

EĞİTİMDE İLETİŞİM SİSTEMLERİ VE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN ETKİLEŞİMİ

Taylan MARAL*

Sarp BAĞCAN**

Derleme Makale

DOI: 10.5281/zenodo.19312825

Geliş Tarihi: 04.02.2026

Kabul Tarihi: 19.03.2026

ÖZET

Bu çalışma, eğitimde iletişimi bir sistem olarak ele alarak öğrenci-öğretmen etkileşimini politik, kültürel, teknolojik ve pedagojik boyutlarıyla bütüncül bir çerçevede incelemektedir. Eğitim, bireylerin toplumsal yaşama katılımını sağlayan temel bir alan olmakla birlikte, politik, kültürel ve teknolojik dinamiklerden doğrudan etkilenmektedir. Araştırmanın amacı, eğitim sistemi içerisinde iletişimle ilişkili yapı ve süreçleri bütüncül bir perspektifle ele almak; özellikle öğrenci-öğretmen etkileşiminde ortaya çıkan iletişim sorunlarını tanımlamak ve bu sorunlara yönelik çözüm yönelimleri geliştirmektir. Çalışma, disiplinlerarası literatüre dayalı doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş; kavramsal analiz ve eleştirel yorumlama teknikleri kullanılmıştır. Tematik analiz sonucunda öğrenci-öğretmen iletişimi, güven ve empati, nöroçeşitlilik, öğrenme farklılıkları ile dijitalleşme ve teknoloji temelli iletişim pratikleri temel temalar olarak belirlenmiştir. Bulgular, dijital uçurumun, kültürel çeşitliliğin ve dezavantajlı grupların öğretim iletişimini zorlaştırdığını; buna karşılık iletişim temelli öğretmen eğitimi, kültürel farkındalık ve empati odaklı pedagojik yaklaşımların sınıf içi etkileşimi güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan çalışma, eğitimde iletişim sorunlarının çok boyutlu bir çerçevede ele alınmasının, daha kapsayıcı, eşitlikçi ve katılımcı öğrenme ortamlarının inşası açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde iletişim sistemleri, Öğrenci-öğretmen etkileşimi, Eğitimde iletişim, Kültürel farkındalık

Communication Systems in Education and Student-Teacher Interaction

ABSTRACT

This study conceptualizes communication in education as a system and examines student-teacher interaction within a holistic framework that encompasses political, cultural, technological, and pedagogical dimensions. Education, while being a fundamental area that enables individuals' participation in social life, is directly affected by political, cultural, and

* Doç. Dr., İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, taylanmaral@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4508-4001

** Doç. Dr., İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, bagcansarp@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8075-378X

technological dynamics. The aim of the research is to address communication-related structures and processes within the education system from a holistic perspective; specifically, to identify communication problems arising in student-teacher interactions and to develop solution-oriented approaches to these problems. The study was conducted using a document review method based on interdisciplinary literature; conceptual analysis and critical interpretation techniques were employed. Thematic analysis identified student-teacher communication, trust and empathy, neurodiversity, learning differences, and digitalization and technology-based communication practices as key themes. The findings reveal that the digital divide, cultural diversity, and disadvantaged groups complicate educational communication; conversely, communication-based teacher training, cultural awareness, and empathy-focused pedagogical approaches strengthen classroom interaction. Furthermore, the study emphasizes that addressing communication issues in education within a multidimensional framework is critical for building more inclusive, equitable, and participatory learning environments.

Keywords: Communication systems in education, student-teacher interaction, communication in education, cultural awareness.

GİRİŞ

Eğitim, en genel anlamıyla bireylerin öğrenme ile sonuçlanan tüm yaşantı birikimini ifade eden bir bilgi ve beceri havuzu olarak tanımlanmaktadır (Smith & Ragan, 2005). Bu süreçte öğrenen birey temel merkezde yer alırken; öğretmen, öğretim içerikleri, materyalleri ve diğer öğrenenlerle kurulan iletişim, bu merkezi çevreleyen temel etkileşim unsurlarıdır. Özellikle belirli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı olarak yürütülen öğretim süreçleri, bireyleri toplumsal yaşama dâhil ederken aynı zamanda toplumsal yapıyı yeniden üreten, politik ve kültürel bağlamdan doğrudan etkilenen stratejik bir alandır. Eğitim ve öğretim sistemleri yalnızca bilgi ve beceri aktarımını değil; değer üretimini, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimini ya da dönüştürülmesini ve bireylerin kamusal yaşama katılım biçimlerini de belirlemektedir. Bu yönüyle eğitim, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini ve küresel sistemle kurdukları ilişkileri etkileyen temel alanlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sistemlerinin bu işlevleri yerine getirebilmesi ise sürekli izleme, değerlendirme ve değişen koşullara uyum sağlama kapasitesine bağlıdır.

21. yüzyılda yaşanan iklim krizi, ekonomik eşitsizlikler, dijital dönüşüm ve küresel göç hareketleri, eğitim sistemleri üzerinde çevresel baskılar oluşturmuştur. OECD, bu dinamikleri eğitimi yeniden şekillendiren temel itici güçler olarak tanımlamakta; söz konusu süreçlerin eğitim politikalarının kapsamını ve önceliklerini dönüştürdüğüne işaret etmektedir (OECD, 2022). Dünya Bankası ise küresel ölçekte artan öğrenme eşitsizlikleri, eğitim finansmanındaki yetersizlikler ve krizlerin sürekliliği nedeniyle mevcut durumu “küresel eğitim krizi” olarak nitelendirmektedir (World Bank, 2021). Bu bağlamda göç, ekonomi ve çevre gibi alanların eğitim politikalarıyla bütünleştirilmesi; liderlik, kapsayıcılık ve veri temellilik gibi unsurların eğitim yönetişiminin merkezine alınması uluslararası kuruluşlar tarafından önerilmektedir. Bu yapısal dönüşüm süreci, eğitimde dijital teknolojilerin rolünü de artırmıştır. Yapay zekâ ve dijital araçlar öğrenme ortamlarını dönüştürürken, bu teknolojilere erişimde yaşanan eşitsizlikler dijital uçurumu derinleştirmektedir. Dijital altyapı, insan kaynağı ve pedagojik uyum açısından yetersiz kalan ülkeler ve toplumsal gruplar, eğitimde daha dezavantajlı bir konuma sürüklenmektedir. Ancak dezavantajlılık yalnızca ülkeler arası bir mesele değildir. Ülkelerin kendi içlerinde de etnik köken, cinsiyet, engellilik, sosyoekonomik konum ve göçmenlik statüsü

gibi nedenlerle yapısal olarak dışlanan toplumsal kesimler bulunmaktadır. Bu durum, kaynaklara erişim, temsil, katılım ve eğitim süreçlerinde eşitsizlikleri derinleştirmektedir (Crenshaw, 1991; Schirmer & Michailakis, 2015).

Bu çok katmanlı sorun alanı içinde eğitimde iletişim, kritik bir düğüm noktası olarak öne çıkmaktadır. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, dil, güven ve empati, öğrenme farklılıkları ve nöroçeşitlilik gibi unsurlar, eğitim ortamlarının niteliğini doğrudan etkilemektedir. Buna karşın mevcut literatürde eğitimde iletişim çoğu zaman pedagojik bir alt başlık olarak ele alınmakta; politik, kültürel ve teknolojik boyutlarıyla birlikte sistemsel bir çerçevede değerlendirilmemektedir. Bu eksiklik, eğitimde yaşanan iletişim sorunlarının çoğu zaman bireysel yeterliliklere ya da sınıf içi pratiklere indirgenmesine yol açmakta; sorunların arkasındaki yapısal, politik ve kültürel dinamiklerin görünmez kalmasına neden olmaktadır. Oysa eğitim ortamlarında iletişimin niteliği, yalnızca pedagojik tekniklerle değil, eğitim politikaları, kurumsal yapılanmalar, öğretmen yetiştirme modelleri ve toplumsal eşitsizliklerle de doğrudan ilişkilidir. Eğitimde iletişimi belirleyen bu çok katmanlı yapı göz ardı edildiğinde, geliştirilen çözüm önerileri parçalı kalmakta ve sürdürülebilir bir etki yaratamamaktadır. Bu durum, eğitimde iletişimin ele alınış biçimine ilişkin yeni, bütüncül ve sistemsel yaklaşımlara duyulan ihtiyacı daha da görünür kılmaktadır.

Bu çalışma, söz konusu boşluktan hareketle eğitimde iletişimi farklı yönlerden ve sistemsel bir perspektifle ele almayı amaçlamaktadır. Derleme niteliğindeki araştırma; eğitimde iletişimi etkileyen politik, kültürel ve teknolojik unsurları tartışmakta, dijital uçurum ve dezavantajlı gruplar bağlamında öğrenci-öğretmen iletişimini incelemekte ve iletişim temelli öğretmen eğitimi ile kapsayıcı öğrenme ortamlarının geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, eğitimde iletişimi yalnızca sınıf içi pedagojik etkileşimle sınırlamayan; politik, kültürel, teknolojik ve bireysel düzeyleri birlikte ele alan sistemsel bir çerçeve önermektedir. Öğrenci-öğretmen iletişimini makro (politika), mezo (okul ve kurum yapıları), mikro (sınıf içi etkileşim) ve bireysel (öğrenme farklılıkları ve nöroçeşitlilik) düzeylerde bütüncül biçimde kavramsallaştırması, çalışmanın literatüre özgün katkısını oluşturmaktadır.

ALANYAZIN TARAMASI

Bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimlerini düzenleyen bir yapı olan toplumsal sistemi anlamak, insanı ve onun şekillenmesini anlamının temel bir yoludur. Eğitim ise bireylerin topluma entegrasyonunda kritik bir rol oynayan, toplumsal dönüşümün temel bir unsurudur. Bireysel gelişim ve toplumsal kalkınmanın temeli olduğu kadar siyasi güçlerin kontrol ettiği ideolojik bir alan olan ve devletin müfredat içeriklerinden öğretmen atamalarına kadar pek çok şeyi şekillendirdiği eğitim (Giroux, 1983, s. 22) açısından iletişimin de bu temel, makro ve sistemsel yaklaşımdan bağımsız olması düşünülemez.

Toplumsal yapının sürdürülebilirliğini sağlayan eğitim, norm ve değerlerin aktarılmasında temel bir araç olup bir sistem olarak toplumsal rolleri meşrulaştırmakta ve bireyleri işlevsel bir toplum için hazırlamaktadır. Toplumsal yapı ve kültürel değişimin eğitim ile doğrudan bir ilişkisi vardır. Eğitim, politik ve ideolojik tercihlerle bir toplum tasarımı için kullanılabilir. Eğitimin kapitalist sistemin ihtiyaçlarına göre şekillendiği ve sosyal eşitsizlikleri yeniden ürettiği yönündeki görüş; eğitimin yalnızca bir bilgi aktarım süreci olmadığını, aynı zamanda iktidar ilişkilerinin bir yansıması olduğunu gösterir. Neoliberal politikalar, 1980 sonrası eğitim sistemlerinde piyasalaşmayı teşvik etmiş ve performans odaklı ölçme-değerlendirme sistemlerini öne çıkarmıştır (Rizvi & Lingard, 2010, s. 54). Siyasetin yönü, toplumu şekillendirmek üzere eğitime de yön verebilmektedir.

Genellikle hükümetlerin siyasi önceliklerine göre şekillenen eğitim politikaları ulusal kimlik inşası, ekonomik hedefler ve ideolojik yönelimlerle belirlenmektedir (Levin, 2001, s. 13). 1980 sonrası neoliberal politikaların eğitim sistemlerini piyasalaştırmış olması, performans odaklı ölçme-değerlendirme sistemlerini öne çıkartması söz konusudur. Dolayısıyla politik güç, eğitimi ideolojik bir silah olarak da kullanabilmekte, eşitsizlikleri yeniden üretme riski taşımakta ve eğitimin pedagojik olduğu kadar kurumsal açıdan da politik bir alan olduğunu göstermektedir. Karşılıklı kültürel öğrenme, sadece bilgi paylaşımı değil aynı zamanda kimlik inşası açısından da önemli pedagojik fırsatlar sunar.

Toplum, iktidar politikaları üzerinden çeşitli düzeylerde şekillendirilebilse de hiçbir iktidar yönettiği/yönetmek istediği toplumdaki ve kültüründen azade değildir, ona tabidir. Dolayısıyla kültür, sistemin politika ile birlikte makro ölçekte diğer bir bileşenidir ve eğitim içeriğini ve yöntemlerini belirleyen bir diğer büyük faktördür (Geertz, 1973, s. 5). Bu iki makro/temel unsur olan siyasetin ve kültürün ürettiği eşitsizliklerin kesişim noktasında ise toplumun dezavantajlı kesimleri vardır. Politika, kültür ve eğitim içindeki dil, aynı zamanda yukarıdaki etkileşimlerle de doludur. Literatürde fırsatlara erişme hakkında sistematik olarak dışlanıp ayrımcılığa ve eşitsizliklere maruz kalan birey ya da grupları ifade eden “dezavantajlı kesim” (Sen, 2009, s. 151); ekonomik yoksunlukla birlikte, eğitim, sağlık, barınma, siyasi katılım ve sosyal dışlanma boyutlarını içeren çok yönlü bir kavramdır (Fraser, 1997, s. 14). İktidar ilişkileriyle yakın ilişkili olan kavram toplumdaki bazı grupları, etnik kökenleri, engellileri, sınıfsal konum veya göçmen olmaları nedeniyle dezavantajlı kesimleri ifade ederken bu kesimler okula erişim, başarı düzeyi, öğrenme fırsatları açısından sistematik olumsuzluklar yaşamaktadır (Reay, 2006, s. 291; Lareau, 2011, s. 69). Dilsel azınlıklar ya da göçmen çocuklar, eğitimde hem pedagojik hem de kültürel engellerle karşı karşıya kalırlar. Sadece azınlıklar, mülteciler, sosyo ekonomik açıdan düşük profilli bireyler değil, engelliler ve (otizm, disleksi, DEHB vb.) nöroçeşitlilik yelpazesindeki öğrenciler de eğitimde eşitsizlikle karşılaşabilmektedir (UNESCO, 2020, s.12). Bazı toplumlarda otistik bireylerin tavırları “davranışsal sorun” olarak görülürken, bazı toplumlar bu farklılıkları bilişsel çeşitlilik olarak yorumlamakta; kültür, eğitimcilerin nöroçeşitli bireyleri algılama biçimlerini de etkileyerek onların destek düzeyini belirlemektedir. Eğitim politikası ve kültür aynı anda bu bireylere etki edebilmektedir.

Nöroçeşitlilik taşıyan bireyler de sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel farklılık taşıyanların bir bölümü gibi dezavantajlı konumdadır (Ong-Dean, 2009, s. 119). Bununla birlikte, öğrenciler arasında internet ve bilgiye erişimde yaşanan eşitsizliklerin yol açtığı dijital uçurum (OECD, 2022), otizm, DEHB ve disleksi gibi nöroçeşitlilik kapsamında değerlendirilen öğrenme farklılıkları ile katı, otoriter ve ezber dayalı müfredat anlayışları, günümüzde eğitimin niteliğini belirleyen temel yapısal unsurlar arasında yer almaktadır (Freire, 1970, s. 112). Sistem için bir diğer politik eşitsizlik ise küreselleşme ve dijitalleşmenin teknoloji bağlamında getirdiği dijital uçurumdur. Bireylerin teknolojiye erişmesi, kullanabilmesi ve dijital ortamlara katılımlarındaki eşitsizlikleri belirten dijital eşitsizlik sadece bir teknik altyapıyı değil, iletişimdeki fırsat eşitsizliğini de ifade etmekte, doğrudan politik bir sonuç olup toplumun kalkınmasına, eğitimin etkinliğine, toplumsal dönüşüme etki etmektedir.

Şekil 1. Dijital Uçurumun Eğitimde İletişime Çok Katmanlı Etkileri



Toplumsal hayata etkilerinin yanı sıra sınıf bağlamında da iletişimsel engeller üreten dijital eşitsizlikler; öğretmenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarında teknolojiyi etkin kullanamaması, geri bildirim süreçlerinin zayıflaması ve etkileşimin azalmasıyla birlikte, dijital okuryazarlık düzeyi düşük bireylerin içerik üretimi ve dijital etkileşimde yetersiz kalmasına yol açmakta; bu durum sınıf içi iletişimi sınırlandırmaktadır (Eshet-Alkalai, 2004, s. 96). Okul, eğitimin ve öğretim iletişiminin gerçekleştiği en temel ortamdır; öğrenci-öğretmen ilişkisi ise sistemin aktarım ve iletişim açısından en kritik ilişkisidir. Bu ilişki, yukarıdaki makro sistemin toplumla ve birey ile ilişki kurduğu en somut alandır. Sistem içinde sıra bu kritik ana gelmiştir; öğrenciye ve öğretmene odaklanmak gerekmektedir. Öğrenciler yukarıdaki toplumsal arka planın getirdiklerinden başka birey olarak motivasyon ve öğrenme stilleri, aralarındaki nöroçeşitlilik gibi unsurlarla da ele alınmalıdır.

Bireyleri belli hedeflere doğru eyleme geçiren içsel ve dışsal etkileri ifade eden motivasyon (Deci & Ryan, 1985, s. 54) ile öğrencilerin bilgiye nasıl yaklaştıklarını, bilgiyle nasıl etkileşime girdiklerini, bilgiyi nasıl dönüştürdüklerini tanımlamak için kullanılan öğrenme stillerini anlamak hayati öneme sahiptir (Pintrich, 2003, s. 677). Nitekim her bireye özgü öğrenme stillerinin belirlenmesi, ders materyallerine ve sunuş biçimlerine, dolayısıyla öğrenme başarısını etkileyebilmekte, stil ile öğretim yönteminin uyumu öğrenme verimliliğini artırabilmektedir (Pashler vd., 2009, s. 107). Dil de kültürden gelen anlamsal ve iletişimsel taşıyıcılığı ve niteliğiyle motivasyonel bir faktördür. Bu faktörler, eğitimin politik ve demokratik bir yapı oluşturmak açısından da önemli olduğu görülmektedir. Nitekim iletişimsel eylem teorisinde, özgür ve baskısız bir iletişim ortamının demokratik eğitimin temeli olduğunu ifade edilmektedir. Eğitimdeki iletişim, eğitimle sınırlı kalmamaktadır. Dolayısıyla eğitimde etkili iletişim, yalnızca bilgi aktarımı için değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve katılımcı demokrasinin gelişimi için de gereklidir; toplumsal sisteme politik ve kültürel geri dönütleri vardır, toplumsal değişime mikro ilişki düzeyinde etkisi vardır. Dil bu çalışmada üzerine ayrıca eğilmiş bir iletişim engelidir; zira sadece kişilerarası bilgi aktarımının değil, politik sistemin ve toplumsal değerlerin de izlerini taşır. Eğitimde iletişimi etkileyen bu çok katmanlı yapı, makrodan bireysel düzeye uzanan sistemsel bir çerçeve içinde Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1. Eğitimde İletişimi Etkileyen Sistemsel Düzeyler

Düzye	Temel Unsurlar	Eğitimde İletişime Etkisi
Makro	Eğitim politikaları, ideoloji, ekonomi	Müfredatın merkeziliği, dil politikaları, kapsayıcılık
Mezo	Okul kültürü, yönetim, dijital altyapı	Okul iklimi, iletişim normları
Mikro	Öğretmen-öğrenci ilişkisi, sınıf içi etkileşim	Güven, empati, katılım, motivasyon
Bireysel	Öğrenme farklılıkları, nöroçeşitlilik	İletişim tercihleri, öğrenme katılımı

Kaynak: İlgili literatür temelinde yazar tarafından oluşturulmuştur.

Bu noktada aslında etkili iletişimin odağında görülen dil, sadece iki kişi arasındaki sözcüklerden oluşan bir iletişimi değil; politik, kültürel, kişilerarası, bilişsel, motivasyonel yönleri de olan, simgeler-ritüeller-davranış ve değer kalıpları da taşıyan soyut ve somut görünümleri olan kompleks bir sistemin çıktısı ve yeniden üreticisidir (van Dijk, 2020, s. 57). Bu nedenle eğitimde iletişim engellerine sistemsel olarak yaklaşılması ve öğrenci-öğretmen etkileşimine odaklanması önemlidir. Zira sistemin en temel öğrenme-aktarma ilişkisi bu iki taraf arasında gerçekleşmektedir; aktarıcı ve etkin olması beklenen özne olan öğretmene de ayrıca odaklanmak gerekmektedir. Sınıf ve eğitim ortamı, öğretme/öğrenme anı; politik yaklaşımların genelde direkt ulaşmadığı, öğrenci ve öğretmenin ise bu makro sistemi çeşitli düzeylerde ilişkilerinden uzak tutabildiği, özel ve özerk bir ortamdır, özel bir andır. Eğitim; öğretmenlerin

politika ve kültürel baskıları dışarıda tutup doğrudan ideale, insancıl ve bilimsel olana, insana (öğrenciye) odaklanabildiği kadar tam tersi bu baskıların da uygulanabildiği bir iletişim süreci olur ve öğretmen de kimi zaman bir karar noktasında kalmak zorunda olabilir (Dunn, Sondel, & Baggett, 2018, s. 451).

Bahsedilen bütün sistemik yaklaşıma öğrenci-öğretmen ilişkisi de eklenip sistem doğrudan somut etkileşim-mikro toplumsal düzeyle birleştiğinde tamamlanmaktadır. Öğrenci-öğretmen düzeyindeki mikro ilişki, ilk başta bireylerarası iletişim boyutuyla algılsa dahi yukarıdan aşağıya (devlet-iktidar vb.) ve içeriden dışarıya (ilişki-sınıf-okul-toplum/kültür) bir etkile(n)me boyutlarıyla toplumsal sistemin kritik bir parçası haline gelir.

YÖNTEM

Bu nitel kuramsal derleme çalışmasında, eğitim ortamlarındaki iletişim engelleri eleştirel bir literatür incelemesi çerçevesinde ele alınmıştır. Çalışma, kavramsal analiz ve eleştirel yorumlama tekniklerine dayalı olarak yapılandırılmış olup, eğitimde iletişime ilişkin kuramsal yaklaşımlar bütüncül bir perspektifle değerlendirilmiştir (Punch, 2014, s. 61).

Literatür tarama ve doküman inceleme sürecinde eğitim bilimleri, iletişim çalışmaları ve sosyal bilimler alanlarını kapsayan disiplinlerarası 60'tan fazla (kitap, makale, politika raporu) akademik kaynak değerlendirilmiştir (Booth, vd., 2016, s. 103). Çalışmada ele alınan öğrenci merkezli yaklaşımlar, kültürel kapsayıcılık ve öğrenme ortamlarının bireyselleştirilmesi gibi kavramlar, ilgili literatür çerçevesinde kavramsal olarak yapılandırılmış ve tematik örüntüler temelinde analiz edilmiştir. Çalışmanın veri çözümleme sürecinde tematik analiz yöntemi, temel nitel çözümleme tekniği olarak kullanılmış; Banks, Cummins, Pashler gibi kuramcıların yaklaşımları, temalarla ilintilendirilmiş ve pedagojik bağlamda yorumlanmıştır.

Çalışma kapsamında, eğitim bilimleri, iletişim çalışmaları ve sosyal bilimler literatüründe yer alan kuramsal ve ampirik araştırmalar bütüncül bir perspektifle incelenmiştir. Bu çalışmada, literatürde öne çıkan kavramsal yaklaşımlar doğrultusunda iletişim, politika, kültür ve bireysel farklılıklar etrafında tematik bir çerçeve oluşturulmuş; ilgili kuramsal tartışmalar bu çerçeve temelinde bütüncül olarak yorumlanmıştır. Literatürün tematik olarak yapılandırılmasında, Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen tematik analiz ilkeleri, kavramsal bir rehber olarak dikkate alınmıştır. Geçerli bir tematik analizde temaların kuramsal anlamlılık ve içerik bütünlüğüyle desteklenmesi önemlidir. Bu sebeple temalar içerikte sık geçen kelimelerin ötesinde, pedagojik, kültürel ve kuramsal bağlamla ilişkili şekilde belirlenmiştir (Nowell, Norris, White ve Moules, 2017, s. 5).

Çalışmanın analiz süreci, temaların yalnızca betimleyici düzeyde ele alınmasının ötesine geçerek kuramsal açıdan açıklayıcı yapılar üretmesine olanak verecek biçimde yapılandırılmıştır. Belirlenen temalar, çalışmanın tartışma ve öneriler bölümüne kavramsal bir omurga sağlayarak literatürdeki kuramsal yaklaşımların pedagojik bağlamda bütüncül biçimde yorumlanmasına olanak tanımıştır. Bu çerçevede öğrenci-öğretmen iletişiminin çok katmanlı yapısı odak noktası olarak belirlenmiş; benimsenen yöntemsel yaklaşımın çalışmayı betimleyici sınıflamalarla sınırlamayan, pedagojik çıkarımlar üreten ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının yeniden yapılandırılmasına yönelik sistematik çözümler sunan bir nitelik taşıdığı ortaya konmuştur.

Veri Toplama ve Seçki Kriterleri

Çalışmada, 2000–2026 yılları arasında yayımlanmış, eğitim bilimleri ve iletişim çalışmaları disiplinlerini kapsayan 60'tan fazla akademik kaynak (makale, kitap, politika raporu) incelenmiştir. Kaynak seçimi; Google Scholar, DergiPark ve Taylor & Francis veri tabanları

üzerinden 'eğitimde iletişim sistemleri', 'öğrenci-öğretmen etkileşimi' ve 'eğitimde dezavantajlı gruplar' anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilmiştir. Seçki kriteri olarak; çalışmaların akran denetiminden geçmiş olması, makro-mikro düzeyde iletişimsel bir model sunması ve kapsayıcı eğitim pratiklerine odaklanması baz alınmıştır. Analiz süreci; (1) literatürün taranması, (2) tematik kategorilerin belirlenmesi, (3) sistemsel düzeylere (makro, mezo, mikro, bireysel) göre verilerin sınıflandırılması ve (4) eleştirel sentezin oluşturulması aşamalarından oluşmuştur.

BULGULAR

Elde edilen bulgular, çalışmanın yöntem bölümünde belirtilen tematik analiz süreciyle sınıflandırılmış ve makalenin önerdiği sistemsel kavramsal model çerçevesinde yorumlanmıştır. Bu bölümde, eğitim iletişimini kısıtlayan yapısal engeller sadece teorik birer veri olarak değil, makro politikaların mikro sınıf içi etkileşimlere sızma biçimleri olarak ele alınmaktadır.

Bireylere bilişsel düzey, kültür, yetkinlik, kültürel ve politik değer, iletişim biçimleri, toplumsal kaynaşma gibi unsurlar aktaran eğitim sistemleri; sağlıklı işlemediği zaman toplumsal eşitsizliği de büyütebilmektedir; zira eğitim sistemleri toplumun/ülkenin doğrudan insan kaynaklarının merkezinde yer almaktadır. Çoğu zaman bir ideolojinin taşıyıcısı olan eğitim politikaları farklı kültürlerin göz ardı edilmesine yol açarken, tek tip bireyler üretmekte (Giroux, 2011, s. 84); eğitim sistemlerinin kültürel duyarlılıktan yoksun olması fırsat eşitsizliği yaratıp sistematik dışlanma döngüsünü pekiştirebilmektedir.

Etnik azınlıklar, mülteciler, düşük sosyo ekonomik düzeydekiler, engelliler ve nöroçeşitli öğrenciler eğitimde eşitsizliğe maruz kalan dezavantajlı kesimlerdir (UNESCO, 2020, s. 12) ve eğitim politikaları kapsayıcılık iddialarına rağmen bu grupların özel durum ve kültürel ihtiyaçlarını göz ardı edebilmektedir. Bilişim olanaklarından kopukluk ve bu olanakların toplum içinde dengesiz dağılımını ifade eden dijital uçurum da öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve okul-aile arasındaki iletişim bağlarını zayıflatabilmektedir (Livingstone & Helsper, 2007, s. 673). Dijital uçurum, sadece düşük gelirli kesimlerin öğrenme sürecinde pasifleşmelerine ve duygusal olarak dışlanmış hissetmelerine neden olmamakta (Eynon & Geniets, 2016, s. 266), aynı zamanda toplumsal ayrışmaya da yol açmaktadır. Eşitsizlik ve ayrımcılık eğitimde toplumun insan kaynağının topyekün değerlendirilmesinin önünü kapatabilmektedir.

Kod ve sembollerin anlamlandırmasında belirleyici rol oynayan kültür öğrenci ve öğretmenler arasında mesafe, yanlış anlama, motivasyon kaybı ve iletişim kazalarına sebep olabilmektedir (Hall, 1997, s. 110). Kültürel farkların bireysel algılama ve öğrenme performansına etkileri olabilir. Kültürel farklılıklar; devlet-toplumsal kesimler öğretmen-öğrenci gibi tarafların niteliklerini, eğitim içeriği ve ortamı, dil gibi unsurları etkilemektedir. Birey ve eğitim politikası içinde bulunan kültürden bağımsız düşünülemediğinden kültürel yaklaşım eğitim iletişimin önemli bir temeldir. Dil engelinin ortadan kalkması iletişimi ve akademik öğrenmeyi güçlendirirken kültürel adaptasyon hala bir sorun olarak kalabilir.

Kültürel boyutlar (güç mesafesi, bireysellik-toplulukçuluk, belirsizlikten kaçınma), öğretmen-öğrenci ilişkilerinde kültürel uyumsuzlukları açıklamak için faydalıdır. Güç mesafesi otoriteye saygı, eşitlikçi iletişim gibi unsurlarda kendini gösterebilmekte, bireysellik veya toplulukçuluk bireysel başarı veya grup uyumu gibi unsurlara etki edebilmekte, belirsizlikten kaçınma ise katı kurallar veya esneklikle görülebilmektedir. Başka bir örnek olarak, bazı kültürlerde sessiz kalmak saygı olarak algılanırken, Batılı eğitim sistemlerinde bu davranış pasiflik olarak yorumlanabilir (Cummins, 2024, s. 185). Sınıf ve sınıf içi iletişim açısından ise kültürel farklılıklar, eğitim ortamlarında önemli iletişim engelleri oluşturabilir ve öğrenci-öğretmen etkileşimini derinden etkileyebilir. Kültürel çeşitlilik, öğrencilerin etkileşim tarzları, öğrenme

beklentileri ve iletişim normları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Heterojen kültürel ortama sahip sınıflarda kültürel farklılıkları gözlemleyen politikalar öğretmenin iletişim tarzını sınırlarken öğrencinin aktif katılımını engellemektedir. Bu durum sadece okullardaki fiziksel eşitliğe değil, aynı zamanda eğitimin demokratikleşmesine, sınıf içi iletişime de etki etmektedir.

İçinde bulunulan kültür, onun bir parçası olan eğitim ve eğitimin merkezindeki dil, öğretmen-öğrenci ilişkisini doğrudan ve temel düzeyde etkilemektedir. Eğitim sistemi ve bu sistem içinde yetişen bireyler, toplumsal hayata entegrasyonun ve toplumun yeniden üretiminin stratejik bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, kültürel farklılıkların öğrenme süreçlerini zenginleştirici bir etki yarattığını; özellikle çok dilli sınıf ortamlarında öğrenmenin daha etkili biçimde gerçekleştiğini ortaya koymaktadır (Cummins, 2024, s. 192). Bununla birlikte, yalnızca kültürel yapı değil, kültürü formal ilişkiler aracılığıyla dönüştürme ve yeniden üretme potansiyeline sahip politikalar da eğitim dilini önemli ölçüde şekillendiren, ilk bakışta görünmeyen ancak belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Çoğu zaman hükümetlerin ideolojik ve ekonomik önceliklerine göre şekillenen eğitim, devletin ideolojik aygıtı işlevi görebilmekte (Althusser, 1971, s.127) bu sebeple özgürleştiricilik vasfında zayıflarken pedagojik süreçler üzerinde bürokrasi baskısı görülmektedir (Freire, 1970, s.72). Öğretmen eğitiminin kendisi de içinde bulunduğu politik sistemin bir uzantısıdır. Öğretmen eğitiminin neoliberal politikalara uygun olarak piyasa odaklı hale gelmesi, performans ve standart temelli testler, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımını sınırlarken (Apple, 2018, s. 72) öğretmen eğitim programlarındaki merkezîyetçi yaklaşımlar, yerel yapının katkısını azaltmaktadır (Cochran-Smith, 2022, s. 89).

Hem eğitim kalitesinin artırılabilmesi, hem toplumun bilgiye erişimi, hem toplumsal kalkınma ve uluslararası rekabet ve etkileşime kadar çok çeşitli boyutlarda dijitalleşme; salt ekonomik değil ağırlıklı olarak politik bir yönelimdir. Merkezîyetçi ve kontrolcü eğitim politikası, öğretmenlerin sınıf içi karar alma süreçlerine müdahale ederken öğretmen bir uygulayıcıya, öğrenci pasif bir alıcıya dönüşmekte öğrenci merkezli yaklaşım, yerini sınav merkezli mekanik yaklaşımlara bırakmaktadır (Sönmez, 2003, s.98). Bu açılardan da kültür ile birlikte siyasetin ve iktidarın yapısının da eğitim sistemine ve öğrenci-öğretmen ilişkisine etkisi olabilmektedir. Yukarıdaki örnekleri çeşitlendirmek, farklı boyut ve açılardan örnekler vermek mümkündür. Toplumsal politikaların da bir parçası olan, kültür ve kültürel dil çeşitliliğinden kaynaklanan engellerini de dikkate almak gerekmektedir. Bireylerin farklı kültürel geçmişlere sahip oldukları gerçeği üzerinden herkesin eşit olarak dahil edildiği bir sistem küresel vatandaşlık gibi bir üst politik amacı da eğitime eklemektedir (Banks, 2008, s. 132).

Politika ve Kültür Açısından Sorunlara İlişkin Çözüm Yolları

Öğrenci ile öğretmen arasında bilgi, bireyler arasında basit bir iletişimden öte, değer ve tutumların da aktarıldığı, toplumsal yapıdan etkilenen, politik ve kültürel yapılarla bütünleşik, karmaşık bir alandır. Eğitimde iletişimin içeriğini ve biçimini doğrudan etkileyen güçlü bir unsur olan politika; müfredatın merkeziliği ile öğretmenin sınıf içindeki ifade alanını daraltabilmekte, öğrencilerin aktif katılımını kısıtlayabilmektedir. Bu kapsamda politik olarak kültürel duyarlılık ve eleştirel pedagojiyi merkeze almalı, kültürel empati, farklı dillerin varlığına ve farklı öğrenme biçimlerine duyarlılık gibi yetkinliklere yer verilmesi önemlidir (Gay, 2010, s. 73). Bununla birlikte, siyasi kutuplaşmanın arttığı ve tartışmalı toplumsal olayların sınıf içine yansıdığı dönemlerde, öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarıcı olmaktan çıkıp 'politik travma'yı yöneten bir rehber dönüşmektedir. Payne ve Journell (2019, s. 76), tartışmalı politik konuların ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde dahi kaygı ve güvensizlik yaratabileceğine dikkat çekerek, bu süreçte öğretmenin 'eleştirel bir özen' (critically caring) ilişkisi kurmasının hayati olduğunu vurgular. Bu yaklaşım, öğrencilerin sahip olduğu 'politize olmuş bilgi fonlarının' (politicized funds of

knowledge) yok sayılması yerine, sınıf ortamında güvenli bir şekilde ifade edilmesine alan açılmasını gerektirir. Dolayısıyla eğitici, öğrencilerin kimliklerinin politik söylemlerden nasıl etkilendiğini fark etmeli; sınıfı, dış dünyadaki kutuplaştırıcı dilden arındırılmış, öğrencilerin duygusal ve bilişsel olarak korunduğu demokratik bir tartışma alanına dönüştürmelidir.

Uygulamada kültürel çeşitliliğin tehdit değil bir zenginlik olarak düşünülmesi yararlı olabilir. UNESCO'nun "kapsayıcı iletişim" ilkeleri de bu konuda rehber alınabilir. Bu ilkeler tüm öğrenciler için erişilebilir, çok kültürlü ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturma önermektedir (UNESCO, 2017, s. 25). Müfredatın merkezîyetçi ve tekil yapısı yerine, yerel farklılıkları gözetken esnek modellerin benimsenmesi iletişim sürecinin demokratikleşmesine katkı sağlayabilmektedir (Hess & McAvoy, 2015, s. 43). Bu amaçla eğitim politikaları oluşturulurken devlet kurumlarıyla birlikte yerel yönetimlerin, öğretmen sendikalarının, ebeveynler, öğrenci temsilcileri ve STK'lar gibi farklı aktörlerin görüşlerinden de yararlanılmalı (Apple & Beane, 2007, s. 92; Levin, 2001, s. 156) böylece, müfredat toplumsal hayatla etkileşimli olabilmektedir. Kırsal bölge okullarının altyapı, öğretmen niteliği, kaynak yetersizliği gibi unsurlar fırsat eşitliği yok etmekte, politik tercihler eğitimde bölgesel adaletsizliğe de yol açmaktadır. Mevcut politikaların hali hazırdaki dezavantajlı kesimleri daha da dezavantajlı hale getirmesi söz konusudur. Temel bir çözüm yolu olarak, öncelikle kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilerek dezavantajlı kesimlerin haklarının sistem içinde güvence altına alınması gerekmektedir. Kırsalda vasıflı öğretmenleri artırmak ve kız çocuklarının eğitimine ilişkin sosyal politikalar yürütmek de önemlidir (Cummins, 2001, s. 100; UNICEF, 2015, s. 22). Politikaların erişimin yanı sıra yerel kültürle de uyumlu olması öğretmenin performansını da olumlu etkileyecektir.

Dezavantajlılık türleri ile bu durumların eğitimde iletişime yansımaları Tablo 2'de özetlenmektedir.

Tablo 2. Dezavantajlılık Türlerinin Eğitimde İletişime Yansımaları

Dezavantaj Türü	İletişim Sorunu	Eğitime Yansımaları
Sosyoekonomik	Dijital erişim eksikliği	Katılım düşüklüğü
Göç / Dil	Akademik dil yetersizliği	Yanlış anlama
Nöroçeşitlilik	Farklı iletişim kanalları	Dışlanma riski
Kültürel	Kod ve sembol farkları	Motivasyon kaybı

Kaynak: İlgili literatür temelinde yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 2'de özetlenen dezavantajlılık türleri, tek başına bireysel birer sorun alanı değildir. Burada gözlemlenen sonuç, Tablo 1'deki makro düzeyde belirlenen dil ve erişim politikalarının doğrudan birer sonucudur. Bu durum, eğitimde iletişim engellerinin aşılması için sadece öğretmenin bireysel çabasının yeterli olmayacağını, sistemsel bir paradigma değişimine ihtiyaç duyulduğunu kanıtlamaktadır. Dijital uçurumu da neoliberal politikalarla birlikte düşünmek mümkündür. Öğrenciler arasındaki internet erişimi, dijital cihaz yoksunluğu gibi unsurlar öğrenme kayıplarını artırmakta, kırsal bölgelerdeki öğrencilerin çevrim içi ders ortamına katılamaması akademik başarıyı düşürmektedir (Ragnedda, 2017, s. 120). Çözüm olarak okullara ücretsiz internet, öğrenciler içinse tablet ve dizüstü bilgisayar dağıtımı yapılabilir (Warschauer & Matuchniak, 2010, s. 87).

Dijital uçurumu kapatmakta dijital beceri eğitimleri uygulamak önemlidir. Kütüphaneler, yerel yönetimler ve kitle örgütlerince bireylerin iletişim becerilerini güçlendirmek (Livingstone & Helsper, 2007, s. 64); geliştirilecek kolay kullanılan ara yüzler aracılığıyla dijital araçların erişilebilirliğini artırmak da çözüme katkı sağlamaktadır (Norman, 2013, s. 93). Öğretmenlerde kültürel açıdan empati, iletişimde eşitlikçilik ve farklı toplumsal kesimlerle etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi (Sünbül, 2010, s. 544) vasıtasıyla sınıf içi iletişimi daha demokratik,

katılımcı ve kapsayıcı kılmak, dezavantajlı öğrencilerin öğrenme ortamlarını iyileştirmeye katkıda bulunmak mümkündür. Görüldüğü üzere politika ve kültür, eğitimde iletişimi yön, içerik ve biçim olarak şekillendiren iki unsurdur. Bu iki alanın yarattığı sınırların farkına varmak, kapsayıcı, eleştirel ve demokratik iletişim stratejilerin geliştirilmesi eğitimin dönüştürücü gücünü artırmaktadır. Eğitimde iletişimin pedagojik yönü yanında toplumsal bir süreç olduğunu göz önünde tutmak gerekir (Bourdieu, 1986, s. 248).

Öğrenme Stilleri, Motivasyon ve Nöroçeşitlilik

Öğrenci motivasyonu, öğrenci-öğretmen iletişiminde önemli bir faktördür. Motive olmayan öğrenciler, öğretmenin mesajını anlamak veya ders materyallerine odaklanmak konusunda isteksiz olabilirler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonunu artırmak için çeşitli stratejiler kullanması gerektiği anlamına gelir. Öğrencilerin ilgisini çeken ders materyalleri seçmek, etkileşimli öğrenme aktiviteleri düzenlemek ve öğrencilere geri bildirim vermek, öğrenci motivasyonunu artırmak için etkili yöntemler olabilir. Motivasyonu etkileyen duygusal faktörler de öğrenci-öğretmen iletişiminde engel oluşturabilir. Öğrencilerin duygusal durumları, öğrenme sürecini etkileyebilir ve öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz etkileyebilir (Zembylas, 2007, s. 357). Öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını tanımak ve desteklemek, öğretmenlerin bu tür engellerle başa çıkmasına yardımcı olabilir. Öğrencilere empati göstermek, duygusal bağ kurmak ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak, bu süreçte önemli adımlardır. Eğitimde duygusal bağ kurmanın yanı sıra, öğrencinin bilgiyi alma ve işleme becerileri, onun kavrama ve uygulama becerisini nasıl en etkin şekilde kullanacağını belirlemek de önemlidir; burada öğrenme stilleri devreye girer.

Öğrenme stilleri (görsel, işitsel, kinestetik) öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiğini ortaya koyar (Smith & Johnson, 2018, s.170). Görsel temelli öğrenen bireyler için şemalar ve diyagramlar daha etkinken, kinestetik öğrenenler somut deneyimlerle kavramları içselleştirir (Cohen, 2013, s. 112). Bunların bilinmemesi öğretim yöntemi ve öğrenci ihtiyaçları arasındaki bağı zayıflatarak eğitim performansını düşürebilir. Öğrenme stillerine uyumlu pedagojik yaklaşım, eğitim etkinliğini %30 ila %50 oranında artırabileceğini ortaya koymaktadır. Motivasyon eksikliği, öğrencilerin iletişim ve katılım seviyesini düşürerek öğrenme etkinliğini azaltmaktadır.

Otizm, DEHB, disleksi vb. nörolojik farklılıkları olan bireylerin eğitime katılması ise bir diğer önemli konudur. Bu farklı öğrenme profillerini insan çeşitliliğinin doğal bir parçası olarak gören nöroçeşitlilik (Singer, 1999, s. 67; Armstrong, 2012, s. 13) sahibi bireylerin eğitim sistemine katılmasıyla birlikte akademik ve sosyal becerilerinde gelişme sağlanmakta, eğitimde toplam maliyet ve farklılıklar hakkındaki yanlış algılamalar da azalmaktadır. Eğitimde bilgi aktarımından başka öğrencinin öğrenmeye katılımını sağlayan temel araç olan dil konusunda ise nöroçeşitli öğrencilerin iletişim kanalları farklılık gösterebilmektedir. Bazı öğrenciler kendisini görsel, işitsel veya yazılı iletişim yerine kinestetik ya da metaforik dillerle daha rahat ifade edebilir (Grandin & Panek, 2013, s. 102). Eğitimde dilinin dışlayıcı olmaması, farklı bilişsel stilleri olan bireyler için psikolojik güvenlik sağlamaktadır (Gee, 2004, s. 85). Öğrenme stilleri, motivasyonel faktörler, bilişsel farklılıkların belirlenmesi, onlara atfedilen önem ve yaklaşımın niteliği toplumsal sistemden bağımsız düşünülemez. Bu açıdan eğitim birer uygulama olarak, parçası olduğu sisteme tabidir ve doğrudan eğitim sisteminin politikalarının felsefe, yapı ve işleyişi ile ilişkilidir.

Eğitimde İletişimi ve Dil Engelleri

Eğitim, kültür ve politikadan bağımsız düşünülemediği gibi, kültürü ve anlamları taşıyan dilden de bağımsız düşünülemez ve temelinde öğrenci-öğretmen ilişkisi, dolayısıyla dil vardır. Dolayısıyla dile eğilmek bütün bu sistemdeki akışın ve aktarımın temel aracı olması açısından

stratejik bir önemdedir. Bireyler; bilgi edinme, beceri kazanma ve sosyal gelişimlerini sağlama süreci olan eğitim ile elde ettiği kazanımlar vasıtasıyla toplumu şekillendirir veya şekillendirirler. Özellikle çok dilli eğitim ortamlarında veya ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler için bu engeller belirgin hale gelmektedir. Temel dil engelleri olarak sınırlı kelime dağarcığı, karmaşık dilbilgisi yapıları, kültürel referansların anlaşılmasında ve akademik dilin düzeyi sayılabilir. İngilizce eğitim veren bir okulda ana dili İspanyolca olan bir öğrencinin, soyut kavramları ifade eden akademik terimleri anlamakta zorlanması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Benzer şekilde, eğitim materyallerinde kullanılan deyimler ve kültürel göndermeler, öğrencinin içeriği tam olarak kavramasını engelleyebilir (Cummins, 2000, s. 63). Kültürel farklılıkların sadece dil değil, kavramlara yüklenen anlamlar açısından da iletişimi zorlaştırması söz konusudur. Kültürlerarası yaklaşım, öğrencilerin ana dil ve kültürlerini eğitim ortamlarında ifade edebilmelerini kolaylaştırabilmektedir (Cummins, 2024, s. 191).

Dil farklılıkları öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişim engelleri ortaya çıkartabilmektedir (Jones & Lee, 2018, s. 269). Bu engeller, ders materyallerini anlamasını zorlaşan öğrencinin derse katılımı azalabilir ve bu durum eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir. Öğrenci ve öğretmen arasında farklı ana diller konuşulması veya öğrencilerin ikinci bir dilde eğitim alması da iletişimde sorunlara neden olabilir. Akademik dil, disiplinler arası jargon, çok dillilik, günlük dil ve akademik dil arasındaki farklar kavramayı öğrenciler için zorlaştırmaktadır (Cummins, 2000, s.58). Özellikle, göçmen öğrenciler veya yabancı dil öğrenen öğrenciler için bu durum sıkça karşılaşılan bir sorundur. Öte yandan dil engelleri sadece sözlü iletişimi etkilemekle kalmaz, aynı zamanda yazılı materyallerin anlaşılmasını da güçleştirebilir. Dil engelleri nedeniyle öğretmen-öğrenci iletişimindeki kopukluklar ve akran etkileşiminin kısıtlanmakta, dil yeterliliği düşük olan öğrencilerin grup çalışmalarında pasif kalmaya eğilimi ortaya çıkmaktadır; bu da işbirlikçi öğrenme süreçlerini olumsuz etkiler (García & Wei, 2014, s. 66).

Eğitimde Dile İlişkin Sorunlar için Çözüm Yolları

Eğitimde dil çeşitliliği, günümüzde giderek artan bir öneme sahiptir. Küreselleşme ve göç gibi faktörler, sınıflarda farklı dil kökenlerine sahip öğrenci gruplarının artmasına yol açmaktadır (García, & Wei, 2014, s. 71). Bu durum, öğretmenlerin ve okulların dil çeşitliliğiyle etkili bir şekilde başa çıkmasını gerektirmektedir. Özellikle, yabancı dil engelleriyle karşılaşan öğrenciler için uygun iletişim stratejileri ve öğretim yöntemleri geliştirmek önemlidir. Eğitim strateji ve uygulamaları iktidar politikalarından ve ideolojisinden ayrı düşünülemez, dolayısıyla aşağıdaki yaklaşımları ilgili ülke yapısı ile birlikte ele almak daha sağlıklı durumsal tespitler verecektir.

Eğitim söz konusu olduğunda iletişim unsurları ve dil çeşitliliği, öğrencilerin farklı dil becerilerine ve ihtiyaçlarına saygı duymayı da beraberinde getirir (Jones & Lee, 2018, s. 280). Öğretmenler, öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirleyerek sınıflarında farklı ana dilleri konuşan öğrencilere yönelik etkili iletişim stratejileri geliştirmelidirler. Bu stratejiler, öğrencilerin ders materyallerini anlamalarına ve katılımlarını artırmalarına yardımcı olabilir (Chen & Wang, 2019, s. 199). Dil çeşitliliğini dikkate alan öğretmenler, derslerde görsel ve işitsel materyalleri kullanarak öğrencilere dilsel olarak erişilebilir bir ortam sağlayabilirler. Dil çeşitliliği, öğrencilerin eğitim sürecine etkisi bakımından farklı boyutlara sahiptir. Öğrencilerin ana diliyle eğitim almaları, onların öğrenme sürecini kolaylaştırabilir ve özgüvenlerini artırabilirken, aynı zamanda sınıfta farklı dil becerilerine sahip öğrencilerin bulunması, iletişim ve anlayış eksikliklerine neden olabilir. Bu durum, özellikle öğretmenler için eğitim materyallerini sunma ve öğrencilere etkili bir şekilde ulaşma konusunda zorluklar yaratabilir (Jones & Lee, 2018, s. 269).

Yabancı dil engelleriyle başa çıkmak için öğretmenlerin kullanabileceği bir diğer strateji ise dil öğrenme sürecini desteklemektir. Öğrencilere yabancı dil becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunmak, onların dil engellerini aşmalarına yardımcı olabilir. Dil engeli olan öğrencilere dil becerilerini geliştirmek için ek dil destek programları veya dil becerilerini pratik yapma fırsatları sunulabilir. Dil engeli olan öğrencilerle dil becerilerini geliştirmek için dil öğrenme oyunları veya etkinlikler düzenlenebilir. Yabancı dil engelleri, öğrencilerin ikinci bir dilde iletişim kurma zorluğu yaşadıkları durumları ifade eder. Göçmen öğrenciler veya yabancı dil öğrenen öğrenciler için, sınıftaki dersler anlamakta zorluklar yaşayabilirler. Bu durum, özellikle akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir ve öğrencilerin eğitimden kopmalarına yol açabilir. Öğretmenler aynı zamanda sınıf içi etkileşimi teşvik etmek ve öğrenciler arasında iş birliğini artırmak için çeşitli stratejiler kullanabilirler. Dil engeli olan öğrencilerle dil becerilerini geliştirmek için partner çalışmaları düzenlenebilir veya grup projeleri yoluyla dil becerilerinin pratik yapılması teşvik edilebilir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve birlikte çalışmalarını sağlayarak dil engellerini aşmalarına yardımcı olabilir. Teknolojinin kullanımı da dil engelleriyle başa çıkmak için etkili bir araç olabilir. Sesli veya metin tabanlı çeviri araçları, öğrencilere ders materyallerini kendi ana dillerine çevirme imkânı sağlayarak dil engellerini azaltabilir.

Bu politik uygulamalarla beraber, sistemin yönü ve içeriği üzerinde tayin edici gücü olan iktidarların; öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz etkilemesi, içerik ve dilin niteliğine olumsuz etkileri de konunun bir diğer politik yönüdür. Eğitimin politize edilmesine karşı öğretmenlerin mesleki özerkliğini güçlendirmek, eğitim dilini sade ve iletişime açık bir hale getirmek, öğrenci merkezli, katılımcı ve kültürel çoğulculuğu temel alan bir müfredat anlayışı geliştirilmelidir. Zira eğitimi siyasi ve ekonomik müdahalelerden korumak, demokratik bir toplumun temel koşuludur. Eğitim istemine katılan insan çeşitliliği ve onların kültürel arka planları, bunun eğitim sistemi ve ortamına anlayıştan, yöntem ve uygulamalara kadar yansımaları; ülkenin siyasi ve kültürel yapısından, iktidarların politikasından bağımsız düşünülemez olup, iletişim olanak ve engellerini oluşturan makro düzeyi göstermektedir.

Öğrenci-Öğretmen Arasındaki Güveni Artırmak

Eğitimde başarılı bir öğrenme ortamı oluşturmanın önemli bileşenlerinden biri, öğrenci-öğretmen arasındaki güven ilişkisinin güçlendirilmesidir. Güven, öğrencilerin öğretmene karşı duyduğu güven duygusuyla başlar ve bu da öğrencilerin öğrenme sürecine daha olumlu bir şekilde katılmalarını sağlar. Eğitimde, öğrenci-öğretmen güveni, etkili öğrenme ve gelişmenin temel taşlarından biridir. Güven ortamı, öğrencilerin risk alma, hata yapma ve yenilik yapma konusunda rahat hissetmelerini sağlayarak akademik başarılarını ve motivasyonlarını artırır (Kymlicka, 2003, s. 127). Bu nedenle, öğrenci-öğretmen arasındaki güveni artırmak, eğitimde birçok motivasyonel unsurun da üzerine inşa edilebileceği etkili bir öğrenme ortamı sağlamanın kritik bir unsurudur. Öğretmen-öğrenci iletişimde güven ve katılım arasında döngüsel bir ilişki bulunmaktadır (bkz. Şekil 2).

Şekil 2. Öğretmen–Öğrenci İletişiminde Güven ve Katılım Döngüsü

Güven, herhangi bir ilişkinin temelini oluşturur ve bu durum öğrenci-öğretmen ilişkisi için de geçerlidir. Öğrenciler kendilerini rahat ve güvende hissederek, fikirlerini ve düşüncelerini özgürce paylaşmaya daha meyilli olurlar. Bu da öğretmenlerin öğrenciyi daha iyi tanınmasına ve ona uygun şekilde rehberlik etmesine olanak tanır. Özellikle ilkökulları öğrencinin kişilik gelişimi bakımından üretken ve çalışkan dönemi olarak kabul edilir (Bickmore, 1999, s. 46; Hauver, Zhao, & Kobe, 2017, s. 296). Sağlıklı geçirilmesi durumunda öğrencilerin özgüvenini geliştirir. Saygınlık ve öğrenmeye teşvik etme gibi değerlerin de kazanımını sağlar (Başar vd., 2018, s. 12). Sağlıklı geçirilen bu süreç akademik başarı, motivasyon, sosyal duygu gelişimi gibi birçok faydayı da beraberinde getirir (Christophel, 1990, s.324). Öğrenci-öğretmen arasındaki güven, etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında temel bir belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Bu güven ilişkisi, öğretmenlerin öğrencilerle açık, adil ve empatik bir iletişim kurlmaları; öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı, tutarlı ve saygıya dayalı bir tutum sergilemeleriyle güçlenmektedir (Roorda vd., 2011, s. 499). Öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir sınıf ortamının oluşturulması, öğretmenlerin öğrencileri dikkatle dinlemesi, yapıcı geri bildirim sunması ve başarıyı görünür kılması, öğrencilerin özsaygılarını ve öğrenmeye katılım düzeylerini artırmaktadır (Fauth vd., 2007, s. 7). Ayrıca öğretmenlerin beklentiler konusunda tutarlı ve adil olmaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanımaları ve kişisel alanlarına saygı göstermeleri, güven ilişkisinin sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır (Wubbels & Brekelmans, 2005, s. 19). Bu bağlamda öğrenci-öğretmen arasındaki güven, yalnızca bireyler arası bir duygu durumu değil; sınıf içi etkileşimi, akademik katılımı ve öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen yapısal bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Açık ve Empatik İletişim Yaklaşımlarıyla Öğrenci Katılımını Artırmak

Açık iletişim, öğretmenlerin öğrencilere beklentilerini, öğrenme hedeflerini ve ders içi yönergeleri net ve anlaşılır biçimde iletebilmesini ifade eder. Bu tür bir iletişim, belirsizliği azaltarak öğrencilerin öğrenme sürecine daha bilinçli ve etkin katılım göstermelerini kolaylaştırmaktadır (Jones & Smith, 2019, s. 202). Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, hata yapma kaygısı taşımadan katkı sunabilecekleri güvenli bir sınıf ortamının oluşturulması, katılım düzeyini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Empatik iletişim ise öğretmenin, öğrencilerin duygusal, sosyal ve bilişsel ihtiyaçlarını fark edebilmesini ve bu ihtiyaçlara duyarlı bir etkileşim biçimi geliştirmesini kapsamaktadır. Öğrencilerin duygu ve

düşüncelerinin dikkate alınması, kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta; bu durum öğrencilerin özgüvenlerini ve derse yönelik olumlu tutumlarını güçlendirmektedir. Empati temelli bir iletişim yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca akademik değil, duygusal olarak da öğrenme sürecine bağlanmalarını desteklemektedir.

Açık ve empatik iletişimin birlikte ele alınması, öğrenci katılımının sürdürülebilirliği açısından kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri dikkatle dinlemesi, görüş ve deneyimlerini ciddiye alması, yapıcı ve geliştirici geri bildirimler sunması, öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmektedir. Bu tür iletişim pratikleri, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini kolaylaştırmakta; sınıf içi etkileşimi, motivasyonu ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda açık ve empatik iletişim, öğrenci katılımını artıran pedagojik bir araç olmanın ötesinde, öğrenme ortamının niteliğini belirleyen yapısal bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Çok Kültürlü Sınıflarda Kültürel Farkındalık ve Anlayış Geliştirmek

Küreselleşme ve göç hareketleri, günümüz eğitim ortamlarında çok kültürlü sınıfların yaygınlaşmasına neden olmakta; farklı kültürel, dilsel ve deneyimsel arka planlara sahip öğrencilerin aynı öğrenme ortamını paylaşmasını giderek daha olağan hâle getirmektedir. Bu durum, sınıf içi iletişim ve etkileşim süreçlerinde kültürel farkındalığı temel bir gereklilik olarak öne çıkarmaktadır. Öğrencilerin farklı kültürel kimliklerinin tanınması ve değer görmesi, onların kendilerini kabul edilmiş ve desteklenmiş hissetmelerini sağlamakta; bu durum sınıf içi iletişimi ve iş birliğini güçlendirmektedir (Yazıcı vd., 2016, s. 947).

Çok kültürlü sınıflarda kültürel farkındalık, yalnızca bireysel düzeyde bir duyarlılık değil, aynı zamanda önyargıların ve ayrımcı tutumların azaltılmasına katkı sunan pedagojik bir yaklaşımdır. Öğrencilerin farklı kültürel perspektifleri tanınması ve anlaması, yanlış anlamaların ve kültürel gerilimlerin önüne geçilmesini kolaylaştırmakta; daha kapsayıcı ve hoşgörülü bir öğrenme ortamının oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Nesdale, 2001, s. 342). Bu bağlamda anlayış geliştirme, öğrencilerin empati kurma becerilerini destekleyen ve kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak kavramsallaştıran bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Ward, vd, 2001, s. 88).

Kültürel farkındalık ve anlayışın geliştirilmesi, aynı zamanda öğrencilerin küresel vatandaşlık bilinci kazanmalarına da katkı sağlamaktadır. Farklı kültürel bakış açılarıyla etkileşim kurabilen öğrenciler, küresel sorunlara daha duyarlı yaklaşmakta ve iş birliğine dayalı çözüm üretme becerileri geliştirmektedir (Banks, 2008; Byram, 2008, s. 22). Bu sürecin etkili biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin kültürel farkındalık ve çeşitlilik yönetimi konusunda mesleki olarak desteklenmeleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerin kültürel çeşitliliği tanıyan ve kapsayıcı pedagojik yaklaşımlar geliştirmesi, çok kültürlü sınıflarda iletişimin niteliğini artırarak öğrenme ortamlarını daha eşitlikçi ve katılımcı hâle getirmektedir (Banks, 2015, s. 71).

Bireysel Öğrenme Farklılıkları ve Öğretmen–Öğrenci İletişiminin Uyarlanması

Eğitimde makro düzeyde belirlenen politik, kültürel ve teknolojik çerçeveler, öğrenme sürecinde somut karşılığını öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim anında bulmaktadır. Bu bağlamda öğrenci–öğretmen ilişkisi, yalnızca pedagojik bir etkileşim değil, öğrenmenin niteliğini belirleyen temel bir iletişim süreci olarak değerlendirilmektedir (Illeris, 2018, s. 43). Öğrenciler arasında iletişim tercihleri, katılım biçimleri ve öğrenmeye yönelik tutumlar bakımından önemli farklılıklar bulunmakta; bu durum öğretmen–öğrenci iletişiminin esnek ve uyarlanabilir biçimde yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Eğitim alanında uzun süredir kabul gören bir yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi edinme ve anlamlandırma süreçlerinde bireysel

farklılıklar gösterdiğiidir. Her ne kadar öğrenme stilleri kavramı tek başına açıklayıcı bir model olarak eleştirilse de bireysel öğrenme farklılıklarını anlamada öğretmenlere önemli bir farkındalık zemini sunduğu ifade edilmektedir (Pashler vd., 2009, s. 105). Öğretim sürecinde görsel, işitsel ve deneyimsel öğrenme kanallarının birlikte kullanılması; öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını ve ders içi etkileşimi güçlendirmektedir (Tomlinson, 2014, s. 28). Bu yaklaşım, tek tip öğretim anlayışı yerine farklı öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilen kapsayıcı öğretim pratiklerinin önemine işaret etmektedir.

Bireysel öğrenme farklılıklarına duyarlı bir iletişim yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda özsaygılarını ve öğrenme motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini tanımaları ve bu süreçlerin öğretmen tarafından dikkate alınması, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini ve derse aktif katılımlarını kolaylaştırmaktadır (Hattie, 2009, s. 37). Bu durum, öğretmen-öğrenci iletişimini tek yönlü bir bilgi aktarımından çıkararak karşılıklı etkileşime dayalı bir öğrenme ilişkisine dönüştürmektedir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinde iletişim odaklı yetkinliklerin güçlendirilmesi gerekmektedir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmen Eğitiminde İletişim Odaklı Yetkinlik Alanları

Yetkinlik Alanı	İçerik	Kaynak
İletişim	Empati, geri bildirim	Roorda vd. (2011)
Kültürel	Çok kültürlü sınıf yönetimi	Banks (2015)
Dijital	Dijital pedagojik yeterlik	UNESCO
Kapsayıcı	Nöroçeşitlilik farkındalığı	Armstrong

Kaynak: Roorda vd. (2011), Banks (2015), UNESCO ve Armstrong verileri baz alınarak yazar tarafından sentezlenmiştir.

Bu çerçevede bireysel öğrenme farklılıklarının gözetilmesi, eğitimde kapsayıcılık ve eşitlik hedefleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel, duygusal ve iletişimsel özelliklerini dikkate alan pedagojik yaklaşımlar geliştirmesi; nöroçeşitlilik ve kültürel çeşitlilikle birlikte ele alındığında, daha adil ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (UNESCO, 2020, s. 14). Bu yaklaşım, eğitimde iletişimin yalnızca destekleyici bir araç değil, öğrenme sürecinin kurucu bir bileşeni olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle bulgular; dijital uçurum, kültürel farklılıklar ve nöroçeşitlilik gibi unsurların eğitim sisteminin her katmanında birbirini tetiklediğini göstermektedir. Bu sentez, çalışmanın girişinde iddia edilen 'eğitimin stratejik bir iletişim alanı olduğu' tezini doğrulamakta ve çözümün makro politikadan mikro sınıf içi empatiye kadar uzanan bütüncül bir iyileştirmeye mümkün olacağını ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma, eğitimde iletişimi yalnızca sınıf içi pedagojik bir etkileşim alanı olarak değil; politik, kültürel, teknolojik ve bireysel boyutların kesişiminde şekillenen sistemsel bir süreç olarak ele alırken; eğitimde iletişimi açıklamak üzere makro, mezo, mikro ve bireysel düzeyleri bütünleştiren sistemsel bir kavramsal model önererek; eğitim politikaları, öğretmen eğitimi ve sınıf içi etkileşim süreçleri arasında kuramsal bir bağ kurmaktadır. 21. yüzyılda dijitalleşmenin hızlanması, toplumsal eşitsizliklerin derinleşmesi, göç ve kültürel çeşitliliğin artması, eğitim ortamlarını daha karmaşık ve çok katmanlı hâle getirmiştir. Bu dönüşüm sürecinde öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenmenin niteliğini belirleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen literatür, araçları ve ortamlarının büyük ölçüde eğitim

politikaları, müfredat yapıları ve kurumsal yönelimler tarafından belirlendiğini ortaya koymaktadır.

Elde edilen bulgular, dijital uçurumun, kültürel farklılıkların, dil engellerinin ve nöroçeşitlilik bağlamında ele alınması gereken öğrenme farklılıklarının, eğitimde iletişimi sınırlandıran temel yapısal sorun alanları olduğunu göstermektedir. Bu sorunlar çoğu zaman bireysel yeterlilikler, öğretmen tutumları ya da öğrenci motivasyonu çerçevesinde ele alınmakta; oysa iletişim engellerinin ortaya çıkışı ve sürdürülmesi büyük ölçüde eğitim sisteminin politik tercihleri, öğretmen yetiştirme modelleri ve kapsayıcılık düzeyiyle ilişkilidir. Özellikle dezavantajlı grupların, göçmen öğrencilerin ve nöroçeşitli bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları iletişimsel güçlükler, eğitimde fırsat eşitliği ilkesini zayıflatmakta ve öğrenme süreçlerine katılımı sınırlamaktadır. Çalışma, öğrenci-öğretmen ilişkisini bu sistemsel çerçevenin merkezine yerleştirerek; güven, empati, açık iletişim, kültürel farkındalık ve bireysel öğrenme farklılıklarının sınıf içi etkileşimi doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrenci katılımının, yalnızca pedagojik tekniklerle değil, öğretmenin iletişim biçimi, sınıf iklimi ve öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri kapsayıcı ortamlarla güçlendiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin empatik, adil ve esnek iletişim yaklaşımları geliştirmeleri, iletişim engellerinin aşılmasında belirleyici bir rol oynamaktadır.

Araştırma bulguları, öğretmen eğitiminin yeniden ele alınması gerektiğine de işaret etmektedir. Öğretmen yetiştirme süreçlerinin yalnızca alan bilgisi ve ölçme-değerlendirme becerileriyle sınırlı kalmaması; iletişim becerileri, kültürel farkındalık, dijital okuryazarlık, kapsayıcı pedagojiler ve nöroçeşitlilik konularını içeren bütüncül bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenlerin sınıf içi iletişimi daha bilinçli biçimde yönetmelerini sağlarken, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve eşit katılımını da destekleyecektir. Bunun yanı sıra eğitim politikalarının, iletişim boyutunu görünür kılacak şekilde yapılandırılması önem taşımaktadır. Müfredatın esnekleştirilmesi, öğretim süreçlerinde tek tip yaklaşımların terk edilmesi ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verebilen uygulamaların desteklenmesi, eğitimde iletişimin niteliğini artıracak yapısal adımlar arasında yer almaktadır. Dijital teknolojilerin eğitimde etkin kullanımı kadar, bu teknolojilere erişimdeki eşitsizliklerin giderilmesi ve öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi de iletişim temelli eğitim politikalarının ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Eğitimde iletişim sorunlarının tekil ve yüzeysel müdahalelerle çözülemeyeceğini; aksine politik, kültürel, pedagojik ve teknolojik düzeyleri kapsayan sistemsel yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkün. Eğitimde iletişimin güçlendirilmesi, yalnızca akademik başarıyı artırmakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda daha katılımcı, demokratik ve eşitlikçi öğrenme ortamlarının inşasına katkı sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, eğitimde iletişimi merkezine alan bütüncül değerlendirmelerin hem eğitim politikalarına hem de öğretmen yetiştirme süreçlerine rehberlik edebilecek güçlü bir kavramsal çerçeve sunduğunu göstermekte ve eğitimde iletişimi açıklamak üzere makro, mezo, mikro ve bireysel düzeyleri bütünleştiren sistemsel bir kavramsal model önermektedir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. (2018). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. New York: Routledge.
- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö., & Topal, H. (2018). İlkokulda öğretmen–öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1–17.
- Bickmore, K. (1999). Elementary curriculum about conflict resolution: Can children handle global politics? *Theory & Research in Social Education*, 27(1), 45–69.
- Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. (2016). *The craft of research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. İçinde J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (ss. 241–258). New York: Greenwood.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2024). What pedagogical principles underlie reciprocal intercultural learning? İçinde L. Jin & P. Cortazzi (Eds.), *Language and culture education* (ss. 183–198). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-69280-2_11
- Dunn, A. H., Sondel, B., & Baggett, H. C. (2018). “I don’t want to come off as pushing an agenda”: How contexts shaped teachers’ pedagogy in the days after the 2016 U.S. presidential election. *American Educational Research Journal*, 56(2), 444–476. <https://doi.org/10.3102/0002831218794892>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93–106.
- Eynon, R., & Geniets, A. (2016). The digital skills paradox: How do digitally excluded youth develop skills to use the internet? *Learning, Media and Technology*, 41(3), 463–479.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the “postsocialist” condition*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Bloomsbury.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hauver, J., Zhao, X., & Kobe, J. F. (2017). Performance as pedagogy: Children's trust and the negotiation of subjectivities in the context of deliberative dialogue. *Theory & Research in Social Education*, 45(3), 293–317.
- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning* (2. bs.). London: Routledge.
- Kymlicka, W. (2003). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2. bs.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Levin, B. (2001). *Reforming education: From origins to outcomes*. London: Routledge.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Nesdale, D. (2001). The role of ethnicity and ethnic identity in the formation of inter-ethnic attitudes in children. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(3), 331–343.
- Norman, D. (2013). *The design of everyday things*. New York: Basic Books.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ong-Dean, C. (2009). *Distinguishing disability: Parents, privilege, and special education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Payne, K. A., & Journell, W. (2019). "We have those kinds of conversations here...": Addressing contentious politics with elementary students. *Teaching and Teacher Education*, 79, 73–82. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.008>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. London: SAGE.
- Ragnedda, M. (2017). *The third digital divide: A Weberian approach to digital inequalities*. London: Routledge.

- Reay, D. (2006). The zombie stalking English schools: Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288–307.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. London: Routledge.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional Design* (3. bs.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sünbül, A. M. (2010). Öğretmen eğitimi ve kültürel farklılıklar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 543–559.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2. bs.). Alexandria, VA: ASCD.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. Paris: UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2015). *The convention on the rights of the child: A guide*. New York, NY: UNICEF.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. London: Routledge.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34, 179–225.
- World Bank. (2021). *The state of the global education crisis*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1–2), 6–24.
- Yazıcı, F., Pamuk, A., & Yıldırım, T. (2016). Tarih öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve yurtseverlik tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(11), 947–964.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367.