğitim anlayışıyla da örtüşmektedir. Demokratik okullar anlayışına göre okul, sadece kararların yukarıdan aşağıya iletildiği bir kurum değil; öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin birlikte düşündüğü, tartıştığı ve sorumluluk aldığı bir demokratik yaşam alanı olmalıdır (Apple ve Beane, 2021: 37-38). Harezmi Eğitim Modeli, farklı paydaşları aynı fiziksel ve sosyal ortamda bir araya getirerek bu demokratik okul anlayışını somut bir uygulama hâline getirmektedir.

Harezmi Eğitim Modeli; iletişimsel eylem kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, eğitimi bilgi üretiminin yanında demokratik katılım, kamusal tartışma ve uzlaşma temelli bir toplumsal pratik olarak yeniden tanımlamaktadır (Habermas, 2023: 55-69). Bu yönüyle model, eğitim kurumlarının demokratik toplumun inşasındaki rolünü güçlendiren önemli bir örnek sunmaktadır.

Modelin uygulama pratikleri, iletişimsel eylem yaklaşımının somut göstergeleri olarak okunabilir. Okul müdürünün salt karar verici konumundan çıkarak çözüm ortağı olarak süreçte katılımı, öğretmenlerin otoriter bir yönetici rolü yerine yönlendiren ve rehberlik eden kolaylaştırıcılar hâline gelmesi, ayrıca problemlerin belirlenmesi ve çözüm yollarının

öğrencilerin demokratik müzakereleriyle şekillenmesi, stratejik eylem mantığını sınırlandıran örnekler sunmaktadır. Özellikle modelde geleneksel notlandırma ile dışsal ödül-ceza mekanizmalarının bulunmaması, eğitimi stratejik bir “başarı hedefi” mantığından uzaklaştırarak iletişimsel rasyonelliğin önünü açmaktadır. Not kaygısının zayıflaması, öğrenci-öğretmen arasındaki hiyerarşik mesafeyi daraltmakta ve öğretmenin otoriter konumdan rehber ve kolaylaştırıcı rolüne yönelmesini desteklemektedir. Bu yönüyle Harezmi Eğitim Modeli, okul içi karar süreçlerini tek yönlü bir hiyerarşik işleyişten çıkararak, iletişimsel rasyonelliğe dayalı katılımcı bir etkileşim zeminine doğru dönüştürme potansiyeli taşımaktadır. Ancak model okul içi güç ilişkilerinin iletişim sürecini belirlediği ve tüm paydaşların söz haklarının kısıtlandığı veya yönlendirildiği durumda; görünürde katılımcı olsa da stratejik eylem sınırları içinde kalabilir.

2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülmüş kuramsal bir incelemedir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmakta olan “Harezmi Eğitim Modeli” eğitim sosyolojisinin temel kuramsal yaklaşımlarından işlevselci yaklaşım, çatışmacı yaklaşım, sembolik etkileşimcilik ve Habermas’ın iletişimsel eylem kuramı bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın temel amacı, Harezmi Eğitim Modeli’nin sosyolojik temellerini ortaya koymak ve bu modeli eğitim sosyolojisi kuramları bağlamında kavramsallaştırmaktır. Çalışmada veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniğinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılmak istenen olgu ve olaylar üzerine daha önceden yayımlanmış materyallerin analizi üzerinden gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 21).

Bu kapsamda araştırmada;

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Harezmi Eğitim Modeli resmi dokümanları,
- Modelin uygulama kılavuzları,
- Model üzerine yapılmış akademik çalışmalar,
- Eğitim sosyolojisine ilişkin temel kuramsal kaynaklar

analiz kapsamında ele alınmıştır. Dokümanların seçiminde Harezmi Eğitim Modeli’nin uygulama esaslarını doğrudan açıklaması ve eğitim sosyolojisinin temel yaklaşımlarını kavramsal olarak temsil etmesi dikkate alınmıştır.

Elde edilen kuramsal çerçeve betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda Karşılaştırmalı bir kuramsal analiz gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Harezmi Eğitim Modeli toplumsal işlevleri, sosyal etkileşim ve sosyal değişim potansiyeli üzerinden ele alınarak kavramsal bir bütünlük içinde yapılandırılmaya çalışılmıştır (Baltacı, 2019: 376-379). Çalışma kuramsal bir analiz niteliğinde olduğundan ampirik genelleme iddiası taşımamakta, kavramsal bir tartışma sunmayı amaçlamaktadır.

3. Harezmi Eğitim Modeli ve Sosyal Değişme

Bilgi toplumuna geçiş süreci, eğitim sistemlerinin bilgi aktaran yapılar olmaktan çıkıp bilgiyi üreten, dönüştüren ve toplumsal sorunlara çözüm geliştirebilen bireyler yetiştirmesini zorunlu kılmaktadır. Günümüzde bu dönüşüm, Toplum 4.0 olarak tanımlanan bilgi toplumundan, dijital teknolojiler ile insan merkezli yaklaşımların bütünleştiği Süper Akıllı Toplum 5.0 anlayışına doğru evrilmiştir (Er ve diğerleri, 2021: 36-47). Bu toplumsal

dönüşüme paralel olarak eğitim alanında da Eğitim 4.0'dan, yapay zekâ destekli öğrenme süreçlerini içeren Eğitim 5.0'a geçiş süreci yaşanmaktadır. Bu yeni aşamada eğitim, teknolojiyi merkeze alan bir yapıdan ziyade, teknolojiyi insan gelişimini destekleyen bir araç olarak konumlandırmaktadır (Alkayış, 2021: 229-234).

Harezmi Eğitim Modeli, bu dönüşümü merkeze alarak öğrencileri pasif bilgi alıcıları yerine bilgiyi üreten, yapılandıran ve anlamlandıran aktif öğrenenler olarak konumlandırmaktadır. Model, öğrencilerin hazır bilgiyi tüketmeleri yerine, problem durumları üzerinden bilgiye ulaşma yollarını keşfetmelerini ve bilgiyi yeniden oluşturmalarını teşvik etmektedir (Harezmi MEB, 2025).

Modelin bilgi toplumu, Süper Akıllı Toplum 5.0 ve Eğitim 5.0 anlayışı ile kurduğu ilişki, bilginin ezberlenmesinden çok bilgi okuryazarlığı temelinde ele alınmaktadır. Bu süreçte öğrenciler; doğru bilgiye ulaşma, bilgiyi sorgulama, güvenilirliğini değerlendirme ve farklı bağlamlarda kullanma becerileri kazanarak bilgi okuryazarlığı düzeyinde yetkinlik geliştirmektedir. Böylece öğrenciler, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarında dahi bilinçli, eleştirel ve üretken bireyler olarak konumlanmaktadır (Orhan, 2025: 45-47).

Harezmi Eğitim Modelinin temel özelliklerinden biri olan disiplinlerarası yaklaşım, sosyal bilimler, fen, matematik, bilişim ve sanat gibi farklı alanların ortak problem durumları etrafında bütüncül bir biçimde ele alınmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım, Eğitim 5.0'ın gerektirdiği çok boyutlu düşünme, yaratıcılık ve karmaşık problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır (Ayra ve diğerleri, 2025: 59-60).

Modelde benimsenen problem temelli öğrenme, öğrencilerin içinde bulundukları toplumsal çevrede karşılaşılan sorunları fark etmelerini ve bu sorunlara çözüm üretmelerini hedeflemektedir. Bu süreç, öğrencilerin eleştirel düşünme, iş birliği ve sorumluluk alma becerilerini geliştirerek, sosyal değişime duyarlı ve aktif bireyler olarak yetişmelerine imkân tanımaktadır (Tamer, 2022: 48). Bu perspektiften incelendiğinde Harezmi Eğitim Modeli, eğitimi sosyal değişimin pasif bir yansıtıcısı olmaktan çıkararak, Eğitim 5.0 ve Süper Akıllı Toplum 5.0'a uyum sağlayabilen, bilgiyi tüketen değil üreten bireylerin yetişmesine katkı sunan dönüştürücü bir eğitim modeli olarak değerlendirilebilir (Öztemel, 2018: 27-28).

Modelin sosyal değişime katkısı, bilgiyi yerleştirerek öğrenciyi toplumsal sorunların öznesi kılan özgül mekanizmalarında yatmaktadır. Öğrencilerin bu çalışmalarda toplumsal problemleri ele almaları ve bu problemlere çözüm geliştirerek uygulamalar yapmaları sosyal değişime olumlu katkı sağlamaktadır. Ancak bu dönüştürücü potansiyel; merkezi müfredatın zaman baskısı ve okullar arası dijital altyapı farklılıklarının yanı sıra, okul yönetimi ile velilerin akademik başarıyı (sınav odaklılığı) önceleyen geleneksel tutumları gibi yapısal sınırlılıklarla karşı karşıyadır. Dolayısıyla modelin başarısı, kuramsal yetkinliği kadar uygulandığı çevrenin sosyo-ekonomik imkânlarına ve paydaşların modele yönelik geleneksel beklentileri esnetebilme kapasitesine bağlıdır.

4. Eğitim Sosyolojisi Açısından Genel Değerlendirme

Eğitim sosyolojisi açısından değerlendirildiğinde Harezmi Eğitim Modeli, okulun geleneksel rolünü dönüştüren bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

İşlevselci bakış açısına göre okul, bireyleri toplumsal yapıya uyumlu hâle getiren ve sistemin sürekliliğini sağlayan temel bir kurumdur. Bu bağlamda Harezmi Eğitim Modeli,

öğrencilerin problem çözme, işbirliği ve sorumluluk alma becerilerini geliştirerek onların toplumsal rollere hazırlanmasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenin rehber, öğrencinin ise öğrenme sürecinin aktif bir unsuru olarak konumlanması, eğitim sisteminin işleyişini destekleyen işlevsel bir yapı ortaya koymaktadır. Öğrenme süreci, ortak değerlerin aktarılması ve toplumsal uyumun güçlendirilmesi açısından önemli bir araç olarak görülmektedir (Aydın ve diğerleri, 2023: 141-142).

Çatışmacı yaklaşım açısından bakıldığında ise eğitim, yalnızca toplumsal düzeni yeniden üreten bir mekanizma değil, aynı zamanda eşitsizliklerin sorgulanabildiği ve dönüştürülebildiği bir alan olarak ele alınmaktadır. Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin toplumsal sorunları fark etmelerine, bu sorunları eleştirel bir bakış açısıyla tartışmalarına ve çözüm üretmelerine imkân tanımaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006: 193-199). Öğrenci-öğretmen ilişkilerinde hiyerarşik yapıların zayıflaması, daha demokratik ve katılımcı bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle öğrenme, bireylerin toplumsal yapıyı sorgulamasına ve dönüştürmesine olanak tanıyan eleştirel bir nitelik kazanmaktadır (Kepenekçi, 2003: 7-13).

Yorumlayıcı yaklaşım çerçevesinde ise okul, bireylerin etkileşim yoluyla anlam ürettikleri bir sosyal alan olarak değerlendirilmektedir. Harezmi Eğitim Modeli'nde öğrenme, öğrenciler ile öğretmenler arasındaki sürekli etkileşimler ve paylaşılan deneyimler aracılığıyla inşa edilmektedir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi, karşılıklı anlamlandırma süreçlerine dayalı olarak şekillenmekte; bilgi, bireyler arası etkileşim içinde yapılandırılmaktadır. Bu durum, öğrenmenin sadece bireysel bir süreç olmadığını, toplumsal bağlam içinde anlam kazanan bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır (Şişman, 1998: 416-18).

Harezmi Eğitim Modeli'nin sosyal etkileri, sosyal ağlar ve sosyal sermaye kuramları çerçevesinde incelenebilir. Model, öğrenciler, öğretmenler ve toplum aktörleri arasında geleneksel okul yapısının ötesine geçen yoğun ve çok yönlü sosyal ağlar oluşturmaktadır. Bu ağlar aracılığıyla gelişen güven, karşılıklılık ve ortak dil, önemli bir sosyal sermaye birikimini beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte, sosyal sermayenin niceliği kadar niteliği de belirleyicidir. Harezmi Eğitim Modeli, katılımcılar arasında güçlü bir bağlayıcı sosyal sermaye oluşturarak iç grup dayanışmasını ve aidiyet duygusunu pekiştirmektedir (Field, 2008: 40-56). Bu durum, olumlu bir “biz” bilinci üretmekle birlikte, sosyolojik açıdan dikkatle ele alınması gereken bir durumu da gündeme getirebilir.

Bağlayıcı sosyal sermayenin aşırı güçlenmesi, grubun kendi sınırlarını belirginleştirmesine ve sembolik ayrımların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Yarcı, 2011: 127). Bu bağlamda, Harezmi sınıfındaki öğrencilerin kendilerini “seçilmiş” ya da “ayrıcalıklı” bir grubun parçası olarak algılamaları, söz konusu dinamğin olası bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle modelin uygulanma sürecinde, güçlü iç bağlar korunurken, bu bağların tüm okul topluluğuna açılmasını sağlayacak birleştirici sosyal sermaye mekanizmalarının (örneğin, okul genelini kapsayan sunumlar, disiplinler arası ve karma öğrenci grupları) sistematik biçimde geliştirilmesi, potansiyel elitizm algısının ve sosyal ayrışma riskinin önlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu kuramsal çerçeveler birlikte değerlendirildiğinde Harezmi Eğitim Modeli'nin eğitim sosyolojisi açısından çift yönlü bir işlev üstlendiği görülmektedir: İşlevselci perspektif bakımından model toplumsal uyumu ve rol edinimini desteklerken; çatışmacı yaklaşım açısından eşitsizlikleri görünür kılan ve dönüştürme potansiyeli taşıyan bir alan açmakta; yorumlayıcı yaklaşım bağlamında ise okulun anlam üretim süreçlerini yeniden

yapılandırmaktadır. Bu bağlamda bilgi, artık yalnızca yukarıdan aşağıya aktarılan bir statü aracı ya da sistemin işlemlerini sağlayan bir araç olmaktan çıkarak, öğrenci ve öğretmenin etkileşim içinde birlikte yapılandırdığı yaşayan bir olgu hâline gelmektedir. Böylece model, okulu sadece toplumsal rollere hazırlık aşaması olarak değil, sosyal sermayenin sürekli üretildiği ve dönüştürüldüğü bir mikro kamusal alan olarak yeniden tanımlamaktadır. Ayrıca modelin toplumsal problemlere çözüm üretmeye dayalı yapısı, iş birliği, sorumluluk ve katılım gibi normların güçlenmesine katkı sağlayarak okulun normatif düzen üzerinde olumlu etkiler oluşturmaya imkân tanımaktadır.

Sosyolojik etkilerin gücü, modelin uygulandığı bağlamla doğrudan ilişkilidir. Katılımcı okul kültürü, yönetsel destek ve kapsayıcı uygulama pratikleri var olduğunda model hem toplumsal uyumu hem de eleştirel dönüşümü birlikte besleyebilir; buna karşılık seçici uygulama biçimleri, sembolik ayrıcalık algısı ya da zayıf kurumsal destek durumlarında sosyal sermaye içe kapanabilir ve modelin dönüştürücü kapasitesi sınırlanabilir. Dolayısıyla Harezmi Eğitim Modeli'nin sosyolojik etkisi, pedagojik tasarımın yanı sıra, kurumsal ve kültürel bağlamına da bağlı olarak şekillenmektedir.

5. Harezmi Eğitim Modelinin Toplumsal Etkileri

Harezmi Eğitim Modeli, bilişsel öğrenmeyi geliştirirken; öğrenciler, öğretmenler, veliler ve toplum arasında çok yönlü bir etkileşimi hedefleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yönüyle model, eğitimi okul sınırlarının dışına taşıyarak toplumsal bir dönüşüm aracı hâline getirmektedir.

5.1. Öğrenci Topluluğuna Etkisi

Harezmi Eğitim Modeli, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı konumundan çıkararak öğrenme sürecinin etkin bir öznesi hâline getirmektedir. Modelin problem temelli ve disiplinlerarası yapısı, öğrencilerin akademik bilgi üretmelerinin yanında içinde yaşadıkları topluma yönelik sorumluluk geliştirmelerini de teşvik etmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, günlük yaşamdan seçilen problemler aracılığıyla toplumsal gerçekliklerle doğrudan temas kurmakta ve çözüm üretme süreçlerine katılmaktadır (Sider, 2008: 26-29).

Modelin öğrenci topluluğuna en belirgin etkilerinden biri aktif yurttaşlık bilincinin gelişmesidir. Öğrenciler, çevre kirliliği, israf, dijital güvenlik, toplumsal dayanışma gibi konuları problem durumu olarak ele alarak, toplumsal sorunlara duyarlılık kazanmakta ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektedir. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca bireysel başarıya odaklanmalarının ötesine geçerek, toplumsal sorumluluk üstlenen bireyler olarak yetiştirmelerine katkı sağlamaktadır (Murray-Everett ve Coffield, 2020: 3-8).

Harezmi Eğitim Modeli, aynı zamanda iş birliği ve sorumluluk duygusunu güçlendirmektedir. Grup çalışmaları ve ortak ürün ortaya koyma süreci, öğrencilerin birlikte düşünme, görev paylaşımı yapma ve ortak karar alma becerilerini geliştirmektedir. Bu durum, öğrenciler arasında dayanışmayı artırırken, bireysel sorumluluk bilincinin de pekişmesine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, grup başarısının bireysel katkılarla mümkün olduğunu deneyimleyerek öğrenmektedir (Derdioyok ve diğerleri, 2025: 13-14).

Model, öğrencilerin toplumsal farkındalık düzeylerini artırmaktadır. Hayatın içinden seçilen problemler, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi sorgulamalarına ve toplumsal olayları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine imkân tanımaktadır. Bu yönüyle Harezmi

Eğitim Modeli, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel açıdan da gelişmelerine katkı sunmakta; onları toplumsal süreçlere duyarlı bireyler olarak konumlandırmaktadır (Topal, 2024: 123-124).

Durkheim’ın organik toplum anlayışına göre modern toplumlarda bireyler, farklılaşmış roller aracılığıyla toplumsal bütünlüğe katkı sunmaktadır. Harezmi Eğitim Modeli, öğrencileri pasif bilgi alıcıları olmaktan çıkararak problem belirleyen ve çözüm üreten aktif öznelere hâline getirerek bu organik bütünleşmeyi desteklemektedir. Öğrenciler, iş birliği içinde farklı sorumluluklar üstlenerek toplumsal iş bölümünü deneyimlemektedir (Durkheim, 2014: 172-213).

Bourdieu’nün kültürel sermaye ve habitus kavramları bağlamında değerlendirildiğinde, Harezmi Modeli farklı toplumsal arka planlara sahip öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırarak eğitimin eşitsizlikleri yeniden üretme eğilimini sınırlandırmaktadır (Yanıklar, 2010: 123-126). Bernstein’in pedagojik kodları açısından bakıldığında ise model, güçlü çerçeveli ve öğretmen merkezli pedagojiden uzaklaşarak daha esnek ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Köse, 2001: 123-124).

Frankfurt Okulu’nun eleştirel yaklaşımı açısından ise Harezmi Eğitim Modeli, öğrencilerin toplumsal sorunları sorgulamalarını sağlayarak eleştirel bilinç geliştirmelerine katkı sunmaktadır (Selvitopu ve Kavurgacı, 2019 : 106-107). Foucault’nun özneleşme kavramıyla birlikte değerlendirildiğinde öğrenciler, denetlenen bireyler olmaktan çıkarak bilgi üreten öznelere hâline gelmektedir (Kükürt, 2025: 123-127).

Harezmi Eğitim Modeli kapsamında öğrencilerin yoğun etkileşim ve ortak üretim süreçleri içinde yer almaları, güçlü bir grup aidiyeti ve dayanışma duygusu oluşturmaktadır. Ancak bu aidiyet, bazı durumlarda öğrencilerin kendilerini diğer öğrenci gruplarından farklı ve daha ayrıcalıklı bir konumda algılamalarına ve “biz” ile “öteki” ayırımına gidilmesine zemin hazırlayabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini seçilmiş bir öğrenme topluluğunun üyesi olarak konumlandırmalarına neden olurken, oluşan sosyal ağların kapsayıcı olmaktan ziyade içe dönük bir nitelik kazanma riskini de beraberinde getirmektedir. Özellikle sınırlı katılımcı yapılar ve özel öğrenme ortamları, öğrenciler arasında sembolik sınırların oluşmasına neden olabilmektedir (Bourdieu, 1986: 21-24). Bu nedenle öğrenci düzeyinde ortaya çıkan güçlü topluluk bilincinin, okul geneline açılan ortak etkinlikler ve paylaşımlar yoluyla desteklenmesi, modelin kapsayıcı ve eşitlikçi yönünün güçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

5.2. Öğretmen Topluluğuna Etkisi

Harezmi Eğitim Modeli, öğretmenlerin eğitim sürecindeki rollerini yeniden tanımlayarak geleneksel öğretmen kimliğinde belirgin bir dönüşüm ortaya koymaktadır. Bilginin tek aktarım kaynağı olma rolü yerine öğretmen, öğrenme sürecini yönlendiren, rehberlik eden ve öğrencilerin problem çözme süreçlerine destek olan bir konuma geçmektedir. Bu durum, öğretmen–öğrenci ilişkisinin hiyerarşik bir yapıdan daha etkileşimsel ve iş birliğine dayalı bir yapıya evrilmesini sağlamaktadır (Can, 2025: 118-119).

Modelin öğretmen topluluğuna en önemli katkılarından biri, rehberlik rolünün güçlenmesidir. Öğretmenler, öğrencilerin belirlediği problem durumlarını analiz etmelerine,

farklı disiplinlerden yararlanmalarına ve çözüm önerileri geliştirmelerine rehberlik etmektedir. Bu süreçte öğretmen, hazır bilgiyi sunan bir aktör olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştıran ve süreci yöneten bir kolaylaştırıcı olarak öne çıkmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005: 64).

Harezmi Eğitim Modeli, aynı zamanda mesleki iş birliğini teşvik eden bir yapı sunmaktadır. Disiplinlerarası çalışma anlayışı, farklı branşlardan öğretmenlerin ortak planlama yapmalarını, bilgi ve deneyim paylaşımlarını zorunlu kılmaktadır. Bu durum, öğretmenler arasında mesleki etkileşimi artırmakta ve bireysel öğretim pratiklerinin ötesine geçilerek kolektif bir öğretmen kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır (Keskin ve diğerleri, 2024: 271-273).

Bu bağlamda model, geleneksel öğretmen kimliğinin dönüşümüne zemin hazırlamaktadır. Öğretmen, sadece müfredatı uygulayan bir uygulayıcı değil; problem tanımlayan, çözüm süreçlerini yöneten ve öğrencilerin sosyal gelişimini destekleyen bir eğitim aktörü hâline gelmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini çok boyutlu olarak geliştirmelerine ve eğitim sürecini toplumsal bağlamıyla birlikte ele almalarına imkân tanımaktadır (Hannafin, 2009: 14-15).

Weber'in rasyonel-legal otorite anlayışı çerçevesinde geleneksel öğretmenlik rolü, bilgiyi aktaran ve sınıf üzerindeki otoriteyi elinde bulunduran bir konumda şekillenmiştir (Ok, 2017: 46). Harezmi Eğitim Modeli ise bu otoriteyi yeniden tanımlayarak öğretmeni bilgi dağıtan figürden, öğrenme sürecini yönlendiren bir rehbera dönüştürmektedir.

Bernstein'ın pedagojik çerçeve kuramı açısından Harezmi Modeli, öğretmenlerin disiplinlerarası iş birliği yapmalarını teşvik eden zayıf çerçeveli bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Bernstein, 2003: 77-106). Stephen Ball'un eğitim politikaları ve öğretmen kimliği üzerine görüşleri doğrultusunda değerlendirildiğinde ise bu durum, öğretmenlerin mesleki kimliklerini yeniden inşa etmelerine ve kolektif bir profesyonel kültür geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Ball, 2003: 215-217). Öğretmenler açısından bu süreç, yalnızca bir öğretim faaliyeti değil; mesleki kimliğin güçlendiği, rehberlik ve toplumsal etki üretme rollerinin görünür hâle geldiği bir deneyim alanı sunmaktadır. Öğretmenlerin birbirleri, öğrencileri ve toplum nezdinde eğitim modeli kapsamında kurduğu sosyal ağlar; aidiyet ve dayanışma gücünü pekiştirmektedir. Bu durum sosyal sermaye kuramları çerçevesinde değerlendirilebilmektedir (Seçer, 2021: 42).

Bununla birlikte, Harezmi Eğitim Modeli'nin öğretmenler arasında güçlü bir mesleki dayanışma ve ortak dil üretmesi, bazı durumlarda kapalı bir "uzman grubu" oluşumu riskini de beraberinde getirebilmektedir. Model kapsamında yoğun biçimde birlikte çalışan öğretmenlerin geliştirdiği pedagojik pratikler ve kavramsal çerçeve, okulun diğer öğretmenleri açısından erişilmesi güç bir uzmanlık alanı olarak algılanabilir. Bu durum, öğretmenler arası sembolik sınırların oluşmasına ve model dışındaki öğretmenlerin kendilerini sürecin dışında konumlandırmalarına yol açabilmektedir. Dolayısıyla Harezmi Eğitim Modeli'nin öğretmen düzeyinde ürettiği sosyal sermayenin kapsayıcı bir niteliğe kavuşabilmesi için, edinilen deneyimlerin okul geneline açık paylaşımlar, ortak hizmet içi etkinlikler ve meslektaş öğrenmesi mekanizmaları yoluyla yaygınlaştırılması önem taşımaktadır.

5.3. Topluma Etkisi

Harezmi Eğitim Modeli, okul ile toplum arasındaki ilişkiyi güçlendiren ve eğitimi sınıf ortamıyla sınırlı olmayan karşılıklı bir toplumsal süreç olarak ele alan bir yaklaşım sunmaktadır. Model kapsamında öğrencilerin problem durumlarını doğrudan günlük yaşamdan ve yaşadıkları çevreden seçmeleri, öğrenciler ile toplum arasında sürekli bir etkileşim kurulmasını sağlamaktadır. Bu etkileşim, eğitimin toplumsal gerçekliklerle bağ kurmasına olanak tanırken, okulun toplumdan kopuk bir yapı olmaktan çıkarak yaşanan çevrenin doğal bir parçası hâline gelmesine katkı sunmaktadır (Demir ve Güven, 2025: 507-509).

Modelin topluma etkisi, özellikle yerel ve somut sorunlara yönelik çözüm üretme süreçlerinde belirginleşmektedir. Çevre kirliliği, israf, trafik, dijital güvenlik ve toplumsal dayanışma gibi konuların problem durumu olarak ele alınması, öğrencilerin yaşadıkları toplumu gözlemlemelerini, toplumla doğrudan temas kurmalarını ve toplumsal ihtiyaçları yerinde fark etmelerini mümkün kılmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, yalnızca öğrenen bireyler olarak değil, toplumla etkileşim hâlinde olan ve toplumsal sorumluluk üstlenen aktif aktörler olarak konumlanmaktadır (Freire, 2023: 129-133).

Harezmi Eğitim Modeli, bu yönüyle okul-toplum etkileşimini tek yönlü bir aktarım ilişkisi olmaktan çıkarak karşılıklı bir ilişki biçimine dönüştürmektedir. Öğrencilerin geliştirdikleri çözüm önerilerinin toplumsal fayda üretme potansiyeli taşıması, toplumun okulu salt eğitim verilen bir mekân olarak değil, toplumsal sorunlara çözüm üreten bir merkez olarak algılamasını sağlamaktadır. Bu durum, toplumun okula yönelik aidiyet duygusunu güçlendirmekte; okulun, içinde bulunduğu toplumsal yapıyla bütünleşmesine katkıda bulunmaktadır (Ceylan ve diğerleri, 2019: 245).

Toplumla kurulan bu etkileşim, Harezmi Eğitim Modeli'nin hem işlevselci hem de dönüştürücü yönlerini görünür kılmaktadır. İşlevselci bakış açısına göre eğitim, toplumsal düzenin sürdürülmesi, ortak değerlerin aktarılması ve bireylerin toplumsal rollere hazırlanması işlevini yerine getirmektedir. Model, öğrencileri iş birliği, sorumluluk ve toplumsal duyarlılık temelinde yetiştirerek bu işlevi desteklemekte; okulun toplumsal bütünleşmeyi sağlayan bir kurum olarak işlev görmesine katkı sunmaktadır (Eisler, 2002: 6-12).

Bununla birlikte model, mevcut toplumsal yapının yeniden üretimiyle sınırlı kalmamakta; öğrencilerin toplumla etkileşim içinde belirledikleri problem durumları aracılığıyla toplumsal gerçeklikleri sorgulamalarına ve eleştirel bir farkındalık geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Toplumsal sorunların eğitim sürecine taşınması, toplumun mevcut pratiklerinin değerlendirilmesini ve bu pratiklere yönelik alternatif çözüm yollarının tartışılmasını mümkün kılmaktadır (Xavier, 2022: 9-15). Bu yönüyle Harezmi Eğitim Modeli, eğitimi toplumsal sorunlara müdahale edebilen ve toplumsal dönüşümü hedefleyen bir süreç olarak konumlandırmaktadır.

Bu çift yönlü yapı sayesinde Harezmi Eğitim Modeli, bir yandan toplumsal uyumu ve bütünleşmeyi desteklerken diğer yandan bireylerin toplumla etkileşim içinde çözüm üretmelerine olanak tanıyarak toplumsal iyileşmeye katkı sunmaktadır. Model, okul ile toplum arasında kurulan karşılıklı etkileşim ve aidiyet ilişkisi üzerinden eğitimin toplumsal işlevini görünür kılmakta ve okulu toplumun aktif bir bileşeni hâline getirmektedir.

5.4. Veli Topluluğuna Etkisi

Harezmi Eğitim Modeli, veli–okul ilişkisini yeniden yapılandırarak velilerin eğitim sürecine bakış açılarını dönüştüren bir etki ortaya koymaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında veliler çoğunlukla öğrencinin akademik başarısını takip eden pasif bir konumda yer alırken (Tümekaya, 2017: 94-95), Harezmi Eğitim Modeli velileri öğrenme sürecinin dolaylı ancak önemli bir paydaşı hâline getirmektedir.

Model kapsamında öğrencilerin gerçek yaşamdan problemlerle çalışmaları, velilerin de eğitim sürecine daha yakından ilgi göstermelerine olanak tanımaktadır. Çocukların toplumsal sorunlara yönelik çözüm üretme süreçlerini ev ortamında paylaşmaları, velilerin eğitimi yalnızca sınav ve not odaklı bir faaliyet olarak değil, toplumsal değerler kazandıran bir süreç olarak algılamalarını sağlamaktadır (Epstein, 2010: 85). Bu durum, velilerin okulun amaç ve işlevlerine yönelik farkındalıklarını artırmaktadır.

Harezmi Eğitim Modeli, ayrıca veli–okul iş birliğini güçlendirmektedir. Veliler, çocuklarının proje süreçlerinde üstlendikleri sorumlulukları ve geliştirdikleri toplumsal duyarlılığı gözlemleyerek eğitim sürecine daha olumlu bir tutum geliştirmektedir. Bu bağlamda model, velileri pasif izleyici konumundan çıkararak eğitimi destekleyen ve anlamlandıran bir toplumsal aktör hâline getirmektedir (Arslan ve Aslanargun, 2024: 89-99; Bakioğlu ve Bahçeci, 2010: 47).

Coleman’ın sosyal sermaye kuramına göre okul, aile ve toplum arasındaki ilişkiler eğitimin niteliğini belirleyen temel unsurlardır (Erdem ve Akca, 2022: 320-322). Harezmi Eğitim Modeli, velileri yalnızca sonuçları takip eden aktörler olmaktan çıkararak sürecin dolaylı paydaşları hâline getirmekte ve okul–veli ilişkisini güçlendirmektedir (Çimşir ve diğerleri, 2022: 139).

Bourdieu’nün perspektifinden bakıldığında, velilerin sahip oldukları kültürel sermaye eğitime yönelik beklentilerini şekillendirmektedir (Çelik, 2014: 267-269). Harezmi Modeli, başarıyı akademik göstergelerle sınırlamayıp toplumsal duyarlılık ve problem çözme becerilerini de ön plana çıkararak bu beklentileri dönüştürmektedir (Gökalp, 2018: 131-133). Gözübüyük Tamer’in demokratik ve katılımcı eğitim anlayışıyla örtüşen bu yapı, velilerin eğitimi toplumsal sorumluluk bağlamında değerlendirmelerini teşvik etmektedir (Tamer, 2011: 13-15).

Giddens’in yapılaşma kuramı (Giddens, 1999: 69) açısından değerlendirildiğinde ise veli, okul ve öğrenci arasındaki etkileşimler karşılıklı olarak yeniden üretilmekte; veli sadece yapının etkisinde kalan değil, yapıyı dönüştüren bir aktör hâline gelmektedir (Edwards ve Alldred, 2000: 436-437).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada Harezmi Eğitim Modeli, eğitim sosyolojisinin temel kuramsal yaklaşımları çerçevesinde ele alınmış ve modelin toplumsal boyutları çok yönlü olarak değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme, Harezmi Eğitim Modelinin eğitimi salt sınıf içi bir etkinlik olmaktan çıkararak okul, toplum ve birey arasında güçlü bir etkileşim alanı oluşturduğunu göstermektedir.

İşlevselci yaklaşım açısından değerlendirildiğinde Harezmi Eğitim Modeli, bireyleri toplumsal yaşama hazırlayan, iş birliği, sorumluluk ve dayanışma gibi toplumsal değerleri pekiştiren bir işlev üstlenmektedir. Öğrencilerin gerçek yaşamdan seçilen problem durumları üzerinden çalışmaları, onların toplumsal rollerini deneyimlemelerine ve organik dayanışma anlayışıyla toplumsal bütünleşmeye katkı sunmalarına imkân tanımaktadır. Bu yönüyle model, eğitimin toplumsal düzenin sürdürülmesindeki işlevini çağdaş ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden yorumlamaktadır.

Çatışmacı yaklaşım bağlamında ise Harezmi Eğitim Modeli, eğitimin eşitsizlikleri yeniden üreten yapısına yönelik önemli bir alternatif sunmaktadır. Rekabetçi ve sınav odaklı anlayış yerine iş birliğini merkeze alan model, farklı sosyoekonomik arka planlara sahip öğrencilerin birlikte üretmelerine olanak tanımaktadır. Öğrencilerin toplumsal sorunları eleştirel bir bakış açısıyla tartışmaları ve çözüm üretmeleri, eğitimi mevcut toplumsal yapıyı sorgulayabilen dönüştürücü bir alan hâline getirmektedir. Ancak modelin uygulama noktasında, öğrenci seçme sürecinde belirli kriterler düşünülerek hareket edilmesi yeni eşitsizlikler oluşturabilme potansiyeli taşımaktadır

Sembolik etkileşimcilik perspektifi, Harezmi Eğitim Modelinin öğrenmeyi etkileşim yoluyla inşa edilen bir süreç olarak ele aldığını ortaya koymaktadır. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimleri, anlam üretiminin merkezine yerleşmekte; öğrenme süreci bireylerin benlik algılarını, rollerini ve toplumsal kimliklerini yeniden şekillendirmektedir. Model, öğrencilere akademik katkı sağladığı kadar sosyal benliklerini de geliştiren bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Habermas'ın iletişimsel eylem kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde Harezmi Eğitim Modeli, eğitimi demokratik katılım, müzakere ve uzlaşma temelli bir toplumsal pratik olarak yeniden tanımlamaktadır. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve toplumun diğer paydaşları arasında kurulan iletişim, okulun mikro bir kamusal alan hâline gelmesine katkı sağlamaktadır. Bu durum, okul-toplum ilişkisini güçlendirirken toplumun okula yönelik aidiyet duygusunu da artırmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde Harezmi Eğitim Modeli, Eğitim 5.0 ve Süper Akıllı Toplum 5.0 anlayışıyla uyumlu, insan merkezli ve toplumsal sorumluluğu önceleyen bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır. Model, bilgiyi tüketen değil üreten, toplumsal sorunlara duyarlı ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle Harezmi Eğitim Modeli, eğitimin toplumsal işlevini güçlendiren ve toplumsal dönüşümü destekleyen önemli bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Harezmi Eğitim Modelinde öğrencilerin üzerinde çalıştıkları problem durumlarının doğrudan günlük yaşamdan seçilmesi ve bu sorunlara çözüm geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütülmesi, toplumsal yaşamda var olan normlara ilişkin sorun alanlarının görünür kılınmasına ve bu normların iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle model, mevcut toplumsal düzeni yeniden üretmenin ötesinde, toplumsal normların dönüşümünü destekleyen bir eğitim yaklaşımı sunmaktadır.

Ulaşılan sonuçlar ışığında bu çalışma, Harezmi Eğitim Modeli'nin eğitim sosyolojisinin temel yaklaşımlarını yalnızca doğrulamakla kalmayıp, onları kesiştiren bütüncül bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Model, toplumsal uyumu desteklerken aynı zamanda eleştirel dönüşüm imkânı üretmekte; anlam üretim süreçlerini yeniden yapılandırarak okulu mikro bir kamusal alan hâline getirmektedir. Böylece eğitim, toplumsal düzenin pasif bir yeniden

üretim mekanizması olmaktan çıkarak normların ve sosyal sermayenin dinamik biçimde üretildiği bir alana dönüşmektedir. Bununla birlikte bu etkinin gücü, modelin uygulandığı yerin kurumsal ve sosyo-ekonomik koşullarına bağlı olarak değişmektedir.

Literatürdeki çalışmalar Harezmi Eğitim Modeli'ni doğrudan sosyolojik bir çerçevede ele almamakla birlikte, ortaya koydukları bulgular modelin güçlü bir toplumsal boyuta sahip olduğunu dolaylı biçimde göstermektedir. Örneğin Ceylan vd. (2020) okul ile yaşam arasındaki bütünleşmeye işaret ederken, Çimşir vd. (2022), Tokmak (2023) ve Derdiyok vd. (2025) iş birliği ve toplumsal sorunlara duyarlılık vurgusuyla kolektif bilinç ve sosyal sorumluluk boyutuna temas etmektedir. Keskin vd. (2024) ve Orhan (2025) öğretmen rolündeki dönüşümü ortaya koyarken, Erdem ve Küçüktepe (2024) ile Ayra vd. (2025) yapısal sınırlılıklara dikkat çekerek modelin kurumsal bağlamla ilişkisini görünür kılmaktadır. Karakaya ve Gümüş (2026) modelin ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretmen yeterliği, teknolojik altyapı ve iş birliği gibi kurumsal ve toplumsal faktörlerin belirleyici rolünü ortaya koyarak, modelin teknik işleyişinin içinde yer aldığı sosyo-kurumsal bağlamdan bağımsız düşünülmemeyeceğini göstermektedir

Bu çalışmada ise, literatürde çoğunlukla pedagojik uygulama boyutu ve disiplinlerarası yapısı üzerinden ele alınan Harezmi Eğitim Modeli'ni, işlevselci, çatışmacı ve etkileşimci perspektiflerin kesişiminde konumlandırarak sosyolojik bir analiz çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, modelin yalnızca pedagojik çıktıları değil, aynı zamanda toplumsal yapı, eşitsizlik ve anlam üretimi süreçleriyle kurduğu ilişkiyi görünür kılmakta; böylece literatürdeki çalışmalara toplumsal normların üretimi ve dönüşümü bağlamında yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır

İleride yapılacak araştırmalarda, Harezmi Eğitim Modeli'nin farklı sosyo-kültürel bağlamlardaki uygulamalarının ampirik verilerle incelenmesi, modelin uzun vadeli toplumsal etkilerinin ortaya konulması açısından önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
<https://izlik.org/JA24YK28LM>
- Alkayış, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 11(21), 221-237.
<https://doi.org/10.29029/busbed.818165>
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2021). Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler (M. Sarı, Çev., 3. baskı). Dipnot Yayınları.
- Arı, E. S. (2021). Süper akıllı toplum: Toplum 5.0. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 455-479. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.808359>
- Arslan, E., & Aslanargun, E. (2024). Velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri. *Educational Academic Research*, 52, 83-106.
<https://doi.org/10.33418/education.1421873>
- Aslan, P., & Topçu, İ. (2010). Politeknik eğitimin ortaya çıkışı ve uygulamaları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 17-34.
<https://doi.org/10.19160/ijer.105219>

- Aydın, S. K., Kılıç, Ş., Özdemir, Z., & Geyik, M. (2023). Öğrenci merkezli eğitim: Öğrencilerin başarıya giden yolu. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 9(34), 135-144. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8430400>
- Ayra, M., Deliaslan, A., Berber, F., Kahvecioğlu, M., & Doğangün, S. (2025). Harezmi eğitim modeline yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Education and Science Research*, 2(1), 50-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15089201>
- Bakioğlu, A., & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31(31), 25-55. <https://izlik.org/JA98GU92YK>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bernstein, B. (2003). *Towards a theory of educational transmissions* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203011430>
- 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.
- Can, M. (2025). Demokratik okullar: Güçlü eğitimden notlar. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 113-121. <https://izlik.org/JA54HS96WD>
- Ceylan, Ö., Öğten, M., Tüfekçi, V., & Yurttaş, M. Ö. (2020). Öğrencilerin Harezmi eğitim modeline yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 227-251. <https://izlik.org/JA22BW45SW>
- Cooley, C. H. (1983). *Human nature and the social order* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203789513>
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çelik, Ç. (2014). Sosyal sermaye, ebeveyn ağları ve okul başarısı. *Cogito*, 76, 265-290.
- Çınar, S. (2007). Talcott Parsons ve işlevselci kuram. *Sosyoloji Notları*, 3, 35-43.
- Çimşir, S., Polat, R. D., Çaça, Ş., & Kocaman, H. (2022). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ve velilerinin Hârezmî eğitim modeli'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 131-144. <https://izlik.org/JA23SW32BA>
- Demir, S., & Güven, M. (2025). Eleştirel pedagoji bağlamında öğretim programlarına bakış. *TEBD*, 23(1), 506-521. <https://doi.org/10.37217/tebd.1579359>
- Derdiyok, İ., Topal, M., & Süleyman, D. (2025). Harezmi eğitim modelinin ortaokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Education and Science Research*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15088336>
- Diktaş Yerli, G. 2023. Eğitim Sosyolojisi Perspektifinde Eğitimin İşlevi ve Sosyal Değişme Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 11 (37), 51-83. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1401984>

- Doğan, E. (2024). Ortalama kişi başına düşen milli gelir ile akademik başarının ilişkisi: PISA 2022 sonuçları ülkeler örneği. *BAYÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 15-24.
<https://izlik.org/JA43DT92EC>
- Durkheim, E. (2014). *Toplumsal iş bölümü* (Ö. Ozankaya, Çev.). Cem Yayınları.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
<https://doi.org/10.1080/713655358>
- Eisler, R. (2002). Partnership education for the 21st century. *Encounter*, 15(3).
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Er, H., Turan, S., & Kaymakçı, S. (2021). Toplum 5.0 sürecinin gelişimi ve eğitime etkisinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, 27-66.
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.993699>
- Erdem, B., & Akca, Ü. (2022). Sermaye türleri ve eğitim ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 312-335.
<https://doi.org/10.35237/sufesosbil.1208531>
- Erdem, Ş., & Eminoğlu Küçüktepe, S. (2024). Harezmi eğitim modeli uygulanan okullardaki öğretmenlerin modele yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 207-226. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1498995>
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye* (2. baskı). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Freire, P. (2023). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev., 25. baskı). Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (1999). *Toplumun kuruluşu* (H. Özel, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Goffman, E. (2009). *Günlük yaşamda benliğin sunumu* (B. Cezar, Çev.). Metis Yayınları.
- Gökalp, S. (2018). Okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliklerinin ve kültürel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Habermas, J. (2001). İletişimsel eylem kuramı (M. Tüzel Çev.). Kabalcı Yayınları. 423-890.
- Habermas, J. (2017). *Kamusal yaşamın yapısal dönüşümü* (14. baskı). İletişim Yayınları.
- Habermas, J. (2023). *Kamusal yaşamın yeni bir yapısal dönüşümü ve müzakereci demokrasi* (T. Bora, Çev., 1. baskı). İletişim Yayınları.
- Hannafin, M. J., & Hannafin, K. M. (2009). Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory. In *Learning and instruction in the digital age* (pp. 11-23). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1551-1_2
- Harezmi MEB. (2025). *Harezmi eğitim modeli uygulama kılavuzu*.
https://Harezmi.Meb.Gov.Tr/Dosyalar/Yayinlar/Uygulama_Kilavuzu.Pdf
- Hurn, C. J. (2018). *Eğitim sosyolojisi okulun imkan ve sınırları* (A. Kaysılı & A. Soylu, Çev., 3. baskı). Pegem Akademi.
- Kelly, B. E., & Bredeson, P. V. (1991). Measures of meaning in a public and in a parochial school: Principals as symbol managers. *Journal of Education Administration*, 29(3).
<https://doi.org/10.1108/09578239110004272>

- Karakaya, İ., & Gümüş, G. (2026). Assessment and evaluation approach for the harezmi education model: a grounded theory study. *Millî Eğitim*, 55(249), 33-68.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1574890>
- Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, 3(11), 44-53.
- Keskin, S. C., Karaloğlu, İ., & Erdoğan, H. (2024). Harezmi eğitim modelinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 43(1), 259-311. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1285712>
- Köse, M. R. (2001). Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yeniden üretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine. *Metu Studies in Development*, 28(3/4), 361-382.
- Kükürt, R. O. (2025). Eğitim ve özgürlük. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 78, 113-132.
- MEB. (2024). *Harezmi eğitim modeli çerçeve metni*.
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/02131433_harezmiegitimmodelicerceveprogram.pdf
- Mitchell, D. E. (1989). Action theories and issues clarification. In *School leadership: A contemporary reader* (pp. 227-258). Sage Publications.
- Murray-Everett, N. C., & Coffield, E. (2020). News-Group Fridays: Engaging students in current events. *Social Studies and the Young Learner*, 33(2), 3-11.
- Ok, A. Ş. (2017). Max Weber’de otorite ve meşruiyet tipolojisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 42-54. <https://izlik.org/JA82FR58YL>
- Orhan, S. (2025). Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşım: Harezmi Modeli Üzerine Bir Doküman Analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Dergisi*, 2(2), 44-51.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.16211179>
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110. <https://izlik.org/JA98FU24CS>
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Journal of University Research*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.32329/uad.382041>
- Seçer, T. (2021). Harezmi eğitim modelini uygulayan öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200. <https://izlik.org/JA98XP43YM>
- Selvitopu, A., & Kavurgacı, Ş. (2019). Frankfurt okulu bağlamında eleştirel teori ve eğitim. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 99-108.
<https://izlik.org/JA63XN27TR>
- Sider, K. (2008). Compassion’s echo: Experiential learning about India. *Social Studies and the Young Learner*, 20(4), 26-29.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(194), 132-148. <https://izlik.org/JA22CZ76XL>
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422.
<https://izlik.org/JA66LE94HT>

- Tamer, M. G. (2011). Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi (demokratik okul yönetimi). *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 7-25.
<https://izlik.org/JA92JH65YS>
- Tamer, M. G. (2022). *Eğitim Sosyolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Tokmak, A. (2023). Harezmi eğitim modelinin problem çözme becerisinin geliştirilmesine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 437-456.
<https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309222>
- Topal, M. (2024). Aktif öğrenme yöntemleriyle yurttaşlık eğitimi. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(2), 117-126. <https://doi.org/10.62195/ijdes.1586190>
- Tümekaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98.
<https://izlik.org/JA77NM75AE>
- Weber, M. (1993). *Sosyoloji yazıları* (T. Parla, Çev., 3. baskı). Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Xavier, S. (2022). Radical education: A pathway for new utopias and reimagining European democracies. *Youth Partnership*, 20.
- Yacan, İ. (2021). Endüstri 4.0 teknolojileri ve Toplum 5.0 kavramı. *Yeni Fikir Dergisi*, 13(27), 31-39. <https://izlik.org/JA59UG89AT>
- Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi*, 22, 121-138.
<https://izlik.org/JA64KC34UA>
- Yarç, S. (2011). Pierre Bourdieu'da sosyal sermaye kavramı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 6(1), 125-135. <https://izlik.org/JA76CJ73PM>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.