EĞİTİM PSİKOLOJİSİNDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR: DUYGULAR, İYİ OLUŞ VE EĞİTİMSEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

Editör:
OKAN SARIGÖZ



BİDGE Yayınları

BİDGE Yayınları

EĞİTİM PSİKOLOJİSİNDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR: DUYGULAR, İYİ OLUŞ VE EĞİTİMSEL SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK

Editör: OKAN SARIGÖZ

ISBN: 978-625-5474-65-0

1. Baskı
Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL
Yayınlama Tarihi: 2026-10-25
BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374
Yayın hakları © BİDGE Yayınları
www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com
Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.
Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya / Ankara

İÇİNDEKİLER

DUYGULARIN DOĞASI: KLASİK METİNLER IŞIĞINDA BEDEN, YARGI VE EYLEM 1
TUNCAY AKINCI

EDUCATIONAL SUSTAINABILITY AND STUDENT PERCEPTIONS: INSIGHTS FROM HIGHER EDUCATION IN TURKEY 27
HINA ZAHOOR

AKADEMİSYENLERDE UYKU BORCU, İŞKOLİKLİK VE İŞ YAŞAM DENGESİ 66
DERYA ÇETİNOĞLU, AHMET DOLMACI

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ: ÖZ DÜZENLEME, BİLİŞSEL BAĞIMSIZLIK VE AKADEMİK MOTİVASYON 88
NİHAT KÖSE

BÖLÜM 1

DUYGULARIN DOĞASI: KLASİK METİNLER IŞIĞINDA BEDEN, YARGI VE EYLEM

TUNCAY AKINCI[1]

Giriş

Bir topluluk içinde söylenen bir sözün küçümseme olarak algılandığını düşünelim. Sözün kendisine yöneldiğine inanan kişinin yüzünde sıcaklık, bedeninde gerilim ve hemen karşılık verme isteği belirebilir. Konuşma bittikten sonra aynı söz zihninde tekrar canlanabilir. Daha sonra sözün başka bir duruma gönderme yaptığını öğrendiğinde öfkesi azalabilir; bedensel gerilim ise bir süre daha sürebilir. Bu durumda duygu, söze verilen anlamda mı, bedenin değişmesinde mi, karşılık verme isteğinde mi, yoksa bunların birlikte oluşturduğu yaşantıda mı bulunur? Duyguların doğasına ilişkin felsefi araştırma, gündelik deneyimin tanıdık fakat açıklanması güç bu yapısından hareket eder.

Duygusal yaşantıya olan yakınlığımız, onun yapısını bütünüyle bildiğimiz anlamına gelmez. İnsan aynı kişiye sevgi duyarken ona öfkelenebilir, beklediği bir gelişmeye sevinirken sonuçlarından korkabilir. Bir duygunun yersiz olduğunu düşündüğü

[1] Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, ORCID: 0000-0001-8052-3327

hâlde onu yaşamayı sürdürebilir. Ayrıca kendisine ne olduğunu anlatmakta zorlandığı durumlar da vardır. İncinme, kıskançlık ve öfke birbirine karışabilir. Böyle durumlarda duyguya bir ad vermek, yaşantının açıklanmasını tamamlamaz. Adlandırmanın ardından, hangi olayın hangi anlam altında yaşandığı ve bu yaşantının insanın davranışı nasıl etkilediği soruları akla gelir.

Bu bölümde, seçilmiş klasik metinlerde duyguların beden, değerlendirme ve eylemle kurduğu ilişkileri incelenmiştir. Platon ve Aristoteles'ten Stoacılara, Descartes ve Spinoza'dan Hume, Adam Smith ve William James'e uzanan düşünsel çizgi, bir felsefe tarihi sunmak için değil, aynı yaşantının farklı açıklama yollarını karşılaştırmak için izlenmiştir. Düşünürleri bir araya getiren ortak bir kuram değil, duygunun yapısı, anlamı ve insan yaşamındaki yeri üzerine verdikleri farklı cevaplardır.

Klasik duygu kuramları arasındaki farklılıklar, sadece duyguların hangi unsurlardan oluştuğuyla ilgili değildir. Bir duygunun neden ortaya çıktığı, nasıl hissedildiği, neye yöneldiği, hangi koşullarda yerinde sayıldığı ve eylemle nasıl ilişkilendirildiği de ayrı felsefi kabullere dayanır. Bunları birlikte düşünmek, bir tepkinin nedenlerini açıklamakla onu haklı çıkarmak arasındaki mesafeyi belirginleştirir. Bu mesafe, insanların duygularından hangi bakımdan sorumlu olabileceklerini sormak için de önemlidir.

Duygulara dair soruların birbirinden ayrılması bu yüzden gereklidir. *İlk olarak*, geçmiş deneyimlerin, karşılaşılan durumun ve bedensel koşulların bir duyguyu nasıl ortaya çıkardığını sorabiliriz. *İkinci olarak*, bir duyguyu kuran özellikleri ona yalnızca eşlik edenlerden ayırmamız gerekir: Öfkeyi öfke yapan nedir? *Üçüncü olarak*, duygunun ne hakkında olduğunu ve yöneldiği nesneye ilişkin değerlendirmenin ne ölçüde yerinde olduğunu araştırırız. Kişinin niçin öfkelendiğini bilmek, gerçekten haksızlığa uğradığını göstermeye yetmez. *Son olarak*, bir duygunun kişiyi harekete

geçirmesiyle o hareketin haklılığı farklı meselelerdir. Sorular birbiriyle ilişkili olsa da biri ötekinin cevabını peşinen vermez.

Aristoteles, Ruh Üzerine adlı eserinin başında bu ayrımları düşünmeye yardımcı olan bir örnek verir. Öfke, bir açıdan karşılık verme isteğiyle, başka bir açıdan kalp çevresindeki kanın ısınmasıyla açıklanabilir. İlk açıklama yaşantının anlamına ve yönelişine, ikincisi onun maddi gerçekleşmesine odaklanır. Antik fizyolojiyi günümüz bilgisiyle özdeşleştirmeden, burada farklı açıklama biçimlerinin aynı olguyla nasıl ilişkilendirildiğine dikkat etmek gerekir (Aristoteles, t.y.-b, I.1, 403a–b).

Duygu, his, arzu ve ruh hâli kavramlarının farklı yönleri öne çıkarması da bu ayrımı destekler. *His*, yaşantının öznel olarak duyumsanan niteliğini, *arzu* bir şeye ulaşma veya belirli bir durumun gerçekleşmesini istemeyi belirtir. *Ruh hâli* ise çoğu zaman tek bir nesneye açıkça bağlanmayan, yaşantının genel tonunu etkileyen daha yaygın bir durumu anlatır. Sınırlar her zaman keskin değildir: Birini özlemek hem acı veren bir his hem yeniden görüşme arzusu içerebilir. Gün boyu süren huzursuzluk ise belirli bir olaya kolayca bağlanmayabilir. Bu kavramları ayırmak, yaşantıyı parçalamaktan çok hangi yönünün açıklanacağını gösterir.

Klasik metinlerdeki kavramlar günümüzdeki *'duygu'* sözcüğüyle bütünüyle örtüşmez. Yunanca *pathos* ile Latince *passio ve affectus,* kullanıldıkları eserlerde farklı kapsamlar kazanır. Örneğin Spinoza'nın affectus kavramı, bedenin eyleme gücündeki değişimlerle birlikte bu değişimlerin fikirlerini içerir; yalnızca içsel bir hissin adı değildir. Ayrıca kişinin bir duygulanımın yeterli nedeni olup olmaması, onun etkinlik veya edilginlik bakımından değerlendirilmesine katılır (Spinoza, 1677/2003, III, tanımlar 1–3). Tarihsel terimleri bugünkü kategorilere doğrudan çevirmek, düşünürler arasındaki gerçek ayrılıkları görünmez kılabilir.

Duyguların ne hakkında olduğu sorusu, bu kavramsal dikkatin önemli bir parçasıdır. Korku bir tehlikeye, öfke bir

haksızlığa, minnettarlık bir iyiliğe yönelebilir. Ancak burada nesne, yalnızca dış dünyada bulunan kişi veya olay değildir. Kişinin o olayı hangi bakımdan önemli gördüğü de unutulmamalıdır. Bir eleştirinin öğrenme fırsatı, başarısızlık belirtisi veya küçümseme olarak algılanması aynı yaşantıyı doğurmayabilir. Değerlendirme, hızlı, alışılmış ve açıkça dile getirilmemiş olabilir.

Duyguların eylemle ilişkisi de yalnızca neyi bildiğimize bakılarak anlaşılamaz. Hume'un akıl yürütme ile tutkular arasında yaptığı ayrım, neyi önemsediğimizin davranışın açıklanmasına nasıl katıldığını düşündürür (Hume, 1739–1740, II.III.III). Bir dostluğu koruma isteği, incinmişliğe rağmen özür dilemeyi kolaylaştırabilir; haklılığını kabul ettirme isteği ise ilişkinin önemini bilen kişinin uzlaşmasını zorlaştırabilir. Burada aynı bilgi farklı güdülerle karşılaşır ve davranışın değerlendirilmesi duygunun ortaya çıkışından ayrı bir soru olarak kalır.

Ruhun Düzeni, Değerlendirme ve Duygular: Platon, Aristoteles ve Stoacılar

İnsan bazen yapmak istediği şey ile yapmayı doğru bulduğu şey arasında çatışma yaşar. Bir tartışmada karşısındakini incitme isteği duyabilir, aynı zamanda böyle bir davranışı kendi karakterine yakıştıramayabilir. Üstelik çatışma yalnızca bir istek ile ona karşı çıkan düşünce arasında gerçekleşmeyebilir. Kişi kendi isteğinden utanabilir, kendisine öfkelenebilir veya karşı çıkışını cesaretle sürdürebilir. Duyguların incelenmesi, bu tür iç çatışmaların ve insan yaşamında kurulması gereken düzenin araştırılmasıyla yakından ilişkilidir.

Platon, *Devlet*'in dördüncü kitabında ruhun farklı yönlerini ayırt ederken aynı şeyin, aynı bakımdan ve aynı anda karşıt yönelimler gösteremeyeceği ilkesinden hareket eder. Susadığı hâlde içmekten kaçınan kişinin deneyimi, isteme ile engellemenin nasıl bir arada bulunduğunu düşündürür. Bu bağlamda akıl yürüten yön,

arzulayan yön ve atılgan olarak adlandırılan yön olarak ayırt edilir. Leontios'un cesetlere bakma isteği duyarken kendi gözlerine öfkelenmesi örneği, öfkenin arzuyla çatışabildiğini gösterir (Platon, t.y., IV, 436b–440a).

Platon'un tartışmasında bu yön, öfke, mücadele, onur ve kendini savunmayla bağlantılı belirli bir işlev üstlenir. Uygun eğitim şartlarında aklın yanında yer alabilmesi, iç çatışmayı yalnızca akıl ile bütün duygular arasındaki bir mücadele olarak görmeyi güçleştirir. Ruhun düzeni, farklı yönelimlerin uygun bir ilişki içinde bulunmasıyla açıklanır. Akıl, bütünün iyiliğini gözeten yönetimi üstlenirken atılgan yön onun kararını destekleyebilir (Platon, t.y., IV, 440b–442d).

Bu çözümleme, bir insanın kendi davranışına ilişkin yaşadığı gerilimi daha ayrıntılı incelemeye imkân verir. Tartışmayı kazanmak isteyen kişi, rakibinin zayıf bir noktasını kullanmaya yönelebilir. Aynı kişi, bunu kendisine yakıştıramadığı için bu isteğe karşı çıkabilir. Karşı çıkışına eşlik eden öfke, ilk isteğin yanında yer almaz. Böyle bir örnekte bütün duygusal hareketleri tek bir tarafa yerleştirmek, yaşantının yapısını basitleştirir. Dikkat edilmesi gereken, hangi yönelimin hangi nesneye bağlandığı ve kişinin yaşamında nasıl bir düzen oluşturduğudur.

Platon'un ruhun iç düzenine ilişkin sorusu, duyguların eğitimi bakımından da önem taşır. Bir davranışı doğru bulmak ile onu gerçekleştirebilecek bir karaktere sahip olmak aynı şey değildir. İnsan neyi değerli bulduğunu bildiği hâlde o değeri koruyacak biçimde davranmakta zorlanabilir. Bununla birlikte Platon'un atılgan yönü, çağdaş dildeki bütün duyguların toplandığı bağımsız bir 'duygu yetisi' değildir. Knuuttila'nın (2004, ss. 7–11) gösterdiği gibi ruhun bölümleri, öncelikle çatışan yönelimlerin nasıl eğitilebileceğini ve ruhsal düzenin nasıl kurulabileceğini anlamayı sağlar.

Aristoteles, Ruh Üzerine'de duyguların çoğunun bedenle birlikte gerçekleştiğini belirtir. Aynı olayın farklı bedensel koşullardaki kişileri farklı biçimde etkileyebilmesi, duyguyu yalnızca dış uyaranla açıklamanın zorluğunu gösterir. Bedensel betimleme de yaşantının neye yöneldiğini tek başına belirlemez. Öfkenin maddi gerçekleşmesi ile karşılık verme yönelimi, aynı yaşantının açıklanmasında farklı işlevler üstlenir (Aristoteles, t.y.-b, I.1, 403a–b).

Retorik'te Aristoteles, duyguların yargılarımızı nasıl değiştirebildiğine odaklanır. Bir duyguyu anlamak için kişinin hangi durumda bulunduğunu, kime yöneldiğini ve neden etkilendiğini bilmek gerekir. Öfke, kişinin kendisine veya yakınlarına yöneltilen küçümsemeyle; korku, yaklaşan yıkıcı veya acı verici bir kötülük beklentisiyle ilişkilendirilir (Aristoteles, t.y.-c, II.1–2, II.5). Böylece olayın kişiye nasıl göründüğü, duygunun anlaşılmasında belirleyici bir boyut kazanır.

Bir konuşmanın neden incitici bulunduğunu anlamak için yalnızca kullanılan sözcükleri bilmek yeterli olmayabilir. Sözü söyleyen kişinin konumu, önceki davranışları ve konuşmanın yapıldığı ortam aynı ifadenin anlamını değiştirebilir. Yakın bir dosttan gelen eleştiri, güven duyulan bir düzeltme olarak kabul edilebilir. Aynı söz, kişinin sürekli küçümsendiğini düşündüğü bir ortamda farklı bir ağırlık kazanabilir. Aristoteles'in duyguyu kişi, nesne ve şartlar bakımından inceleyen yaklaşımı, bu tür farklılıkların felsefi çözümlemede yer bulmasını sağlar.

Aristoteles, uygun durumlarda öfkelenmemeyi de bir eksiklik olarak ele alır. Kişinin kendisine veya dostlarına yönelen aşağılamaya hiçbir tepki göstermemesi, duyarlılık ve kendini savunma bakımından problemli olabilir. Buna karşılık öfkenin yanlış kişiye yönelmesi, gereğinden uzun sürmesi veya ölçüsünü aşması eleştirilir. Uygun öfke, yalnızca belli bir yoğunluğu tutturmak

değildir; kimin, neye karşı, hangi nedenle ve nasıl tepki verdiğine ilişkin bir değerlendirmeyi gerektirir (Aristoteles, t.y.-a, IV.5).

Arkadaşı aşağılanan bir öğrencinin sessiz kalması, olayı önemsiz bulmasından, sonuçlarından korkmasından veya ne yapacağını bilememesinden kaynaklanabilir. Öfkeyle karşılık vermesi de arkadaşını korumaya yönelebileceği gibi çatışmayı büyütebilir. Dışarıdan görülen sakinlik ya da heyecan tek başına karakterin niteliğini belirlemez; algılanan haksızlık, duygu ve seçilen davranış birlikte değerlendirilmelidir.

Seneca, *Öfke Üzerine*'de istem dışı ilk etkilenmeleri gelişmiş öfkeden ayırır. Beklenmedik bir olay karşısında irkilmek, bedensel olarak sarsılmak veya zihinde beliren ilk izlenim, karşılık vermeyi gerekli sayan değerlendirmeye onay vermekle aynı şey değildir. Seneca'nın çözümlemesinde ilk etkilenme, onayla ilişkili sonraki aşama ve sürükleyici hâle gelen öfke arasında fark vardır (Seneca, 1900, II.1–4). İlk hareketlerin yalnızca fizyolojik olmadığı ve onayın her zaman uzun bir akıl yürütme gerektirmediği, Sorabji'nin (2000, ss. 66–75) ele aldığı örneklerle de belirginleşir.

Stoacıların hedefini bütün duygusal yaşamın ortadan kaldırılması olarak yorumlamak eksik kalır. Diogenes Laertios, bilgeye atfedilen iyi duygulanımlar arasında sevinç, sakınma ve istemeyi sayar. Bu sınıflandırma, yanlış değerlendirmelere dayanan tutkular ile akla uygun yönelimler arasında ayrım kurar. İyi niyet ve dostça bağlılık gibi yönelimlere yer verilmesi, idealin basit bir kayıtsızlık olarak anlaşılmasını güçleştirir. Yine de bu iyi duygulanımları günümüzdeki bütün olumlu duyguların doğrudan karşılığı saymak, kavramsal farkları ortadan kaldırır (Diogenes Laertios, 1925, VII.116–117).

Epiktetos'un El Kitabı, kişinin yargıları ve yönelimleri ile denetiminde bulunmayan koşullar arasında ayrım kurar. Olayın kendisi ile ona ilişkin değerlendirme aynı şey değildir (Epiktetos, t.y., 1, 5). Bu ayrım, ilk bedensel etkilenmeyi bütünüyle isteğe bağlı

kılmaz; daha çok kişi karşılaştığı şeyi yorumlarken hangi tutumu benimseyebileceğini düşündürür. Seneca'nın ilk etkilenme tartışmasıyla birlikte ele alındığında sorumluluk, duygunun tek bir anına indirgenemeyen bir mesele hâline gelir.

Aristoteles ile Stoacılar arasındaki belirgin ayrılık, öfkenin iyi yaşamda bulunabilecek yeriyle ilgilidir. Seneca'ya göre yakınını korumak veya bir haksızlığa karşı çıkmak için öfkeye ihtiyaç yoktur; insan görevini düşünerek ve kararlı davranarak gerekeni yapabilir. Öfkenin bazen işe yaraması, onun iyi bir yönelim olduğunu göstermez (Seneca, 1900, I.9–13). Aristoteles'in uygun öfkeye tanıdığı yerle birlikte düşünüldüğünde, anlaşmazlık yalnızca duygunun yoğunluğuna değil, bazı duyguların uygun koşullarda korunup korunamayacağına da uzanır. Sorabji (2000, ss. 181–193), duyguların ölçülü tutulması ile ortadan kaldırılması arasındaki bu tarihsel anlaşmazlığın gerekçelerini karşılaştırır.

Beden ve Zihin İlişkisi İçinde Duygular: Descartes ve Spinoza

Bir duygunun yersiz olduğunu anlamak onu hemen ortadan kaldırmayabilir. Tehlikenin geçtiğini bilen kişi korkusunu, bir eleştirinin haklılığını kabul eden kişi incinmişliğini sürdürebilir. Bilgiyle yaşantı arasındaki bu mesafe, duygunun nasıl değiştiği sorusunu öne çıkarır. Descartes ve Spinoza, beden ile zihnin ilişkisini farklı metafizik temellerde düşündüklerinden, duygusal dönüşümü ve insanın kendisi üzerindeki etkisini de farklı biçimlerde açıklarlar.

Descartes, *Ruhun Tutkuları*'nda bedenin işlevleri ile ruhun işlevlerini ayırt ederek başlar. Isı ve organların hareketleri gibi olaylar bedene, düşünceler ruha bağlanır. Tutkular ise ruhla özel ilişkisi bulunan ve bedenin hareketleri tarafından doğurulan, sürdürülen ve güçlendirilen algılar, hisler veya heyecanlar olarak tanımlanır. Buradaki tutku kavramı, gündelik dildeki yoğun ve denetlenemeyen istekle sınırlı değildir. Ruhun bir şeyi etkin biçimde

istemesi ile kendisinde bir etkilenme yaşaması arasındaki ayrım, kavramın anlaşılmasında önemlidir (Descartes, 1649/1864, maddeler 1–4, 27–29).

Descartes'ın fizyolojik açıklamasında "hayvani ruhlar" olarak çevrilen *esprits animaux*, maddi olmayan ayrı ruhlar değildir. On yedinci yüzyıl fizyolojisinde sinirler ve beyinle ilişkili hareketleri açıklamak için kullanılan ince maddi parçacıklardır. Duygu oluşumu, bu hareketlerin bedenin organlarıyla ve ruhun yaşantısıyla ilişkisi içinde ele alınır. Ruh ve bedenin ayrılığına rağmen insan deneyiminde birlikte iş görmeleri, Descartes'ın çalışmasının merkezindedir. Bedensel mekanizmayı açıklamak, kişinin yaşadığı korku veya sevincin nasıl ortaya çıktığına ilişkin sorunun bir parçasıdır (Descartes, 1649/1864, maddeler 10, 27–34).

Descartes altı temel tutku sayar: *hayret, sevgi, nefret, arzu, sevinç ve keder*. Bu sınıflandırmada hayretin özel bir yeri vardır. Bir şeyin yeni veya alışılmadık görünmesi, onun yararlı ya da zararlı olarak değerlendirilmesinden önce dikkati çekebilir. Böylece duygusal yönelişin her örneği, aynı iyi ve kötü karşıtlığı içinde başlamaz. Kişinin bir nesneye yönelmesi, onun henüz araştırılmamış özelliğiyle karşılaşmasından da doğabilir (Descartes, 1649/1864, maddeler 53, 69).

Tutkuların işlevi, kişinin önem taşıyan şeylere yönelmesi ve bunlara karşı davranmaya hazırlanmasıyla ilişkilidir. Nesneler, yalnızca ne oldukları nedeniyle değil, bize yararlı veya zararlı görünmeleri bakımından da tutkular uyandırır. Bedensel hazırlık ile ruhun yönelimi bu süreçte birlikte ele alınır; ancak tutkular nesnenin önemini olduğundan büyük gösterebilir. Deneyim ve düşünme, bu ağırlığın değerlendirilmesine katılır (Descartes, 1649/1864, maddeler 52, 137–138).

Descartes'ın yaklaşımı, sınırlı bir davranışa yöneltilen eleştirinin kişinin bütün değerine ilişkin bir hüküm gibi hissedilmesini anlamayı sağlar. Böyle bir durumda yaşantının

yoğunluğu ile olayın kapsamı birbirinden uzaklaşır. Kişinin incinmişliğini inkâr etmeden eleştirinin gerçek anlamını yeniden tartabilmesi, tutkuların nesneleri olduğundan daha önemli gösterebildiği düşüncesiyle ilişkilidir (Descartes, 1649/1864, madde 138).

Descartes, tutkuların yalnızca istemekle doğrudan oluşturulamayacağını veya sona erdirilemeyeceğini belirtir. İnsan korkmamak istediği için korkusunu hemen durduramaz. Bununla birlikte dikkatini başka nesnelere, gerekçelere veya örneklere yönelterek dolaylı etkide bulunabilir. Cesaretle ilişkili düşüncelerin canlandırılması veya tehlikenin farklı yönlerinin göz önüne alınması, ruhun tutkusuyla ilişkisini değiştirebilir. Bu açıklama, iradenin etkisini belirli aracılar üzerinden ele alır (Descartes, 1649/1864, madde 45).

Duyguların dolaylı biçimde değişmesi zaman ve alışkanlığı da içerir. Bir olayı uzun süredir aynı anlam altında yaşayan kişinin tepkisi, bu anlamı sorguladığında hemen değişmeyebilir. Fakat farklı gerekçelere yönelen dikkat ve tekrar edilen yeni değerlendirmeler, önceki alışkanlığın etkisini azaltabilir. Descartes'ta iradenin gücü, tutkulara sınırsız biçimde hükmetmekten ziyade bu dolaylı yolları kullanabilmesinde görünür.

Descartes'ın générosité kavramı, kişinin kendisine verdiği değerin kaynağını açıklaması bakımından önemlidir. Yücegönüllülük olarak karşılanabilecek bu kavram, insanın değerini sahip olduğu mevki, başarı veya başkalarının onayında aramasından farklı bir yönelim içerir. Kişinin özgür iradesini iyi kullanma kararlılığına verdiği önem, kendisiyle kurduğu ilişkiyi belirler. Aynı kapasitenin başkalarında da bulunması, onların da dikkate alınmasına imkân verir. Descartes'ın tutkuları doğal olarak iyi sayması ve onların kötü kullanımını tartışması da bu ahlaki çerçevede ele alınmalıdır (Descartes, 1649/1864, maddeler 152–156, 211–212). Brown (2006, ss. 188–192), yücegönüllülüğü kişinin

iradesini iyi kullanmaya ilişkin bilgisi ve kararlılığıyla bağlantılı olarak inceler.

Bu bakımdan eleştiriyi kişinin bütün değerinin reddi saymakla, eleştiri karşısında nasıl davranacağını sorgulamak farklı yönelimlerdir. İlkinde dışarıdan gelen söz benliğin değerini belirliyor gibidir; ikincisinde kişi kendi yargısına ve seçebileceği karşılığa yönelir. Ancak bu ahlaki imkân, Descartes'ın ruh ile bedeni farklı tözler olarak ele almasından doğan güçlüğü ortadan kaldırmaz. Brown'ın (2006, ss. 5–7) vurguladığı beden-zihin birliği sorunu, tutkuların maddi hareketlerle ruhun yaşantısı arasında nasıl oluştuğu sorusunu açık tutar.

Spinoza'nın *Etika*'sında başlangıç noktası farklıdır. İnsan doğanın içinde yer alır. Duygulanımlar, doğanın yasalarından bağımsız bir alanın olayları olarak ele alınamaz. *Etika*'nın üçüncü bölümünün önsözü, insanın etkilenmelerini nedenleriyle açıklamayı amaçlayan bu tutumu ortaya koyar. İnsan davranışını yalnızca kınamak veya küçümsemek, onun nasıl oluştuğunu açıklamaz. Duyguların anlaşılması, insanın dış nedenlerle ve kendi doğasıyla ilişkisini incelemeyi gerektirir (Spinoza, 1677/2003, III, önsöz).

Spinoza'da zihin ve beden, birbirinden bağımsız iki şeyin sonradan etkileşmesiyle açıklanmaz. Aynı bireyin düşünce ve uzam bakımından kavranışları söz konusudur. İnsan zihninin nesnesi bedendir. Bu nedenle duygulanımın bedensel ve düşünsel yönleri, iki ayrı olayın dışarıdan eklenmesi gibi düşünülemez. Spinoza'nın bu yaklaşımı, Descartes'ın ruh ve beden ilişkisine ilişkin açıklamasından farklı bir kavramsal temel üzerinde yükselir (Spinoza, 1677/2003, II, önermeler 7, 13 ve 21).

Duygulanım, bedenin eyleme gücünü artıran, azaltan, destekleyen veya sınırlayan değişimleri ve bunların fikirlerini kapsar. Spinoza ayrıca yeterli neden ile kısmi neden arasında ayrım kurar. Bir olay bizim doğamızdan yeterince açıklanabiliyorsa etkinlik, oluşumunda yalnızca kısmi neden olduğumuz ölçüde

edilginlik söz konusudur. Zihnin yeterli fikirleriyle ilişkili etkinliği ve yetersiz fikirlerle ilişkili edilginliği, bu ayrımın düşünsel yönünü oluşturur (Spinoza, 1677/2003, III, tanımlar 1–3 ve önerme 1). LeBuffe (2010, ss. 116–123), bu ilişkiyi Spinoza'da zihnin ne zaman bir etkinin yeterli veya kısmi nedeni sayılabileceği sorunu üzerinden çözümlemektedir.

Etkinlik ile edilginlik, duyguların yalnızca haz verici veya acı verici olmalarına göre ayrılmaz. Sevinçli bir yaşantı bile kişi kendi etkilenmesinin nedenlerini yeterince kavramadığında edilgin olabilir. Örneğin başkasının övgüsüne bütünüyle bağımlı bir sevinç, o övgü geri çekildiğinde kolayca kedere dönebilir. Bu nedenle kendini iyi hissetmekle kendi etkilenmesinin yeterli nedeni olmak aynı şey değildir. Spinoza'nın ayrımı, yaşanan duygunun hoşluğundan çok onun nasıl meydana geldiğine ve kişinin bu süreçteki konumuna bakmayı gerektirir.

Spinoza'nın conatus kavramı, her şeyin kendi varlığını sürdürme çabasını ifade eder. İnsanın bu çabayla ilişkili iştahı ve arzusu, duygulanımların çözümlemesinde temel bir konumdadır. Etika III.9'un açıklamasında arzu, iştahın bilinciyle ilişkilendirilir; ancak üçüncü bölümün sonunda yer alan duygulanım tanımlarında bu terminolojik ayrım daha esnek kullanılır. LeBuffe (2010, ss. 130–132), bu iki kullanımın ve bilinçli arzunun nesnesine ilişkin yorumların doğurduğu sorunları tartışır. Sevinç daha büyük, keder daha küçük bir yetkinliğe geçişle açıklanır. Buradaki yetkinlik, gündelik dilde ahlaki bakımdan kusursuz olmayı değil, var olma ve eyleme gücündeki değişimi ifade eder (Spinoza, 1677/2003, III, önermeler 6–11 ve açıklamaları).

Gündelik ilişkilerde bu ayrım, kişinin bir incinme üzerinde sürekli durup yeni ilişkileri ve uğraşları geri plana itmesinde veya güven kazandığı bir ortamda daha önce kaçındığı etkinliklere yönelebilmesinde somutlaşabilir. Bu örnekler tek başlarına etkinliğin ve edilginliğin ölçütü değildir; Spinoza açısından

belirleyici olan, değişimin hangi nedenlerle açıklandığıdır (Spinoza, 1677/2003, III, tanımlar 1–3).

Etika'nın dördüncü bölümünde duygulanımın ancak kendisine karşıt ve daha güçlü bir duygulanımla sınırlanabileceği belirtilir. İyi ve kötünün doğru bilgisi de yalnızca doğru olması nedeniyle bir duygulanımı ortadan kaldırmaz. Bu bilgi, duygulanım olarak etkili olduğu ölçüde başka bir etkilenmeyi sınırlayabilir (Spinoza, 1677/2003, IV, önermeler 7 ve 14). LeBuffe (2010, ss. 90–92), gerçek fikirlerin bulunmasının onların karşıt yetersiz fikirlerden mutlaka daha güçlü olacağını garanti etmediğini vurgular. Bu nedenle doğru bilgi ile duygulanım üzerindeki etkisi arasında otomatik bir ilişki kurulamaz.

Bir tartışmanın ilişkiye zarar vereceğini bilen kişi onu yine de sürdürebilir; kendisini haklı gösterme isteği daha etkili olabilir. Burada eksik olan mutlaka doğru bilgi değildir. Bilginin mevcut olmasıyla duygulanım üzerinde belirleyici bir güç kazanması, farklı şeylerdir.

Etika'nın beşinci bölümünün üçüncü önermesi, edilgin bir duygulanıma ilişkin açık ve seçik fikir oluşturmanın onun edilginliği üzerindeki etkisini tartışır (Spinoza, 1677/2003, V, önerme 3). Ne var ki dış nedenlerle kısmen belirlenmiş bir fikrin, yalnızca üzerinde düşünülerek bütünüyle yeterli hâle geldiğini söylemek Spinoza'nın nedensellik anlayışıyla kolayca bağdaşmaz. LeBuffe (2010, ss. 90–98), bu gerilimi ortaya koyarak V.3–4'teki bilgilenmenin duygulanımın bütün nedenlerini tüketmeyen, fakat ona ilişkin belirli bir yeterli kavrayış sağlayan bir süreç olarak anlaşılabileceğini tartışır. Böylece duygusal değişimin anlık bir irade kararı veya yalnızca duyguyu adlandırma olmadığı daha açık görünür. Spinoza'nın mutlak ve bağımsız bir irade yetisini reddetmesi de bu tartışmanın parçasıdır (Spinoza, 1677/2003, II, önerme 48).

Descartes ile Spinoza'yı yalnızca 'aklın duyguları yönetmesi' düşüncesi altında toplamak aralarındaki farkı ortadan kaldırır.

Descartes'ta iradenin iyi kullanımı, temsiller ve ruh ile bedenin ilişkisi; Spinoza'da yeterli neden olma, yeterli fikirler ve eyleme gücü öne çıkar. Aynı öfke yaşantısı, birinde iradenin tutkuları dolaylı biçimde yönlendirme imkânıyla, diğerinde kişiyi belirleyen nedenleri daha iyi kavramanın etkisiyle incelenir. Spinoza açısından etkinlik, dış etkilerden bütünüyle kurtulmak değil, kişinin kendi doğasının bir sonucun yeterli nedeni olmasıdır (Spinoza, 1677/2003, III, tanımlar 1–3; LeBuffe, 2010, ss. 116–123). Bu fark, iki düşünürün özgürlük anlayışlarını da birbirinden ayırır.

Bu karşılaştırma, düşünsel açıklık ile duygusal dönüşümün aynı şey olmadığını gösterir. Bir gerekçeyi doğru bulmak, onun yaşantıda nasıl etkili olacağını tam olarak açıklamaz. Öte yandan iki düşünürün özgürlük anlayışları farklı olduğundan, bu dönüşümü kişinin duyguları üzerinde tam bir denetim kazanması diye yorumlamak da yanıltıcıdır. Beden-zihin tartışması böylece güdülenme ve sorumluluk sorunlarına açılır: İnsan, doğru olduğuna inandığı bir davranışa hangi koşullarda yönelebilir?

Duygular, Eylemin Güdülenmesi ve Başkaları: Hume ve Adam Smith

Hume, İnsan Doğası Üzerine Bir İnceleme'de aklın tek başına iradeyi harekete geçiremeyeceğini savunur. Akıl, fikirler arasındaki ilişkileri ve olguları araştırabilir; ancak eylemin güdüleyici yönü tutkularla ilgilidir. Böylece bir durumu doğru kavramakla ona ilişkin bir şey yapmayı istemek farklı sorular hâline gelir.

Akıl yürütme yine de davranışın değişmesinde rol oynar. Korkulan tehlikenin gerçekte bulunmadığını öğrenebilir veya seçilen aracın istenen sonuca ulaşmayacağını fark edebiliriz. Hume, tutkuların akla aykırılığından söz edilebilecek durumları, onlara eşlik eden yanlış varsayımlar ve hatalı araç seçimleriyle açıklar. Tutkuların güdüleyici olması, onlara eşlik eden inançları eleştiriden

muaf tutmaz; bir isteğin akılla çelişmemesi de onun ahlaken onaylanacağı anlamına gelmez (Hume, 1739–1740, II.III.III).

Hume'un "tutku" kavramı, gündelik dildeki yoğun coşkudan daha geniştir. Sakin ve şiddetli tutkular arasındaki ayrım, hissedilen yoğunluğun davranışı belirleme gücüyle aynı olmadığını gösterir. Yerleşik bir yönelim belirgin bir iç sarsıntı yaratmadan yaşamı düzenleyebilir; güçlü hissedilen geçici bir heyecan ise davranış üzerinde sınırlı kalabilir. Bu nedenle sakinlik zayıflıkla, şiddet de güçle özdeş değildir (Hume, 1739–1740, II.III.IV.1).

Hume'un ahlak çözümlemesi, duygusal değerlendirmenin kişisel hoşlanmayla özdeşleştirilemeyeceğini gösterir. Bir karakteri erdemli bulmamıza eşlik eden hoşnutluk, sıradan bir hazla aynı değildir. Bir düşmanın iyi nitelikleri, çıkarımıza zarar verse bile saygımızı kazanabilir. Ahlaki değerlendirme, kişinin bize yararlı olup olmadığına ilişkin tepkiden ayrılabildiği için özel çıkarı aşan bir bakış gerektirir. Ancak buradan bütün tutkuların kendiliğinden güvenilir ahlaki ölçütler olduğu sonucu çıkmaz. Hume'da güdülenmeyi açıklamak ile ahlaki değerlendirmenin dayanaklarını araştırmak farklı sorunlardır (Hume, 1739–1740, III.I.II.1–4).

Adam Smith'in Ahlaki Duygular Kuramı, bu soruyu insanların birbirinin duygularını nasıl değerlendirdiği üzerinden genişletir. Eserin temel kavramlarından sympathy, başkasının duygusuna hayal gücü aracılığıyla katılmayı ifade eder. Yalnızca birinden hoşlanmak, acımak veya merhamet etmek değildir; bir başkasının sevincine, korkusuna, minnettarlığına ya da öfkesine de katılabiliriz. Smith'e göre başka birinin yaşantısına doğrudan erişemediğimizden kendimizi onun koşullarında hayal ederiz. Böylece onun yaşadığına benzeyen, ancak aynı yoğunlukta olması gerekmeyen bir duyguyu deneyimleyebiliriz (Smith, 1759/1790, I.i.1).

Duygusal katılımın nasıl gerçekleştiği, olayın şartlarını bilmemize bağlıdır. Öfkeli birinin davranışlarını görmek, bizi

kendiliğinden onun öfkesine ortak etmeyebilir; öfkesinin yöneldiği kişiler için endişelenebiliriz. Smith, duygunun uygunluğunu değerlendirirken gözlemcinin kendisini ilgili kişinin durumuna yerleştirdiğinde duyabildiği karşılık üzerinde durur. Duygunun nesnesine ve nedenine uygun görünmesi, bu karşılığın kurulabilmesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla değerlendirme, görünen heyecanın yanında onu anlaşılır kılan durumun da anlaşılmasını gerektirir (Smith, 1759/1790, I.i.1 ve I.i.3).

Bir arkadaşımızın küçük görünen bir eleştiri karşısında incindiğini düşünelim. İlk bakışta tepkisini aşırı bulabiliriz; ancak eleştirinin süregelen küçümseyici davranışların son halkası olduğunu öğrendiğimizde ona katılmamız kolaylaşabilir. Bu bilgi, yine de arkadaşımızın vereceği her karşılığı onaylamamızı gerektirmez. İncinmesini anlaşılır bulurken başkasını aşağılamasını eleştirebiliriz. Smith'in yaklaşımı, duyguyu anlamakla tepkinin ölçüsünü ve davranışın haklılığını değerlendirmek arasındaki ilişkiyi böylece görünür kılar.

Smith, başkalarını değerlendirirken kullandığımız bakışın kendimizi değerlendirmede de rol oynadığını savunur. Kendi duygularımıza mesafe alabilmek için davranışlarımızı başka birinin gözünden görmeye çalışırız. "Tarafsız gözlemci" düşüncesi, kişinin kendi çıkarlarının ve kendisini kayırma eğiliminin ötesine geçerek değerlendirme yapabilmesini açıklar. İnsan bu süreçte hem davranan kişi hem de kendi davranışını inceleyen gözlemci konumuna yerleşmiş olur (Smith, 1759/1790, III.1).

Smith, övülme isteği ile övgüye layık olma isteğini birbirinden ayırır. İnsan başkalarının beğenisini arayabilir. Ayrıca kimse övmese bile onaylanmayı hak eden biri olmayı isteyebilir. Tarafsız ve bilgili gözlemcinin tasarlanan bakışı, gerçek insanların eksik bilgiye veya yanlılığa dayanan değerlendirmelerini sorgulama imkânı verir. Smith, çevrenin güçlü kınamasının kişinin kendi

yargısına güvenini sarsabileceğini de kabul eder (Smith, 1759/1790, III.2).

Tarafsız gözlemci düşüncesi yine de eleştiriye açıktır. Kişinin hayal gücüyle benimsediği bakış, içinde yaşadığı toplumun yaygın kabullerini yansıtabilir. Bu nedenle gerçek bir çevrenin övgüsü ile haklı bir değerlendirme arasında Smith'in kurduğu ayrım korunmalı, fakat varsayılan gözlemcinin hangi bilgiyle ve hangi ölçütle yargıda bulunduğu da sorulmalıdır. Özgül koşulları anlamayan bir gözlemcinin verdiği hüküm, yalnızca 'tarafsız' olarak tasarlandığı için güvenilir sayılamaz.

Başkasının duygusuna katılmak, onun bakışını paylaşmak kadar o bakışın sınırlarını fark etmeyi de gerektirir. Smith'in tarafsız gözlemcisi, fiilen mevcut herhangi bir çoğunluğun kanaatiyle özdeş değildir. Bununla birlikte tasarlanan gözlemci de belirli toplumsal beklentilerin ve sınırlı bilginin etkisinde kalabilir. Deneyimleri birbirinden uzak iki kişinin aynı duyguya ortak olamaması, duygunun peşinen yersiz olduğu anlamına gelmez. Bu güçlük, tarafsızlığın yalnızca kendimize mesafe almakla değil, başkasının koşullarını yeterince anlamakla da ilgili olduğunu düşündürür.

Hume, eylemin güdülenmesini açıklarken neyi bildiğimiz kadar neyi önemsediğimizi öne çıkarır. Smith ise bir duygunun uygunluğunu değerlendirirken kişinin hem kendisine mesafe almasını hem de başkasının koşullarını dikkate almasını ister. Böylece duyguyu harekete geçirici nedenlerle değerlendirmeyi haklı kılan ölçütler birbirine indirgenmeden ilişkilendirilebilir.

Duygunun Hissedilen Bedeni: William James

Bir tehlikeyi fark etmek ile korkmak aynı yaşantı mıdır? İnsan tehlikeyi saptayıp önlem alması gerektiğini düşünebilir; korktuğunda ise bedensel olarak da farklı hisseder. William James, 1884 tarihli 'What Is an Emotion?' (Duygu Nedir?) makalesinde bu yaşantısal farkı açıklamaya girişir.

James'in temel tezi, gündelik açıklamadaki olay sırasını tersine çevirir. Yaygın açıklamaya göre bir olay algılanır, duygu doğar ve ardından bedensel belirtiler ortaya çıkar. James ise heyecan uyandıran olayın algılanmasını bedensel değişimlerin doğrudan izlediğini, bu değişimlerin gerçekleşirken hissedilmesinin duyguyu oluşturduğunu ileri sürer. Titreme, kasılma veya solunum değişiklikleri, önceden oluşmuş bir duygunun yalnızca dış işaretleri değildir. Onların hissedilmesi duygusal yaşantının kurucu öğesi olarak düşünülür (James, 1884, ss. 189–190).

James, *Psikolojinin İlkeleri*'nde bu görüşü bir düşünce deneyiyle geliştirir. Okurdan güçlü bir duyguyu tasarlamasını ve ona ait bütün bedensel hisleri bu yaşantıdan düşünsel olarak çıkarmasını ister. Korkudan çarpıntının, solunum değişikliklerinin, titremenin ve iç organlara ilişkin duyumların hissini çıkardığımızda geriye ne kalacaktır? James'in cevabı, olayın duygusal canlılığını yitirmiş bir kavranışının kalacağıdır. Bir durumun tehlikeli olduğunu anlamak sürebilir; fakat korkunun hissedilen niteliğini oluşturan öğeler ortadan kalkmış olacaktır (James, 1890, II, ss. 451–453).

James'in düşünce deneyi, korku ve öfke gibi yaşantılarda çoğu zaman arka planda kalan bedensel hislerin ne kadar belirleyici olduğunu düşündürür. Bununla birlikte, bedensel hisler zihinde çıkarıldığında duyguyu tasarlamakta zorlanmamız, onun bütün özelliklerinin yalnızca bu hislerle açıklandığını göstermez. Duygunun bir nesneye yönelmesi ve o nesnenin kişi için taşıdığı anlam, ayrı bir açıklama sorusu olarak varlığını korur.

James'in bedensel açıklaması, her duyguyu tek bir belirtiyle eşleştiren basit bir sınıflandırma da değildir. *Psikolojinin İlkeleri*, bedensel değişimlerin çokluğunu, ince farklılıklarını ve kişiler arasında değişebilen örüntülerini vurgular. Yüz ifadesi, kas gerilimi, dolaşım ve iç organlardaki değişimler birlikte ele alınır (James, 1890, II, ss. 447–451).

Yine de duyguların birbirinden nasıl ayrıldığı sorusu ortadadır. Korku ile sevinçli beklenti, hızlanan kalp atışı gibi bazı bedensel değişimleri paylaşabilir. Bu ortaklık iki yaşantıyı aynı duyguya dönüştürmez. James, bedensel değişimlerin örüntüler halinde ortaya çıktığını ve duyguların yöneldiği nesnelerin toplumsal deneyimle kazanılabileceğini de belirtir (James, 1890, II, ss. 447–449; 1884, ss. 194–196). Bununla birlikte farklı anlamların benzer bedensel durumlarla nasıl ilişkilendiği sorusu önemini korur.

Duygunun nesnesiyle ilişkisi de aynı nedenle önem taşır. James, duygu uyandıran nesnenin fiziksel olarak mevcut olabileceği gibi hatırlanan veya hayal edilen bir şey de olabileceğini belirtir (James, 1890, II, ss. 442–443). Örneğin yarın yapılacak bir konuşmayı düşünürken yaşanan korkuyu ele alalım. Kişinin bedensel hisleri şu anda gerçekleşirken korkusu gelecekteki bir başarısızlığa yönelebilir. Dolayısıyla deneyimin bedensel olarak nerede hissedildiği ile ne hakkında olduğu ayrı ayrı alınmalıdır. Boğazdaki düğümlenmenin betimlenmesi, kişinin neden özellikle küçük düşmekten korktuğunu henüz bütünüyle açıklamayabilir.

Bir eleştiri karşısında ortaya çıkan öfkenin bedensel yaşantısını ayrıntılı biçimde betimleyebiliriz. Eleştirinin gerçekten aşağılayıcı olup olmadığını veya öfkenin yöneldiği kişinin sorumluluğunu belirlemek içinse olayın bağlamına dönmemiz gerekir. Bedensel açıklamanın duyguya ilişkin önemli bir soruyu aydınlatması, diğer soruların ortadan kalktığı anlamına gelmez.

James'in tezi, korkuyu yalnızca tehlike değerlendirmesi, öfkeyi yalnızca haksızlık yargısı olarak ele alan açıklamalarda bedensel yaşantının nasıl geri planda kalabildiğini gösterir. Ancak bedensel hislerin ayrıntılı tasviri de duygunun nesnesini, toplumsal anlamını veya uygunluk ölçütünü tek başına belirlemez. Böylece bedensel yaşantı ile değerlendirme, birbirinin yerine geçmeyen iki açıklama boyutu olarak belirginleşir.

Karşılaştırmalı Tartışma: Bir Duyguyu Anlamak İçin Neleri Açıklamalıyız?

Platon'dan James'e uzanan tartışmada aynı duygusal yaşantı, birbirinden ayrı fakat ilişkili sorularla ele alınmıştır. Bir duygu hangi nedenlerle ortaya çıkar, onu oluşturan nedir, neye yönelir ve hangi koşullarda yerinde sayılır? Eylemi nasıl etkilediği ve kişinin ne ölçüde sorumluluk taşıdığı da bu sorulara eklenir. Knuuttila (2004, ss. 1–3, 24–28) ve Sorabji (2000, ss. 1–5) antik kuramların farklı yönlerini tarihsel bağlama yerleştirirken Nussbaum (2001, ss. 19–37), duyguların yönelimselliğini ve değer yargılarıyla ilişkisini çağdaş neo-Stoacı bir yaklaşım içinde işler. Bu eserler, duygunun oluşumu ile ne anlama geldiği ve nasıl değerlendirileceği arasındaki ayrımları daha iyi kavramayı sağlar.

Bir toplantıda sözünün sürekli kesildiğini fark eden kişinin öfkesini ele alalım. Önceki deneyimleri, toplantıdaki güç ilişkileri veya o günkü yorgunluğu, tepkisinin neden o anda ortaya çıktığını açıklamaya katkıda bulunabilir. Ancak öfkenin neye yöneldiğini anlamak için söz kesilmeyi nasıl yorumladığı da önemlidir. Kişi bunu acelecilik, görüşüne değer verilmemesi veya kendisini küçük düşürme girişimi olarak görebilir. Aynı davranışın farklı anlamlar altında kavranması, duygunun nesnesini ve yoğunluğunu değiştirebilir. Burada bir tepkiyi mümkün kılan koşullar ile tepkinin hakkında olduğu düşünülen şey birbirinden ayrılır.

Bir tepkinin nedenlerini bilmek, onu haklı çıkarmak için yeterli değildir. Yorgunluk, kişinin niçin daha kolay öfkelendiğini açıklayabilir; fakat gerçekten küçümsendiğine ilişkin değerlendirmeyi doğrulamaz. Öte yandan kişinin geçmişte küçümsenmiş olması, şimdiki durumun yorumunu kendiliğinden yanlış da kılmaz. Duygunun nedenleriyle yerindeliği arasındaki ilişki, olaya ilişkin kanıtları ayrıca incelemeyi gerektirir.

Aristoteles ile Seneca'nın öfke üzerine anlaşmazlığı, bir duygunun yerinde olmasının o duyguya eylem için ihtiyaç

duyulduğu anlamına gelmediğini gösterir. Aristoteles haklı nedenle ve uygun ölçüde öfkelenmeye erdemli yaşamda yer tanırken Seneca haksızlığa karşı çıkmak için öfkenin zorunlu olmadığını savunur (Aristoteles, t.y.-a, IV.5; Seneca, 1900, I.12–13). Buradaki fark yalnızca öfkenin şiddetine ilişkin değildir; iyi bir eylemin öfkeyi gerektirip gerektirmediği üzerinedir.

Bir haksızlık karşısında öfkeyi yerinde bulmak, o haksızlığa ancak öfkelenerek karşı çıkılabileceğini göstermez. Adil bir davranışın öfke olmaksızın gerçekleştirilebilmesi de her öfkenin yersiz olduğu anlamına gelmez. Toplantıda dışlanan kişi söz hakkını savunabilir, sürecin düzenine itiraz edebilir veya karşısındakini aşağılamaya yönelebilir. Bu seçenekler benzer bir duygusal başlangıç taşısalar bile aynı ahlaki değere sahip değildir. Böylece öfkenin güdüleyici olması ile seçilen eylemin haklılığı ayrılır.

Duygunun bedensel yaşantısıyla yöneldiği nesne arasında da benzer bir açıklama farkı vardır. James, tehlikeyi kavramanın korkunun hissedilen niteliğini tek başına açıklamadığını vurgular (James, 1884, ss. 189–194). Nussbaum'un (2001, ss. 24–33, 56–64) bilişsel-değerlendirici yaklaşımı ise duygunun ne hakkında olduğunu ve nesnenin kişi için neden değer taşıdığını öne çıkarır. Bu yaklaşımlar farklı soruları aydınlatır: Korkunun çarpıntı, solunum veya kas gerilimiyle yaşanması, kişinin neyi tehlike olarak gördüğünü ve bu değerlendirmenin ne ölçüde makul olduğunu kendi başına açıklamaz.

Karanlık bir yolda duyduğu sesi tehdit olarak algılayan kişiyi düşünelim. Sesin daha sonra zararsız bir kaynaktan geldiğinin anlaşılması, ilk korkunun tümüyle yersiz olduğunu kanıtlamaz. Kişinin o anda erişebildiği belirtiler gerçekten bir tehlike olasılığına işaret ediyor olabilir. Dolayısıyla duygunun uygunluğu tartışılırken olayın fiilî durumu, kişinin eldeki kanıtları ve bu kanıtları değerlendirme biçimi birbirinden ayrılmalıdır. Sonradan kazanılan

bilgiyle başlangıçtaki değerlendirmeyi ölçmek, kişinin epistemik konumunu gözden kaçırabilir.

Korkunun pratik etkisi de nesnesine ilişkin değerlendirmenin doğruluğundan ayrılabilir. Gerçek bir tehlike karşısında korku dikkati toplayıp önlem almayı kolaylaştırabileceği gibi kişiyi hareketsiz de bırakabilir. Yanlış bir tehlike varsayımı üzerine kurulu korku ise tesadüfen yararlı bir davranış doğurabilir. Bu yüzden duygunun doğruluğu, eldeki kanıtlar bakımından makullüğü, yararı ve yol açtığı eylemin haklılığı tek bir ölçütte toplanamaz.

Bilmekle duygusal yönden değişmek arasındaki mesafe, Hume ve Spinoza'nın yaklaşımlarında farklı biçimlerde ortaya çıkar. Hume, aklın olguları ve araçları değerlendirmesi ile tutkuların güdüleyici rolünü ayırır. Spinoza ise iyi ve kötünün doğru bilgisinin, başka bir duygulanıma ancak kendisi etkili bir duygulanım olduğu ölçüde karşı koyabileceğini savunur (Hume, 1739–1740, II.III.III; Spinoza, 1677/2003, IV, önerme 14). Zihin ve güdülenmeye ilişkin kabulleri farklı olsa da her ikisinin görüşleri, bir önermeyi doğru kabul etmenin neden her zaman davranışta belirleyici olmadığını düşündürür.

Smith'in tarafsız gözlemcisi, duygunun uygunluğunu kişinin ilk tepkisinin ötesine taşıyan başka bir imkân sunar. Gözlemci ilgili kişinin koşullarını hayal ederek duygusal karşılık verirken kişi de kendi durumuna mesafe almaya çalışır (Smith, 1759/1790, I.i.1 ve III.1). Ancak bu karşılıklı değerlendirme eksik bilgiden, toplumsal beklentilerden ve kişinin kendi konumuna ait kör noktalardan bağımsız değildir. Başkalarının onayı, bu yüzden tek başına bir duygunun uygunluğuna kesin ölçü sayılamaz.

Duygusal sorumluluk sorusu, ilk etkilenmenin, onayın ve davranışın aynı şey olmamasında yoğunlaşır. Seneca istem dışı beliren tepki ile benimsenen değerlendirmeyi ayırır (Seneca, 1900, II.1–4; Sorabji, 2000, ss. 66–75). Descartes tutkulara iradenin doğrudan buyruğuyla değil, temsiller ve alışkanlıklar aracılığıyla

etki edebileceğimizi belirtir (Descartes, 1649/1864, maddeler 45 ve 211). Spinoza ise mutlak bir irade yetisini reddeder ve etkinliği yeterli nedensellikle ilişkilendirir (Spinoza, 1677/2003, II, önerme 48; III, tanımlar 1–3). LeBuffe'nin (2010, ss. 90–98) tartıştığı güçlükler, Spinoza'da anlamayı bütün duyguları sınırsızca denetlemekle özdeşleştirmemeyi gerektirir. Farklı sorumluluk anlayışlarına dayanan bu görüşler, tepkinin ortaya çıkışı ile eyleme dönüşmesi arasındaki farkı kavramak için birlikte okunabilir.

Duygusal sorumluluk, her ilk tepkinin anında seçilebildiği varsayımından hareketle açıklanamaz. Kişinin erişebildiği bilgiler, yaşadığı tepkiye nasıl karşılık verdiği, onu hangi gerekçelerle sürdürdüğü ve başka davranış seçeneklerini görüp göremediği de önemlidir. Öfkesini ilk anda durduramamakla karşısındakini dinlemeyi ısrarla reddetmek aynı değerlendirmeyi gerektirmez. Yas gibi kişisel tarihle iç içe geçmiş yaşantılarda dışarıdan anlaşılmayan tepkiyi hemen kusur saymak da acelecilik olur. Duygusal olgunlaşma, bütün zorlayıcı duyguları bastırmaktan çok onların nedenlerini ve nesnelerini daha iyi kavramak, gerektiğinde yargıları yeniden ele almak ve eylem için başka yollar bulmakla ilgilidir.

Sonuç: Duygusal Yaşamı Anlamanın Felsefi Önemi

Duyguları anlamak, oluşum nedenleri, yaşantısal yapıları, nesneleri ve uygunlukları arasındaki farkı korumayı gerektirir. Bir öfkenin hangi koşullarda yükseldiği, onu öfke yapan özelliklerin neler olduğu ve gerçekten bir haksızlığa yönelip yönelmediği farklı sorulardır. Üstelik yerinde bir duygu, belirli bir davranışı zorunlu veya haklı kılmaz. İlk etkilenme, değerlendirmenin sürdürülmesi ve davranışa geçiş de kişinin etkisi bakımından her zaman aynı düzeyde değildir.

Platon'un ruhun düzenine, Aristoteles'in duygusal uygunluğa, Stoacıların yargı ve onaya ilişkin tartışmaları duyguların ahlaki yaşamla bağını farklı biçimlerde kurar. Descartes ile

Spinoza'nın beden-zihin ve özgürlük anlayışları, aynı duygusal değişimin nasıl açıklanacağı konusunda ayrışır. Hume'un güdülenmeye, Smith'in başkalarının bakış açısına ve James'in bedensel hissedişe verdiği önem de bu çeşitliliği genişletir. Bu görüşlerin değeri, tek bir kuramda uzlaştırılmalarından değil, farklı açıklama ihtiyaçlarını görünür kılmalarından gelir.

Bu karşılaştırmalar, duygunun anlaşılabilirliği ile haklılığının farklı olduğunu gösterir. Geçmiş deneyimler öfkeyi açıklayabilir ama olayı gerçekten aşağılayıcı kılmaz. Kanıtlar bakımından makul bir korku etkisiz davranışla sonuçlanabilir; adil bir eylem ise öfke olmadan da gerçekleştirilebilir. Duygunun nedenini, nesnesini ve eyleme etkisini birlikte düşünmek, bu farkları silmeden daha derin bir açıklama sağlar.

Doğru bilgiyi edinmek de her zaman duygusal dönüşüme eşlik etmez. Tehlikenin geçtiğini bilirken korkabilir, haklı bir eleştiriyi kabul ederken incinebilir veya kaybın geri döndürülemez olduğunu bilsek de bir yakınımızı özlemeyi sürdürebiliriz. Bu yaşantılar bilginin önemini azaltmaz; duygusal değişimin bedensel, alışkanlığa dayalı ve ilişkisel koşullarını hatırlatır. Söz konusu koşulların nasıl anlaşılacağı, klasik yaklaşımlar arasında açık kalan önemli bir ayrılıktır.

Duygusal sorumluluk da bu tartışmanın içinden doğar. İlk etkilenme, bir değerlendirmenin sürdürülmesi ve bir davranışın seçilmesi farklı ölçüler gerektirebilir. Duygusal olgunlaşmayı sürekli sakin kalmakla özdeşleştirmek bu nedenle yetersizdir. Bazen haksızlığa duyarlı olmak, bir kaybın önemini kabul etmek veya başkasının sevincine katılmak belirleyici olur. Klasik metinler insanı hem dünyadan bedensel ve düşünsel olarak etkilenen hem de yaşadıklarını anlamlandırarak eylemlerine yön verebilen bir varlık olarak düşünmemizi sağlar. Duyguların felsefi önemi, etkilenebilirliğimizle eyleme gücümüz arasındaki bu karmaşık ilişkide yatar.

Kaynakça/References

Aristoteles. (t.y.-a). *Nicomachean ethics* (W. D. Ross, Çev.). The Internet Classics Archive. https://classics.mit.edu/Aristotle/nicomachaen.html

Aristoteles. (t.y.-b). *On the soul* (J. A. Smith, Çev.). The Internet Classics Archive. https://classics.mit.edu/Aristotle/soul.html

Aristoteles. (t.y.-c). *Rhetoric* (W. Rhys Roberts, Çev.). The Internet Classics Archive. https://classics.mit.edu/Aristotle/rhetoric.html

Brown, D. J. (2006). *Descartes and the passionate mind*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511554513

Descartes, R. (1864). *Les passions de l'âme*. Napoléon Chaix. (Orijinal eser 1649 yılında yayımlanmıştır). https://athena.unige.ch/athena/descartes/descartes-passions/descartes-les-passions-de-l-ame-complet.html

Diogenes Laertios. (1925). *Lives of the eminent philosophers* (R. D. Hicks, Çev.; Cilt 2). William Heinemann & G. P. Putnam's Sons. https://en.wikisource.org/wiki/Lives_of_the_Eminent_Philosophers/Book_VII

Epiktetos. (t.y.). *The enchiridion* (E. Carter, Çev.). The Internet Classics Archive. https://classics.mit.edu/Epictetus/epicench.html

Hume, D. (1739–1740). *A treatise of human nature*. Hume Texts Online. https://davidhume.org/texts/t/

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind, 9*(34), 188–205. https://doi.org/10.1093/mind/os-IX.34.188

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Cilt 2). Henry Holt and Company. https://psychclassics.yorku.ca/James/Principles/prin25.htm

Knuuttila, S. (2004). *Emotions in ancient and medieval philosophy*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/0199266387.001.0001

LeBuffe, M. (2010). *From bondage to freedom: Spinoza on human excellence*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195383539.001.0001

Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840715

Platon. (t.y.). *The republic* (B. Jowett, Çev.). The Internet Classics Archive. https://classics.mit.edu/Plato/republic.html

Seneca. (1900). *Of anger* (A. Stewart, Çev.). Wikisource. https://en.wikisource.org/wiki/Of_Anger

Smith, A. (1790). *The theory of moral sentiments* (6. baskı). Library of Economics and Liberty. (Orijinal eser 1759 yılında yayımlanmıştır). https://www.econlib.org/library/Smith/smMS.html

Sorabji, R. (2000). *Emotion and peace of mind: From Stoic agitation to Christian temptation*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199256600.001.0001

Spinoza, B. (2003). *The ethics* (R. H. M. Elwes, Çev.). Project Gutenberg. (Orijinal eser 1677 yılında yayımlanmıştır). https://www.gutenberg.org/files/3800/3800-h/3800-h.htm

BÖLÜM 2

EDUCATIONAL SUSTAINABILITY AND STUDENT PERCEPTIONS: INSIGHTS FROM HIGHER EDUCATION IN TURKEY

Dr.Hina Zahoor

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Abstract Sustainability education in universities focuses on equipping students to make responsible decisions concerning environmental, social, and economic issues. Gaining insight into students' perspectives is crucial for developing curricula and institutional policies that encourage sustainable behaviors. Research on this topic within Turkish higher education is still scarce.A survey using a cross-sectional design was carried out with 210 students in Tur-key. The Attitudes toward Sustainable Development Scale measured perceptions of educational sustainability on a five-point Likert scale. Demographic variables and experiential variables are also included. Data were analyzed using descriptive statistics and independent samples t-tests, with significance set at $p < 0.05$.This study explored how university students perceive educational sustainability ($N = 210$). Overall, students showed a moderately positive attitude toward sustainability in their academic environment ($M = 3.72$, $SD = 0.64$). Female students tended to report slightly higher perceptions than their male peers, while those with work experience or a history of volunteering demonstrated greater awareness of sustainability issues. The findings underscore the role of hands-on experience and active engagement in fostering sustainability-minded attitudes among students. Findings suggest that experiential learning plays a critical role in shaping students' understanding of educational sustaina-bility. Universities can enhance sustainability awareness by incorporating internships, community projects, and volunteer opportunities into academic programs. This study provides empirical evidence from Turkey, contribu-ting to the literature on the role of experiential engagement in promoting sustainable education in higher education contexts.

Keywords: educational sustainability, student perceptions, higher education, experiential learning

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Introduction

Background and Conceptual Framework

Interest in educational sustainability has expanded considerably within higher education as universities seek to equip learners to address interconnected environmental, societal, and economic issues. Within this perspective, sustainability education involves helping students develop the understanding, values, and practical skills required to make meaningful contributions to sustainable development and active civic engagement (Cortese, 2003; Rieckmann, 2017). The concept extends beyond environmental protection and encompasses social accountability, ethical decision-making, community engagement, and the responsible use of resources.

Global institutions have repeatedly highlighted the importance of education in shaping sustainable futures. The UNESCO Agenda 21 framework recognized education as a key mechanism for encouraging awareness and supporting lasting sustainable behaviors (Canton, 2021). In addition, the the implementation of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) has intensified pressure on universities to embed sustainability principles across curricula, research activities, and institutional policies. Consequently, higher education institutions are commonly considered to be an influential agents in advancing societal progress and sustainable development.

Another important contribution of sustainability education is its capacity to strengthen transferable skills among students, such as analytical thinking, ethical judgment, teamwork, and the ability to engage effectively with diverse cultural perspectives.These competencies enable students to evaluate complex problems and make informed decisions in professional and social contexts.

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

However, researchers present different views regarding the effectiveness of incorporating sustainability into higher education. Some studies suggest that sustainability-focused curricula improve student awareness and encourage environmentally responsible behavior. Other studies argue that many institutional sustainability efforts remain limited in practice because of insufficient faculty preparation, fragmented curriculum design, and lack of institutional coordination (Shephard, 2008). These differing perspectives indicate that sustainability education requires more than policy adoption; it also depends on meaningful implementation within university culture and learning environments.

Embedding Sustainability within Higher Education Institutions

One important strategy used by universities is experiential learning, which forms a vital framework for bridging academic discourse and practical problem-solving (Kolb, 1984). Activities such as internships, volunteer programs, service-learning projects, and student-led sustainability initiatives facilitate the practical application of theoretical knowledge by students in real-world environments (Evans, 2020; Martinez & Smith, 2025). These immersive experiences are proven to significantly strengthen student engagement and motivation (Al-Nuaimi & Al-Ghamdi, 2025). Ultimately, this hands-on approach helps learners build a deeper, more practical understanding of complex sustainability-related issues. Practical involvement also fosters students' civic responsibility and strengthens problem-solving skills relevant to sustainable development (Evans, 2020). Despite these positive developments, sustainability integration remains inconsistent across institutions (Córdova-Vera et al., 2026). While some universities have successfully incorporated sustainability into institutional culture and interdisciplinary learning, others continue to face challenges related to funding limitations, inadequate faculty training,

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

and weak coordination between departments (Córdova-Vera et al., 2026; Pompeii et al., 2019). As a result, the quality and effectiveness of sustainability education often vary between institutions and national contexts (Abo-Khalil, 2024).

Sustainability Education in Turkey

In Turkey, sustainability education within higher education has developed gradually over recent years. Some universities have actively adopted sustainability-related policies and aligned institutional activities with SDG principles, while others are still in the early stages of implementation (Tuncer, 2008). The Turkish Higher Education Council (YÖK) has encouraged universities to strengthen sustainability-oriented teaching, research, and community engagement initiatives.

Recent studies indicate that several Turkish universities have incorporated sustainability topics into academic programs and promoted practical learning opportunities through internships, volunteering activities, and collaborative projects (Zahoor et al., 2026). These initiatives have contributed to greater student awareness and participation in sustainability-related activities (Zahoor et al., 2026).

At the same time, important challenges remain. Researchers have identified limitations such as insufficient faculty expertise, lack of standardized evaluation methods, and limited interdisciplinary cooperation (Tuncer, 2008). In some institutions, sustainability activities are implemented through isolated projects rather than through comprehensive institutional strategies. These mixed findings suggest that further research is needed to understand how students perceive sustainability education within Turkish higher education institutions and which factors influence these perceptions.

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Student Perceptions and Their Importance

Student perceptions have a crucial impact on the effectiveness of sustainability education. Positive student attitudes toward sustainability are often associated with higher levels of engagement, stronger participation in sustainability initiatives, and greater willingness to adopt sustainable behaviors (Cortese, 2003; Rieckmann, 2017). Understanding how students experience and evaluate sustainability education can therefore help universities improve both curricular and extracurricular initiatives.

Previous studies conducted in Turkey and other countries suggest that students who participate in experiential learning activities generally demonstrate stronger sustainability awareness and more positive attitudes toward environmental and social responsibility (Akgül & Aydoğdu, 2023; Demirel & Erdem, 2026). However, some researchers argue that awareness alone does not always lead to behavioral change, especially when students have limited opportunities for practical engagement (Çimen et al., 2026; Vining & Ebreo, 1992). This indicates that institutional support, campus culture, and learning experiences all influence the development of sustainability perceptions among students (Shao et al., 2025).

By examining student perceptions, universities can better evaluate the strengths and weaknesses associated with their sustainability approaches. Such findings can support the creation of more effective educational methods that encourage meaningful student participation and long-term sustainability awareness.

Research Gap and Study Purpose

Although sustainability education has received increasing attention in higher education research, limited empirical studies have examined how demographic and experiential factors influence student perceptions of educational sustainability in Turkey. Existing

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

research has mainly focused on curriculum development, institutional policies, or sustainability initiatives without sufficiently exploring how factors such as employment status, volunteering experience, academic level, and practical engagement shape student attitudes (Tuncer, 2008; Zahoor et al., 2026).

This study aims to fill this gap by investigating the perceptions of undergraduate and postgraduate students regarding educational sustainability in Turkish higher education institutions. The study specifically examines the relationship between demographic characteristics, experiential learning experiences, and students' sustainability perceptions. The findings are expected to contribute to the improvement of sustainability-oriented educational strategies and support universities in creating more effective learning environments.

Despite the growing body of research on sustainability education, relatively few empirical studies have simultaneously examined demographic characteristics and experiential learning factors as predictors of sustainability perceptions among university students in Türkiye. Addressing this gap contributes to a better understanding of how higher education institutions can design effective sustainability initiatives that extend beyond classroom instruction and foster meaningful student engagement.

Significance of the Study

This study contributes to the growing body of research on sustainability education in several practical and theoretical ways. From a practical standpoint, the findings offer Turkish higher education institutions concrete guidance on where to direct limited resources: rather than treating demographic profiling as a basis for targeted sustainability programming, administrators may find more value in expanding structured opportunities for direct engagement,

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

since experiential factors appear to carry greater explanatory weight than background characteristics. This distinction matters for institutional planning, as programs built around demographic assumptions risk misallocating effort toward groups rather than toward the experiences that actually shape sustainability perceptions. From a theoretical standpoint, the study extends prior applications of Kolb's Experiential Learning Theory, the Theory of Planned Behavior, and the Sustainability Competency Framework by testing them jointly within a single regression model rather than treating each in isolation, which allows a direct comparison of the relative predictive strength of experiential and demographic variables. The study also responds to a recognized gap in the literature on sustainability education in Turkey, where prior research has more often addressed institutional policy or curriculum design than the lived perceptions of students themselves. By centering the student perspective and connecting it to measurable experiential and demographic variables, this chapter provides a foundation that other researchers in similar national and institutional contexts may build upon, whether through replication at additional universities or through qualitative follow-up work that explores the mechanisms behind the associations reported here.

Literature Review

Global Trends in Sustainability Education

Sustainability has emerged as a major focus within contemporary higher education. Beyond delivering subject-specific knowledge, universities are now expected to cultivate graduates who can respond effectively to the environmental, social, and economic issues facing modern societies. Growing concerns over climate change, social disparities, and the overuse of natural resources have encouraged

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

higher education institutions (HEIs) to embed sustainability considerations throughout their educational programs, research initiatives, administrative policies, and campus operations (Menon & Suresh, 2020). This transformation has been shaped by influential international initiatives. Frameworks such as UNESCO's Education for Sustainable Development program and the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) have highlighted the important role of universities in fostering sustainability-related capabilities. These capabilities include holistic thinking, ethical decision-making, and cooperative problem-solving, all of which are regarded as fundamental for addressing multifaceted global concerns (Leal Filho et al., 2025).

In recent years, sustainability education has increasingly moved away from traditional lecture-based approaches toward more participatory and interdisciplinary learning models. Contemporary research highlights that students learn sustainability more effectively when they engage with real-world problems and apply theoretical knowledge in practical contexts (Shilon & Lerner, 2026). However, despite growing institutional commitment, implementation remains uneven. Many universities still face challenges such as fragmented curricula, insufficient faculty training, and weak institutional coordination, which limit the effectiveness of sustainability integration in higher education (Blewitt & Cullingford, 2004; Husic, 2024).

Experiential Learning

Experiential learning is widely considered a key element of sustainability education, as it bridges theoretical knowledge with practical engagement. Kolb’s Experiential Learning Theory explains learning as a continuous cycle involving concrete experience,

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation (Kolb, 2014). This approach indicates that students gain a deeper level of understanding when they participate directly in authentic learning activities and critically reflect on those experiences, rather than relying solely on traditional classroom instruction. Within sustainability-focused education, experiential approaches are frequently incorporated through internships, community-based projects, service-learning initiatives, and other forms of applied learning. These opportunities enable students to investigate sustainability issues within real-world settings while strengthening their ability to translate theoretical concepts into practical action. These forms of applied learning allow students to engage directly with social and environmental issues, deepening their understanding of sustainability concepts and strengthening their sense of responsibility (Shephard, 2008).

Empirical studies indicate that experiential learning enhances students' civic engagement, ethical awareness, and problem-solving abilities. By participating in real-world contexts, students are able to connect theory with practice and develop a more holistic understanding of sustainability. Nevertheless, some studies suggest that short-term experiential interventions may not always lead to long-term behavioral change, particularly when institutional support and reflective learning processes are limited (Sundman et al., 2025).

Student Attitudes and Perceptions

Student attitudes and perceptions are widely recognized as key indicators of the effectiveness of sustainability education. Positive perceptions are associated with higher engagement in sustainability initiatives, stronger environmental responsibility, and greater willingness to adopt sustainable behaviors (Biasutti & Frate, 2017).

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Research shows that both demographic and experiential factors influence sustainability perceptions. Students who participate in volunteering, internships, or employment-related experiences often demonstrate higher levels of sustainability awareness and civic responsibility compared to those without such experiences (Cortese, 2003; Rieckmann, 2017). Gender differences have also been observed in some studies, with female students generally reporting slightly stronger environmental concern and ethical sensitivity.

However, the literature remains inconsistent concerning the relationship between awareness and actual behavioural change, although some studies that sustainability education positively influences long-term attitudes, others argue that awareness alone is insufficient to drive meaningful behavioral transformation without supportive institutional structures and practical opportunities (Sundman et al. 2025). These results point to the importance of combining classroom learning with experiential engagement and institutional support systems.

Institutional Change

The incorporation of sustainability into higher education requires a thorough and systemic institutional transformation. This includes changes in governance structures, curriculum design, faculty development, and institutional culture. Universities are increasingly expected to adopt interdisciplinary approaches and embed sustainability across all areas of academic and operational activity.

Organizational culture is a critical factor in determining the success of such transformation processes. Research indicates that institutions with strong leadership commitment and collaborative governance structures are more successful in embedding sustainability into their educational systems (Kezar & Eckel, 2002; Lozano et al., 2015). Effective implementation often requires a combination of top-down

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

strategic direction and bottom-up academic engagement, ensuring shared ownership of sustainability initiatives.

Despite these efforts, many universities continue to face barriers such as limited funding, insufficient faculty expertise, and weak coordination across departments (Husic, 2024). As a result, sustainability initiatives are often implemented in fragmented or project-based forms rather than as fully integrated institutional strategies. Studies further suggest that experiential and student-centered approaches enhance institutional effectiveness by linking academic learning with community engagement and real-world problem-solving (Shilon & Lerner, 2026).

Sustainability Education in Turkey

In recent years, sustainability education in Turkish higher education institutions has undergone steady development, although implementation remains uneven across universities. Some institutions have embedded sustainability principles into curricula and institutional strategies aligned with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), while others are still in the early stages of adoption (Tuncer, 2008).

Recent evidence suggests that Turkish universities are increasingly incorporating sustainability topics into academic programs and encouraging student participation through volunteering activities(Zahoor et al., 2026). These developments have contributed to increased awareness of sustainability among students.

However, several structural challenges persist. These include limited faculty training, lack of standardized evaluation frameworks, insufficient interdisciplinary collaboration, and fragmented implementation strategies. In many cases, sustainability initiatives are project-based rather than institutionally embedded, which limits their long-term impact.

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Overall, the literature indicates a growing but still developing landscape of sustainability education in Turkey. This highlights the need for further empirical research focusing on student perceptions and the role of experiential learning in shaping sustainability awareness within Turkish higher education institutions.

Gender and Volunteering in Sustainability Attitudes

A recurring theme in the sustainability education literature concerns whether gender differences in environmental concern translate into measurable differences in sustainability perception among university students. Several studies report that female students tend to express somewhat stronger environmental concern and ethical sensitivity than their male peers, although the size of this difference varies considerably across national and institutional contexts and often narrows once other variables are taken into account (Biasutti & Frate, 2017; Cortese, 2003). This pattern raises a methodological question that is directly relevant to the present study: whether gender operates as an independent predictor of sustainability perception, or whether it functions as a proxy for other, more direct experiences, such as volunteering, that happen to be unevenly distributed across gender groups. Volunteering itself has a long history in the environmental attitude-behavior literature. Early work by Vining and Ebreo (1992) demonstrated that direct exposure to environmental issues through community activity shapes attitudes in ways that differ from attitudes formed through general concern alone, a distinction that anticipates the experiential emphasis of more recent sustainability education research. In the Turkish context specifically, Demirel and Erdem (2026) found that volunteer experience was associated with stronger sustainability attitudes among university students, a finding that aligns with the broader argument that structured civic engagement, rather than gender alone, may be the more proximate influence on sustainability perception. Similarly,

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Akgül and Aydoğdu (2023) reported that structured sustainability-awareness activities improved students' sustainable living awareness regardless of demographic background, reinforcing the view that participation, not identity, is the more consistent predictor across studies. Taken together, this body of work suggests that any observed gender difference in sustainability perception should be interpreted cautiously until experiential variables are also accounted for, a consideration that directly informs the analytical approach adopted in this chapter.

Theoretical Framework

This research is underpinned by three integrated theoretical perspectives: Experiential Learning Theory (Kolb, 2014), the Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1991), and Sustainability Competency Framework (Sterling & Maxey, 2013). Together, these frameworks explain how experiential engagement, attitudinal formation, and competency development interact to shape students' perceptions of educational sustainability in higher education contexts (Leal Filho et al., 2025).

Experiential Learning Theory

According to Kolb's Experiential Learning Theory, learning occurs through a continuous cycle involving concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation (Kolb, 2014). In sustainability education, this theory has been widely applied to explain how students construct deeper understanding through direct engagement with practical environmental and social challenges in real-world contexts (Shephard, 2008; Warners et al., 2025).

Research indicates that experiential approaches such as volunteering, internships, and community-based learning significantly enhance students' awareness of sustainability issues

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

and improve their ability to connect theory with practice (Sundman et al., 2025). These learning experiences encourage students to move beyond passive knowledge acquisition toward active participation in sustainability-related contexts (Tilbury, 2011).

In this study, experiential learning is operationalized through students' involvement in volunteering activities, employment experience, and participation in sustainability-related practices. Prior studies suggest that such engagement strengthens sustainability understanding and fosters more positive environmental and social attitudes (Warners et al., 2025; Leal Filho et al., 2025).

Theory of Planned Behavior

The Theory of Planned Behavior offers a useful framework for understanding the factors that shape human actions. According to this theory, behavior is guided by three key elements: personal evaluations of a behavior, perceived social expectations, and an individual's belief in their ability to perform the behavior (Ajzen, 1991). Applied to sustainability education, the theory indicates that students are more likely to adopt sustainability-oriented behaviors when they view such actions favorably and feel encouraged by their educational environment and social networks. Research conducted in higher education settings suggests that students' sustainability perspectives are influenced not only by what they learn academically but also by their direct encounters with sustainability initiatives and the broader institutional environment (Leal Filho et al., 2025; Tuncer, 2008). In addition, evidence shows that involvement in applied learning experiences can increase students' willingness to engage in environmentally and socially responsible practices, thereby reinforcing intentions to act sustainably (Sundman et al., 2025).

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

In this study, the Theory of Planned Behavior is reflected through students' sustainability perception scores, their attitudes toward educational sustainability, and their willingness to participate in sustainability-related activities. These constructs are assumed to represent students' behavioral orientation toward sustainability in academic and social contexts.

Sustainability Competency Framework

The Sustainability Competency Framework emphasizes the development of key competencies required for addressing complex sustainability challenges, including systems thinking, ethical reasoning, collaboration, and reflective problem-solving (Sterling & Maxey, 2013; Wiek et al., 2011).

Higher education institutions are increasingly expected to foster these competencies through interdisciplinary learning and engagement-based approaches (Husic, 2024). Studies show that that students involved in sustainability-related activities develop stronger civic responsibility and enhanced critical thinking skills (Shephard, 2008; Warners et al., 2025).

In this study, the framework is operationalized through indicators such as sustainability awareness, ethical responsibility, civic engagement, and collaborative participation in sustainability initiatives. These competencies are assumed to be strengthened through both formal education and experiential exposure (Leal Filho et al., 2025; Tilbury, 2011).

Integration of Theoretical Perspectives

Combining these theoretical perspectives offers a broader understanding of the factors contributing to university students' perceptions of sustainability. Experiential Learning Theory emphasizes the role of direct engagement and reflective practice in

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

the development of knowledge and understanding (Kolb, 2014). In contrast, the Theory of Planned Behavior focuses on how personal beliefs, social influences, and perceptions of capability affect an individual's intention to act in particular ways (Ajzen, 1991). The Sustainability Competency Framework further explains how knowledge is transformed into actionable skills and values (Sterling & Maxey, 2013).

Empirical evidence suggests that universities that integrate experiential learning opportunities into sustainability education achieve higher levels of student engagement and awareness (Leal Filho et al., 2025; Warners et al., 2025). However, institutional constraints such as limited resources, fragmented curricula, and uneven implementation may reduce the effectiveness of sustainability initiatives (Husic, 2024; Kezar & Eckel, 2002).

Together, these theories support the assumption that both experiential and demographic factors influence students' perceptions of educational sustainability (Bhatnagar et al., 2024), although experiential engagement is expected to play a more dominant role (Al-Nuaimi & Al-Ghamdi, 2025; Olsson et al., 2021).

It is worth noting that these three frameworks do not compete so much as operate at different stages of the same process. Experiential Learning Theory explains how a sustainability-related experience is converted into understanding; the Theory of Planned Behavior explains how that understanding, once formed, translates into an intention to act; and the Sustainability Competency Framework describes the durable skills that accumulate once such intentions are repeatedly exercised. Viewed this way, volunteering and employment are not simply background variables to be controlled for statistically, but plausible entry points into this larger

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

developmental sequence, which is the interpretive lens applied to the regression findings reported later in this chapter.

Materials and Method

Research Design

A quantitative cross-sectional survey design was adopted in this study to explore university students' views on educational sustainability and to assess how demographic characteristics and experiential factors relate to these views. A quantitative methodology was selected because it supports the systematic analysis of relationships among variables and facilitates objective testing of research hypotheses.

Convenience sampling was used to find participants. Istanbul Gelisim University undergraduate and graduate students received the questionnaire electronically. Students who consented to participate filled out the survey anonymously; participation was entirely voluntary. Because the study sought to investigate students' opinions of educational sustainability within a particular institutional environment, convenience sampling was deemed appropriate. Data were collected between May and June of 2025 using Google Forms.A total of 210 completed questionnaires were included in the final analysis.Data were gathered using a structured questionnaire adapted from the Attitudes Toward Sustainable Development Scale developed by Biasutti and Frate (2017). This instrument has been widely used in sustainability education research due to its established validity and reliability in assessing attitudes toward sustainable development in academic contexts.

The study received ethical approval from the Research Ethics Committee of Istanbul Gelisim University. Ethical approval was

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

obtained from the Research Ethics Committee of Istanbul Gelisim University (Approval No. E-68465814-302.08.01-162553).

Data Analysis

Data were analyzed using IBM SPSS Statistics (Version 23). Prior to performing inferential analyses, the dataset was examined for incomplete responses, extreme values, and compliance with key statistical assumptions such as normal distribution, linear relationships, and equal variance.

To describe the sample and key variables, descriptive statistical techniques were applied. These included frequency counts, percentage distributions, mean scores, and standard deviations, used to provide a summary of participants' demographic information as well as their levels of sustainability perception.

To strengthen the analytical depth of the study, multiple linear regression analysis was conducted to evaluate the predictive power of demographic and experiential variables on students' sustainability perceptions. Standardized beta coefficients (β), R-squared (R^2), and adjusted R^2 values were used to assess model fit and explanatory strength. Statistical significance was established at $p < 0.05$, with 95% confidence intervals included to ensure robustness and transparency in interpretation.

This analytical sequence, moving from descriptive statistics through group comparisons to a combined regression model, was chosen to let the demographic and experiential predictors be evaluated first in isolation and then jointly. Group comparisons on their own can overstate the influence of a single variable when related variables are correlated with it; testing gender, employment, and volunteering together in a single regression model, as recommended for research designs with several plausible predictors of a common outcome

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

(Cohen, 1992), allows the unique contribution of each variable to be distinguished from the shared variance among them.

Results

Descriptive Statistics

Before conducting the statistical analyses, the dataset was carefully examined for missing data, extreme values, and compliance with key assumptions, including normality, linear relationships, and homogeneity of variance. Assessment of skewness and kurtosis showed that the data were approximately normally distributed, which justified the use of parametric statistical techniques.

Table 1 Descriptive Statistics of Sustainability Perception

Variable	**Mean**	**SD**	**Skewness**	**Kurtosis**	**95% CI**
Sustainability Perception	3.72	0.64	-0.41	-0.28	3.61–3.83

The results indicate that students demonstrated a moderately positive perception of educational sustainability, suggesting a generally favorable orientation toward sustainability-related issues in higher education.

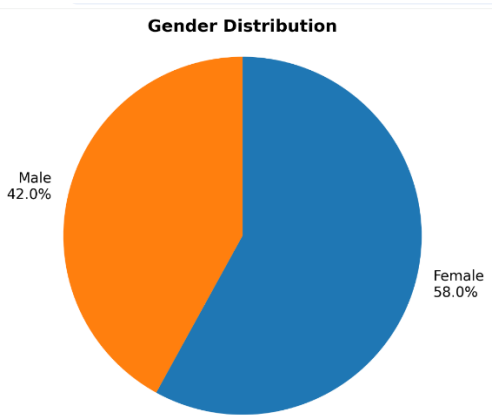
Table 2Demographic Profile of Participants

Variable	**Category**	**Frequency (f)**
Gender	Female	122
	Male	88
Age Group	18–22	118
	23–26	62
	27–29	30

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Marital Status	Single	176
	Married	34
Educational Level	Undergraduate	189
	Postgraduate	21
Employment Status	Employed	63
	Unemployed	147
Volunteer Experience	Yes	53
	No	157

Figure 1Gender distribution of participants



Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Figure 2 Age-group distribution of participants.

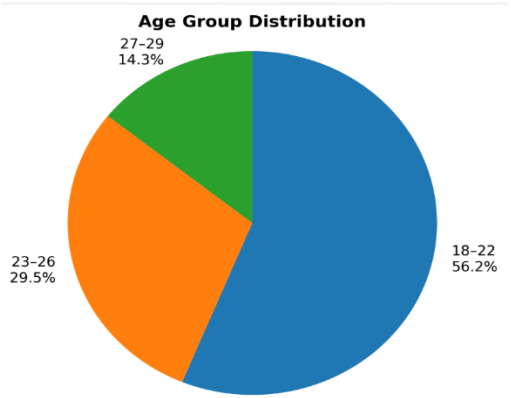
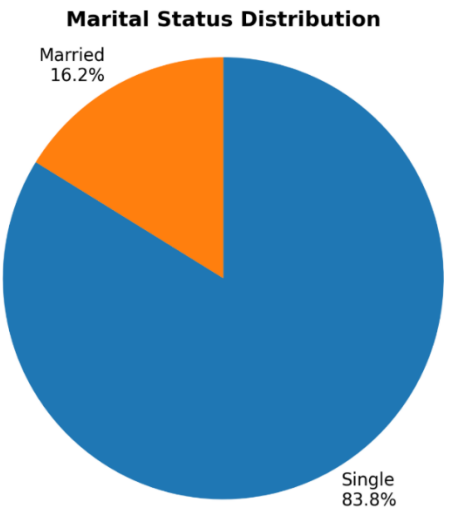


Figure 2 shows the age distribution of the participants. More than half of the respondents were between 18 and 22 years of age (56.2%, n = 118). Participants aged 23–26 years represented 29.5% (n = 62), and those aged 27–29 years represented 14.3% (n = 30). These findings indicate that the sample was predominantly composed of younger adults.

Figure 3 Marital status of participants



Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Figure 3 illustrates the marital status of the respondents. Most participants were single (83.8%, n = 176), whereas married participants constituted 16.2% (n = 34). The results demonstrate that the sample was largely composed of unmarried individuals.

Figure 4 Educational level of participants.

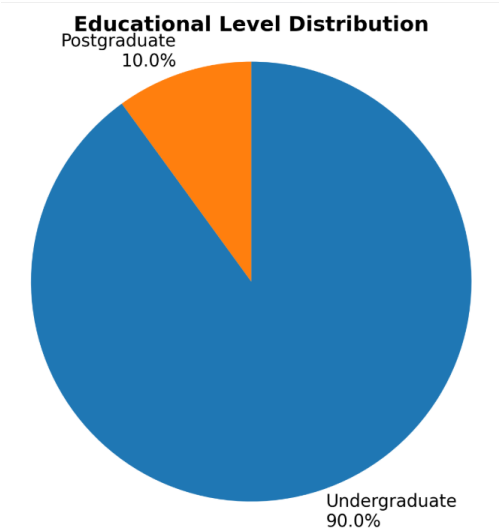


Figure 4 presents the educational profile of the sample. Undergraduate students represented 90.0% of participants (n = 189), while postgraduate students accounted for 10.0% (n = 21). The distribution confirms that the study primarily involved undergraduate-level participants.

Figure 5 Employment status of participants.

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

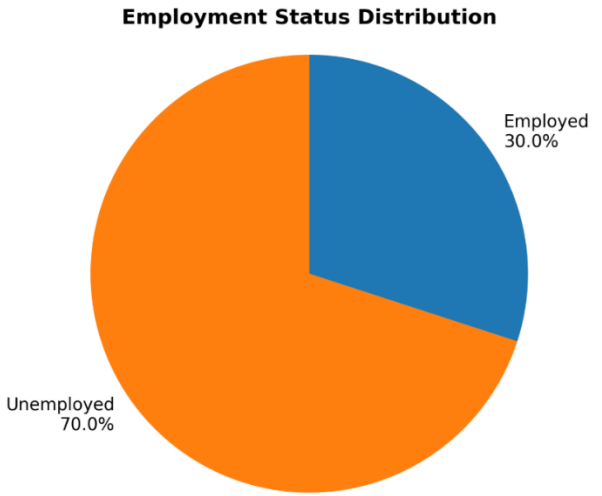
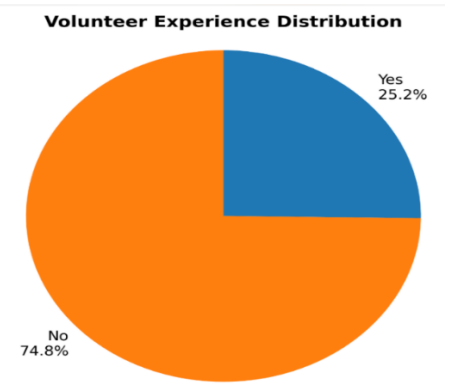


Figure 5 summarizes the employment status of the respondents. A majority of participants were unemployed (70.0%, n = 147), whereas 30.0% were employed (n = 63). This pattern suggests that most participants were not engaged in paid employment at the time of data collection.

Figure 6Volunteer experience among participants.



Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Figure 6 displays participants' previous volunteer experience. Most respondents reported no volunteer experience (74.8%, n = 157), while 25.2% indicated that they had participated in volunteer activities (n = 53). The findings suggest that prior volunteer involvement was relatively limited within the sample.

Taken together, the demographic profile confirms that the sample was drawn predominantly from younger, single, undergraduate students with limited prior exposure to paid employment or organized volunteering. This composition is worth keeping in mind when interpreting the group comparisons and regression results that follow, since the subgroups reporting employment or volunteer experience were considerably smaller than their counterparts; any differences detected between these groups should therefore be read as suggestive of a broader pattern rather than as a precise estimate of the size of that pattern in the wider student population.

Table 3Gender Differences in Sustainability Perception

Gender	**Mean**	**SD**	**t**	**p**	**Cohen's d**
Female	3.79	0.61	2.01	.046	0.27
Male	3.62	0.67			

Female students reported slightly higher sustainability perceptions than male students, although the effect size was small, indicating limited practical difference.

Table 4Employment Status and Sustainability Perception

Group	**Mean**	**SD**	**t**	**p**	**Cohen's d**
Employed	3.85	0.60	2.29	.023	0.33
Unemployed	3.64	0.66			

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Students with employment experience demonstrated significantly higher sustainability perceptions.

Table 5Volunteer Experience and Sustainability Perception

Group	Mean	SD	t	p	Cohen's d
Yes	3.92	0.58	4.12	<.001	0.57
No	3.56	0.66			

Volunteer experience showed the strongest group difference, indicating a meaningful association with sustainability perception.

Table 6Pearson Correlation Matrix

Variable	Sustainability Perception	Employment	Volunteer
Sustainability Perception	—		
Employment	.18*	—	
Volunteer	.34**	.21*	—

* $p < .05$, ** $p < .01$

Volunteer experience demonstrated the strongest positive correlation with sustainability perception.

Table 7Regression Model Summary

Model	R	R^2	Adjusted R^2	F	P
1	0.39	0.15	0.13	7.62	<.001

The model explained 15% of the variance in sustainability perceptions, indicating a moderate explanatory power, this level of explanatory power is regarded as appropriate in educational and behavioural research, because students' attitudes are influenced by

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

numerous psychological, institutional, and contextual factors that were outside the purview of the current study.

Table 8Regression Coefficients

Predictor	**β**	**SE**	**t**	**P**
Gender	.11	.05	1.78	.076
Age	-.04	.03	-0.92	.358
Marital Status	.06	.04	1.11	.268
Employment Status	.14	.06	2.21	.028
Volunteer Experience	.31	.05	5.48	<.001

Volunteer experience emerged as the strongest predictor of sustainability perception, followed by employment status. Gender showed a positive trend but was not statistically significant in the multivariate model.

Key Findings suggested that students demonstrated moderately positive perceptions of educational sustainability ($M = 3.72$). Regression analysis showed that experiential factors, particularly volunteer experience ($\beta = .31$, $p < .001$) and employment status ($\beta = .14$, $p = .028$), significantly predicted sustainability perceptions. In contrast, demographic variables such as age, gender, and marital status were not statistically significant. These findings confirm that experiential learning plays a more influential role than demographic characteristics in shaping students' sustainability perceptions.

Conclusion

This study examined university students' perceptions of educational sustainability and the extent to which demographic and experiential factors predict these perceptions. The overall findings indicate that students hold moderately positive perceptions of sustainability in

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

higher education. However, the results clearly demonstrate that these perceptions are shaped primarily by experiential factors rather than demographic characteristics.

The regression analysis revealed that volunteer experience is the strongest predictor of sustainability perception**,** followed by employment experience. This indicates that students who actively engage in volunteering activities develop significantly stronger sustainability perceptions compared to those without such experiences. Volunteering appears to provide meaningful exposure to real social and environmental issues, which enhances awareness and deepens understanding of sustainability in an applied context.

Employment experience also contributed significantly, although to a lesser extent. This suggests that workplace exposure offers additional opportunities for students to observe sustainability-related practices in organizational settings, thereby strengthening their perceptions.

In contrast, demographic variables including gender, age, and marital status did not significantly predict sustainability perceptions in the regression model. Although minor differences were observed in descriptive and group analyses, these effects disappeared when experiential variables were included, indicating that demographic factors do not independently shape sustainability perceptions when experience is accounted for.

Overall, the model explained a moderate proportion of variance in sustainability perceptions ($R^2 = 0.15$), suggesting that while experiential and demographic factors are relevant, additional psychological, institutional, and contextual variables may also play an important role.

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Theoretical Contribution

The findings make a meaningful contribution to three theoretical perspectives. First, they strongly support Kolb's Experiential Learning Theory**,** confirming that learning through direct experience is central to shaping sustainability perceptions. Second, they align with the Theory of Planned Behavior**,** demonstrating that experiential engagement strengthens attitudes toward sustainability. Third, they support the Sustainability Competency Framework, highlighting that competencies related to sustainability are developed through active participation rather than passive learning.Taken together, these frameworks reinforce the idea that sustainability perception is primarily an experience-driven construct rather than a demographic or static attribute.

Practical Implications

The results have important implications for higher education institutions. Universities should prioritize the expansion of structured volunteering programs**,** as these have the strongest influence on sustainability perceptions. Such programs enable students to engage directly with community-based environmental and social challenges, thereby strengthening experiential learning outcomes.In addition, institutions should enhance work-integrated learning opportunities**,** including internships and applied professional experiences, to further reinforce sustainability awareness in real organizational contexts.Finally, sustainability education should be designed to move beyond traditional classroom instruction by incorporating experiential, community-based, and practice-oriented learning approaches. This shift would ensure that students not only understand sustainability conceptually but also experience it in real-world settings.

Funding Statement

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

This research received no external funding.

Conflicts of Interest

The authors declare no conflicts of interest

References

1. Abo-Khalil, A. G. (2024). Integrating sustainability into higher education challenges and opportunities for universities worldwide. Heliyon, 10(9), e29946.
2. Agirreazkuenaga, L., & Martinez, P. (2021). Secondary students' perception, positioning and insight on education for sustainability. International Research in Geographical and Environmental Education, 30(3), 218–237. https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1877952
3. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T
4. Akgül, S., & Aydoğdu, M. (2023). The effect of activities for sustainability awareness on students' sustainable living awareness in the Social Studies course. Turkish Journal of Academic Studies, 6(2).
5. Al-Nuaimi, S., & Al-Ghamdi, S. G. (2025). Enhancing Student Engagement and Motivation for Sustainability Education Through Experiential Learning. Sustainability, 17(12), 5291.
6. Biasutti, M., & Frate, S. (2017). A validity and reliability study of the attitudes toward sustainable development scale. Environmental Education Research, 23(2), 214-230.

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

7. Blewitt, J., & Cullingford, C. (2004). The Sustainability Curriculum: The challenge for higher education: Earthscan. Sterling, Virginia.

8. Canton, H. (2021). United nations educational, scientific and cultural organization—UNESCO. In The Europa Directory of International Organizations 2021 (pp. 359-365). Routledge.

9. Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological Bulletin, 112(1), 155–159. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

10. Çimen, O., Yılmaz, A., & Savaş, S. (2026). Environmental awareness of university students in Ankara, Turkey. Journal of Environmental Education and Sensitivity.

11. Córdova-Vera, K. S., Toasa, R. M., Aizaga, M., & Colmenárez, M. C. (2026). Perceptions of Sustainability Integration in Higher Education: Evidence from a Faculty–Student Comparative Mixed-Methods Analysis. Education Sciences, 16(4), 596.

12. Cortese, A. D. (2003**).** The critical role of higher education in creating a sustainable future. *Planning for Higher Education*, 31(3), 15-22

13. Demirel, H., & Erdem, M. (2026). University students' sustainability attitudes and the role of volunteer experience: Evidence from Türkiye. Journal of Higher Education and Sustainability, 11(1), 45–58.

14. Evans, T. L. (2020). Experiential Learning in Sustainability: Opportunities, Building Partnerships, and Student Engagement. In Higher Education and Sustainability (pp. 85-102). Routledge.

15. Husic, D. W. (2024). Reframing sustainability initiatives in higher education. Sustainable Earth Reviews, 7(1), 5.

16. Kezar, A., & Eckel, P. D. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts?. The journal of higher education, 73(4), 435-460.

17. Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

18. Kolb, D. A. (2014). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. FT press.

19. Leal Filho, W., Viera Trevisan, L., Sivapalan, S., Mazhar, M., Kounani, A., Mbah, M. F., ... & Abzug, R. (2025). Assessing the impacts of sustainability teaching at higher education institutions. Discover Sustainability, 6(1), 227.

20. Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., Lambrechts, W., Lukman, R., & Hugé, J. (2015). A review of commitment and implementation of sustainable development in higher education: Results from a worldwide survey. Journal of Cleaner Production, 108, 1–18.

21. Martinez, J., & Smith, G. (2025). Experiential learning for sustainability: a systematic review of pedagogical frameworks and outcomes. European Journal of Engineering Education, 50(4), 412–430.

22. Menon, S., & Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: A literature review. International Journal of Sustainability in Higher

Education, 21(5), 1015–1051. https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0089

23. Rieckmann, M. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives. UNESCO Publishing.
24. Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. International journal of sustainability in Higher Education, 9(1), 87-98.
25. Shilon, M., & Lerner, A. M. (2026). Planning Education for Sustainability: Lessons From Higher Education for Sustainable Development. Journal of Planning Education and Research, 0739456X261430335.
26. Sterling, S., & Maxey, L. (2013). *The sustainable university: Progress and prospects*. Routledge.
27. Sundman, J., Feng, X., Shrestha, A., Johri, A., Varis, O., & Taka, M. (2025). Experiential learning for sustainability: a systematic review and research agenda for engineering education. European Journal of Engineering Education, 1-31.
28. Tilbury, D. (2011). Education for sustainable development: An expert review of processes and learning.
29. Tuncer, G. (2008). University students' perception on sustainable development: A case study from Turkey. International Research in Geographical and Environmental Education, 17(3), 212–226.
30. Vining, J., & Ebreo, A. (1992). Predicting recycling behavior from global and specific environmental attitudes and changes in recycling opportunities. Journal of Applied Social

Psychology, 22(20), 1580–1607. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb01758.x

31. Warners, M., Walker, S. E., Bruyere, B. L., Tamlyn, K., & Zarestky, J. (2025). Bridging Nature, Well-Being, and Sustainability Through Experiential Learning in Higher Education. Sustainability, 18(1), 154.
32. Wardat, Y., & AlAli, R. (2025). Sustainability in higher education: Challenges, innovations, and research prospects. Educational Process: International Journal, 16, e2025292. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.16.292
33. Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6(2), 203–218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6
34. Zahoor, H., Mustafa, N., & Ozturkcan, S. (2026). University students' sustainability attitudes and the role of volunteer experience: Evidence from Türkiye. Scientific Culture, 12(2), 918.

Tablo 1 Başlığı

X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Kaynak: xxxxxxxxxxx

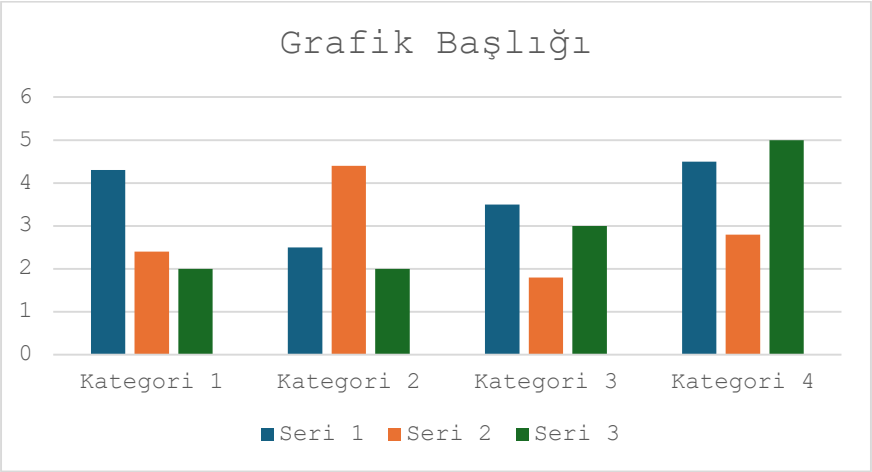
Şekil 1 Başlığı



Kaynak: xxxxxxxxxxx

Grafik 1 Başlığı

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678



Kaynak: xxxxxxxxxxx

Resim 1 Başlığı



Kaynak: xxxxxxxxxxx

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Tablo, Şekil, Grafik, Çizim, Resim vb Kaynakları: Tablo, Şekil, Grafik, Çizim, Resim vb kaynağı, ilgili nesnenin hemen altında belirtilmelidir. Kaynak bilgisi **7-Tablo ve Şekil Kaynak** stili ile yazılmalıdır. Bu stil, Times New Roman yazı tipinde, 10 punto boyutunda ve normal (italik veya kalın olmadan) olarak ayarlanmıştır. Kaynak bilgisi Tablo, Şekil, Grafik, Çizim, Resim vb formatını bozmayacak şekilde yazılmalı ve tüm kaynak bilgileri eksiksiz olmalıdır. Ayrıca eklenen bütün nesneler **7-Tablo ve Şekil Kaynak** sitili ile eşleştirilmelidir. Nesnlerin hepsi ortalanmış şekilde olmalıdır. Sayfa düzeninde dikey olarak sığmayan tablo ve diğer nesneler için sayfayı yataya çevirebilirsiniz.

Genel Uyarılar ve Bilgilendirme:

Bu şablonun sayfa ebatları, dipnotları, alt ve üst bilgileri değiştirilmemelidir. Alt veya üst bilgiye kesinlikle yazar bilgisi ya da başka bir içerik eklenmemelidir. Ayrıca, şablonda kesinlikle sayfa numarası eklemeyiniz. Bu kurallara uyulması, şablonun standartlarına uygun şekilde kullanılmasını sağlamak için zorunludur.

Dosya Kaydetme ve Formatları:

Hazırlanan metin, şablona uygun bir şekilde tamamlandıktan sonra hem **.docx** hem de **.pdf** formatlarında kaydedilmelidir.

- **.docx Dosyası:** Şablon üzerinde yapılan düzenlemeler, Word formatında kaydedilerek teslim edilmelidir.
- **.pdf Dosyası:** Aynı dosya, Word'den PDF formatına dönüştürülerek kaydedilmelidir. PDF'e dönüştürme sırasında şablon özelliklerinin bozulmadığından emin olunuz.

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Sayfa Geçişleri ve Paragraf Düzeni:

Kesinlikle ve kesinlikle sayfalar arasında geçiş yapmak için **manuel kesme (break)** kullanılmamalıdır. Paragrafların sonunda veya sayfa geçişlerinde elle sayfa sonu verilmemeli ya da herhangi bir ek boşluk bırakılmamalıdır. Belgenin sayfa düzeni ve geçişleri, Word'ün varsayılan ayarlarına bırakılmalı, kullanıcı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamalıdır.

Madde İşaretleme Kuralları:

Madde işaretlemede yalnızca şablonda tanımlı olan şu stiller kullanılmalıdır:

- **8-Madde Nokta:** Madde işaretlemelerinde nokta (•) kullanımı için bu stil seçilmelidir.
- **9-Madde Rakam:** Madde işaretlemelerinde rakam (1, 2, 3...) kullanımı için bu stil seçilmelidir.
- **10-Madde Harf:** Madde işaretlemelerinde harf (a, b, c...) kullanımı için bu stil seçilmelidir.

Bu stiller dışında herhangi bir işaretleme veya özel sembol kullanmayınız. Stil dışında yapılan işaretlemeler şablon düzenine uygun kabul edilmeyecektir.

- Deneme 1
- Deneme 1
-

1. Deneme 1
2. Deneme 1

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

Kaynakça

Geçerli belgede kaynak yok.

Assistant Professor. Dr. Hina Zahoor, Istanbul Gelisim University, hzahoor@gelisim.edu.tr
ORCID No: 0000-0003-2322-5678

BÖLÜM 3

AKADEMİSYENLERDE UYKU BORCU, İŞKOLİKLİK VE İŞ YAŞAM DENGESİ

DERYA ÇETİNOĞLU[1]
AHMET DOLMACI[2]

Giriş

Günümüzdeki yükseköğretim evreni; artan yayın beklentileri, proje baskıları, idari sorumluluklar ve belirsiz mesai sınırları sebebiyle akademisyenlik mesleğini zihinsel olarak kesintisiz sürdürülen bir çaba haline getirmektedir. Akademik çevrelerde sıklıkla dillendirilen ve örtük biçimde ödüllendirilen bu aşırı performans paradigması, akademisyenleri işkoliklik (workaholism) döngüsüne ve zorlayıcı çalışma örüntülerine savunmasız hale getirmektedir. Fakat işgücüne yönelik bu kontrol edilemez bağlanma eylemi, sınırlı bireysel kaynakların kontrolsüzce harcanmasına yol açarak iş, aile ve kişisel yaşam alanları arasındaki geçirgenliği olumsuz bir biçimde yükseltmektedir. Yaşamın farklı alanlarında sahip olunan sınırların aşınmasıyla birlikte ilk vazgeçilen unsur ise genellikle uyku

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kapadokya Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Turizm Rehberliği, Orcid: 0000-0001-7903-987X
[2] Öğr. Gör. Dr., Düzce Üniversitesi, Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu, Orcid: 0000-0002-0053-9669

olmaktadır. Bu bağlamda mesai saatleri dışında da iş hayatından mental olarak ayrılamama, kronik bir uyku kısıtlamasına ve bir uyku borcuna zemin hazırlamaktadır.

Akademisyenlerin gece geç saatlere ve hafta sonlarına taşan çalışma pratikleri, fizyolojik toparlanma süreçlerini kesintiye uğratırken bilişsel işlevleri zayıflatmakta, tükenmişliği artırmada ve aile-sosyal yaşam rollerinde çatışmalar yaratmaktadır. Sonuç olarak; uyku borcu, işkoliklik ve iş-aile-yaşam dengesizliği birbirinden bağımsız değişkenler olmak yerine birbirini karşılıklı olarak besleyen ve akademisyenin psikolojik ve sosyal açılardan iyi olma halini olumsuz etkileyen bir döngüye dönüşmektedir. Bu çalışma; akademisyenlerin mesleki gerçeklikleri bağlamında biriken uyku borcunun fizyolojik ve mental maliyetlerini, işkoliklik dinamiklerini ve bu süreçlerin iş-aile-yaşam dengesi üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde incelemeyi amaçlamaktadır.

Uyku Borcu

İnsanlar hayatlarının yaklaşık üçte birini uyuyarak geçirdikleri için, tüm toplumlar üyelerinin uyku yaşamını nasıl organize edecekleri, düzenleyecekleri ve kurumsallaştıracakları sorusuyla karşı karşıyadır (Brunt & Steger, 2004). Orta Çağ'da uyku toplumsal bir deneyimken, zaman geçtikçe giderek özelleşmiş ve uyuyan bedenlere, diğerlerinden ayrı, özel ve bölümlere ayrılmış bir alan tahsis edilmiştir. Uyku düzenleri ve uygulamaları, değişen ekonomi düzenlerinden ve dolayısıyla baskın üretim biçimlerinden de etkilenmiştir. Tarım toplumunda, uyku ritmi ve düzenlemeleri büyük ölçüde mevsimler tarafından şekillenirken sanayileşmeyle birlikte ve modern toplumun yükselişiyle birlikte yeni geçim kaynakları ve yaşam tarzlarıyla birlikte uyku düzenleri de değişime uğramıştır. Hem mevsimsel hem de kolektif çalışma ve uyku döngüleri, giderek günlük yaşamın çalışma, boş zaman ve dinlenme

olmak üzere ayrı zaman dilimlerine göre net bir şekilde bölünmesiyle şekillenmiştir. Uykunun doğal ritmi, özellikle elektrikli ışığın ortaya çıkışı olmak üzere sosyal ve teknolojik faktörler tarafından dönüştürülmüştür (Schivelbusch, 1995; Pantzar, 1997).

Günümüzün giderek hızlanan çalışma temposu, bireylerin yeterli uyku süresine ulaşamamasını küresel ölçekte önemli bir problem hâline getirmiştir (Liu, 2016). Yoğun iş programları ve artmakta olan akademik talepler hem profesyonellerin hem de öğrencilerin yeterli düzeyde dinlenmesini güçleştirmektedir. Bu durum sonucunda yetişkinlerin üçte birinden fazlası önerilen günlük 7–9 saatlik uyku süresinin altında dinlenmeye ve uyku haline sahip olmaktadır (Chaput vd., 2020). Özellikle bu durum hizmet sektöründe çalışan bireylerin en çok karşılaştıkları durum arasındadır (Hillman & Lack, 2013). Birçok insan hafta içi karşılayamadığı uykuyu telafi etmek amacıyla, uyku süresini uzatarak hafta sonu uykuyu yakalamaya çalışmaktadır (Depner vd., 2019). Kuramsal olarak, bu hafta sonu telafi uykusu (Weekend Catch-up Sleep, WCS) kısa vadede yorgunluğun azalmasına ve ruh hâlinin iyileşmesine katkı sağlayabilir. Ancak WCS'nin sağlık üzerindeki etkilerine ilişkin araştırma bulguları tutarsızdır. Bazı çalışmalar, orta düzeyde telafi uykusunun bilişsel işlevler, duygusal denge ve metabolik sağlık üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini öne sürerken; diğer araştırmalar WCS'ye sıkça başvurmanın biyolojik saati bozabileceğini, sosyal jetlag oluşumuna katkıda bulunabileceğini ve metabolizmayla ilgili ve duygudurum bozuklukları risklerini artırabileceğini göstermektedir (Depner vd., 2019; Son vd., 2020).

Uyku, bireyler arasında büyük ölçüde farklılık gösterdiğinden, araştırmacılar öznel uyku, nesnel uyku, uyku bozuklukları ve bilişsel işlevler arasında çoğu zaman zayıf korelasyonlar saptamaktadır (Sugerman vd., 1985; Edinger vd.,

2000; Ohayon & Roth, 2001; Klerman & Dijk, 2008). Uykunun bu karmaşık doğası, uykuyu tanımlamak için tek ve standart bir ölçütün kullanılmasını güçleştirmektedir (Edinger & Means, 2005). Bu nedenle araştırmacılar, öznel uyku değerlendirmelerinde görülen farklılıkların gündüz saatlerinde ortaya çıkan olumsuz fiziksel ve ruhsal sonuçlarla doğrulanma eğiliminde olması sebebiyle, sıklıkla öznel uyku ölçümlerini kullanmaktadır (Sugerman vd., 1985; Edinger vd., 2000; Ohayon & Roth, 2001).

Uyku, organizmamızdaki çeşitli fizyolojik sistemleri etkileyebilme özelliği sayesinde fiziksel ve ruhsal sağlığın korunmasında önemli bir rol oynamaktadır (Eugene & Masiak, 2015). Uykunun önemi o denli büyüktür ki, yaşamımızın neredeyse üçte biri uyku halinde geçmektedir (Hirshkowitz vd., 2015). Akademik literatürde uyku borcu, bireyin biyolojik uyku ihtiyacı ile fiilen uyuduğu süre arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Dement & Vaughan, 1999; Barnes, 2012; Bakırcı, 2019). Bakırcı'ya göre (2019) ortalamada 7 saat uyku sizin için en uygunuysa ve bir gece 5 saat uyuyabildiyseniz, ertesi gün 9 saat uyuyarak arayı kapatabilirsiniz. Tabii 3 gün uykusuz kaldığınız için 21 saat uyumanız gerekmez; ancak 3 gün aralıksız uykusuz kalacak olursanız, ilk uyuduğunuzda uyku sürenizin 15-20 saat arasında olması çok muhtemeldir. Dolayısıyla uyku borcu hesabı doğrusal bir matematik hesabı olmasa da gerçeğe yakın sonuçlar vermektedir. Bu nedenle uyku borcu, sadece gündüz yorgunluğuna ve dikkat eksikliğine yol açmakla kalmaz, aynı zamanda kardiyovasküler hastalık, metabolik sendrom, duygu durum bozuklukları ve hatta daha yüksek ölüm oranlarıyla da ilişkilidir. Küresel iş gücü, modern 7/24 toplumunun taleplerini karşılamak için günün her saati çalışmaktadır. 07:00 ile 18:00 saatleri arasında standart çalışma saatleri dışında gerçekleştirilen iş gücünü içeren vardiyalı çalışma, sağlık sektörü de dahil olmak üzere birçok endüstri ve hizmetin temel bir parçası haline gelmiştir (Wright vd., 2013) ve Dünya

genelinde çalışan bireylerin %25'i vardiyalı çalışmaktadır (Brown vd., 2020).

24 saat süren kesintisiz çalışma, temel hizmetlerin işleyişini sürdürmek için hayati önem taşırken; vardiyalı ve gece çalışması, çalışanlar için de aynı zamanda çeşitli sağlık sorunlarını da beraberinde getirmektedir. (Boivin vd., 2022; Rosa vd., 2019; Wright vd., 2013). Bunlar arasında bazı kanserler, obezite, kardiyometabolik hastalıklar, uyku sorunları ve gastrointestinal hastalıklar ile depresyon gibi ruh hali bozuklukları ve işlev bozuklukları riski artışı yer almaktadır.

Çalışma programları, vardiyalı çalışanların iş günlerindeki uyku sürelerini sınırlamaktadır. Haftalık izin günlerinde bireyler, uykularını daha serbest bir şekilde zamanlayabilmekte ve işle ilişkili yorgunluğu telafi edebilmek amacıyla uyku sürelerini artırabilmektedir. Epidemiyolojik literatür, günde yedi ila sekiz saatlik alışılmış uykunun sağlık açısından yararlı olduğunu ve bu aralığın dışında kalındığında risklerin arttığını göstermektedir. Laboratuvar koşullarında yapılan çalışmalarda, doyuma ulaşan uyku süresi genç yetişkinlerde 8,2–8,9 saat, yaşlı bireylerde ise 7,4 saat olarak belirlenmiştir (Klerman & Dijk, 2008; Van Dongen vd., 2003). Daha uzun süreli bir tatil döneminde ise, önceki çalışma düzeninin uyku süresi üzerinde belirgin bir etkisinin olmaması beklenmektedir. De Bloom ve diğerleri (2013), çalışanların en az iki haftalık bir tatil dönemi sırasında (7,4 saat), tatil öncesine kıyasla (6,7 saat) gece uykularını yaklaşık 40 dakika daha uzun bildirdiklerini ortaya koymuştur. İzin günlerinde ise uyku süresi, iş günlerine kıyasla yaklaşık 20–45 dakika artmakta ve uyku kalitesinde iyileşme görülmektedir (Groeger vd., 2004). Akademik hayat gibi zihinsel üretimin yoğun olduğu alanlarda ise iş yükünün mesai saatlerini aşması, bireylerin ailevi veya sosyal sorumluluklarından ödün vermemek adına en birincil olarak uyku sürelerinden vazgeçmelerine ve böylece uykunun diğer yaşam

alanları için bir değiş tokuş metası haline gelmesine yol açmaktadır. Başka bir ifade ile iş talepleri arttığında bireyler, hem mesleki hem de kişisel talepleri karşılayabilmek için uykudan zaman ödünç almakta ve bu durum da onların ertesi gün iş performansını ve öz-düzenleme kapasitesini düşürmektedir (Barnes vd., 2012). Akademik hayatta mesai sonrasında işten zihinsel olarak kopamamanın ve iş-yaşam sınırlarının bulanıklaşmasının yorgunluğu artırdığı, uyku kalitesini bozduğu ve bireyin genel iyi oluş ve yaşam doyumunu düşürdüğü bulunmuştur (Sonnentag & Bayer, 2005; Barber & Jenkins, 2014). Bu durum da uzun vadede işe bağımlılık veya işkoliklik kavramını ortaya çıkarmakta ve sağlıklı bir iş yaşam dengesi kurmayı hayli zorlaştırmaktadır.

İşkoliklik

İşkoliklik (workaholism) kavramı, akademik literatürde ilk kez Wayne Edward Oates (1971) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada alkol bağımlılığına benzetilerek ortaya atılmış ve bireyin sağlığını, kişisel mutluluğunu ve sosyal ilişkilerini bozacak derecede sürekli çalışma ihtiyacı olarak tanımlanmıştır. Sonraki araştırmalarda kavram, iki temel yapısal unsur üzerinden kavramsallaştırılmıştır: davranışsal boyutu temsil eden aşırı çalışma (working excessively) ve bilişsel boyutu temsil eden kompulsif/saplantılı çalışma (working compulsively) (Schaufeli vd., 2008). Aşırı çalışma, bireyin örgütsel veya ekonomik gereksinimlerin ötesinde çalışma faaliyetlerine olağanüstü zaman ayırmasını simgelerken; kompulsif çalışma ise çalışmadığı anlarda dahi zihnini işten alıkoyamamayı ve içsel bir zorlamayla çalışmayı takıntı haline getirmeyi ifade etmektedir. Nitekim Scottl vd. (1997) işkolikliği; iş dışı faaliyetleri feda etme pahasına işte aşırı zaman harcayan, çalışmadığı zamanlarda bile sürekli işi düşünen ve dışsal ihtiyaçlardan ziyade içsel dürtülerle hareket eden birey olarak nitelendirmiştir. Türkiye literatüründe akademisyenler üzerinde yapılan çalışmalarda da işkolikliğin bireysel kapasiteyi zorlayan

kontrol dışı bir çalışma dürtüsü olduğu vurgulanmaktadır (Naktıyok & Karabey, 2005).

İşkolikliğin bilimsel açıdan önemi, birey, aile ve toplum üzerindeki yıkıcı olabilme potansiyelinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle işkolikliğin doğru anlaşılabilmesi için, onu sağlıklı bir çalışma davranışı olan çalışmaya tutkunluktan ve dönemsel çalışkanlıktan ayırt etmek kritik önem taşımaktadır. Machlowitz (1980) ile Spence ve Robbins (1992) tarafından vurgulandığı üzere çalışkan bireyler işlerini sorumluluk bilinciyle ve belirli amaçlar doğrultusunda yürütürken; çalışmaya tutkun bireyler işlerinden yüksek düzeyde haz duyarak şevkle çalışırlar. Buna karşın işkolik bireyler, işten doğrudan bir doyum veya keyif almasalar bile, içsel bir suçluluk ve kaygı duygusunu bastırmak amacıyla kendilerini durmaksızın çalışmak zorunda hissederler (Doğan & Tel, 2011; İplik, 2019). İşkoliklerin belirgin nitelikleri arasında; hafta sonları ve tatillerde dahi çalışmayı sürdürme (Garson, 2005; Hewlett & Luce, 2006), iş dışında zihinsel olarak rahatlayamama ve sürekli uyarılma hali sergileme (Schaufeli vd., 2008; Scottl vd., 1997), görev ve sorumlulukları başkalarına devretmekten kaçınma (Garson, 2005; Oates, 1971) ile katı mükemmeliyetçi tutumlar sergileme (Pekdemir & Koçoğlu, 2014) ön plana çıkmaktadır.

İşkolikliğin ve kronikleşen iş-aile çatışmasının akademik personel üzerindeki en ağır psikolojik çıktılarından biri tükenmişlik sendromudur. Maslach ve Jackson (1981) tarafından kavramsallaştırılan tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalma olmak üzere üç temel boyuttan oluşmaktadır. Akademisyenlerde aşırı iş yükü algısı ve dengesiz iş-aile ilişkileri, duygusal tükenmeyi doğrudan artırırken; mesleğe karşı da yabancılaşmaya ve performans düşüklüğüne yol açmaktadır (Yalçın, 2023). İşkolik bireyler, devamlı yüksek standartlar belirledikleri ve dinlenme zamanlarına izin vermedikleri için duygusal kaynaklarını çabucak tüketmekte ve tükenmişlik

sendromuna karşı son derece savunmasız hale gelmektedirler (Erbir, 2024; Naktıyok & Karabey, 2005).

İş stresi ve işkolikliğin yarattığı olumsuzluklar yalnızca psikolojik alanla sınırlı kalmamakta ve fizyolojik sağlık ve uyku kalitesi üzerinde de yıkıcı etkiler göstermektedir. Yapılan ampirik çalışmalar, iş stresi ve işkoliklik düzeyi yükseldikçe bireylerin uyku kalitesinin anlamlı derecede düştüğünü, uykusuzluk (insomnia) şiddetinin arttığını ve sirkadiyen ritim bozukluklarının tetiklendiğini doğrulamaktadır (Nalbantoğlu & Türkarslan, 2025; Samar & Yılmaz, 2025). Nalbantoğlu ve Türkarslan (2025), yüksek işkolikliğe sahip çalışanlarda uykusuzluk şiddeti ile anksiyete ve depresyon gibi duyuşsal belirtiler arasındaki ilişkinin çok daha güçlü olduğunu ve işkolikliğin bu süreçte önemli bir rol oynadığını saptamıştır. Bu durumun da bireylerin iş-yaşam dengelerini oldukça olumsuz bir şekilde etkilediği açıktır. Ayrıca yapılan araştırmalarda işkolikliğin duygu durum bozuklukları, kaygı düzeyi ve iş-aile çatışması ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur ve akademisyenler üzerinde yapılan uygulamalı çalışmalarda, işkolikliğin yüksek seviyelerinin iş tatminini ve genel yaşam memnuniyetini düşürdüğü ortaya çıkarılmıştır (Doğan & Tel, 2011; İplik, 2019; Naktıyok & Karabey, 2005).

İş-Yaşam Dengesi

Günümüzün hızlı çalışma temposunda ve global dünyasında bireylerin iş ve yaşam dengesini kurabilmesi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. İş hayatı ve kişisel hayat arasındaki dengeye yönelik tartışmaların yoğunlaşması; yüksek hızlı teknolojik yeniliklere, hem çalışanların hem de işverenlerin beklentilerindeki belirgin artışa ve mobil teknolojiler nedeniyle sınırları bulanıklaşan iş hayatı ile kişisel hayat arasında bir uyum yakalama ihtiyacının çalışanlar tarafından fark edilmesine dayanmaktadır (Khan & Fazili, 2016). İş yaşam dengesi kavramı ilk olarak 1970 yılında kullanılmış

bir kavramdır. Bireyin iş ve kişisel yaşamı arasındaki dengeyi tanımlamak kişinin yaşamsal dengesi için oldukça önemlidir. İş, kavram olarak değer yaratan emeği ifade ederken; denge ise zihinsel ve duygusal uyum bütünlüğüdür (Uzun, 2024). İş-yaşam dengesi, bir yandan kariyer ve hırs arasında uygun bir önceliklendirme yapmayı içerirken; diğer yandan da zevk, boş zaman, aile ve manevi gelişim gibi unsurları kapsamaktadır. İş-yaşam dengesine atıfta bulunmak için kullanılan diğer terimler arasında iş-aile dengesi, iş-aile çatışması ve aile dostu politikalar gibi ifadeler yer almaktadır. Bireyin aile yaşamı dışında topluluk, boş zaman ve dini roller gibi birden fazla rolü bulunduğu için (Frone, 2003) iş-yaşam dengesi, iş-aile dengesine göre çok daha geniş bir kavramı ifade etmektedir.

İş piyasasında gerek kurumsal gerekse bireysel düzeyde yaşanan gelişmelerin, hızlı, etkileşimli, sürdürülebilir ve yansıtılabilir nitelikte değişimlere yol açtığı açıktır. Bu değişimlerin kesintili ya da süreklilik arz eden biçimde gerçekleşmesi, iş yaşamının verimliliğine farklı seviyelerde yansımaktadır. Söz konusu gelişmeler, iş faaliyetlerinin merkezinde yer alan çalışanların iş-yaşam dengesi üzerinde de belirleyici etkiler yaratmaktadır. Bu süreç, iş piyasasında kaynak temini, üretim yapıları ile istihdam biçim ve yönelimlerini etkilemekte; dolayısıyla iş-yaşam dengesinin doğrudan farklılaşmasına sebep olmaktadır (Akın vd., 2017). Bu anlamda iş yaşam dengesi, rollerin belirlenerek işle ilgili ve iş dışı yaşamdan tatmin olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle işle ilgili ve iş dışındaki istekler arasındaki çatışmanın kabul edilemez düzeylerde olmaması şeklinde de tanımlanabilir (Sturges & Guest, 2004). İş yaşam dengesi, bireyin profesyonel ve kişisel yaşamın rekabet eden taleplerini tatmin edici ve sürdürülebilir bir şekilde yönetme ve uzlaştırma yeteneğini önemser ve iş ve hayat ile ilgili etkinliklerin birbirlerinden eksik kalmayacak şekilde doyuma ulaşabilmesini ifade eder (Dilek & Yılmaz, 2016; Greenhaus & Beutell, 1985; Pekdemir & Koçoğlu, 2014).

Teknolojik gelişmelerin etkisiyle çalışanlardan beklenen erişilebilirlik düzeyinin artması, bireylerin özel ve aile yaşamlarına ayrılan zamanlarda dahi iş taleplerine maruz kalmalarına sebep olmuş. Bu durum, iş ve yaşam alanları arasında çatışma ve geçişlerin yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bununla birlikte çalışanlar, aile yaşamının yanı sıra eğlence, hobiler, arkadaşlık ilişkileri ve dini faaliyetler gibi yaşamın diğer boyutlarına da önem vererek bu unsurları günlük yaşamlarına dâhil etmişlerdir (Khan & Fazili, 2016). Guest (2002: 265), çalışmasında geliştirmiş oluğu iş yaşam dengesinin yapısı, sebepleri ve sonuçlarını ortaya koyan bir model geliştirmiştir. Bu model Tablo 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. *İş- Yaşam Dengesinin Doğası, Nedenleri ve Sonuçları*

Belirleyicileri	**Dengenin Doğası**	**Sonuçları**
Örgütsel Faktörler	Öznel Göstergeler	
İş Talepleri	Denge- iş ve iş dışı yaşama eşit derecede verilen önem	İş Tatmini
İş Kültürü	Denge - iş merkezli	Yaşam Tatmini
İş Dışı Yaşamın Talepleri	Denge - İş Dışı Yaşam Merkezli	Zihinsel Sağlık/ İyilik
İş Dışı Yaşam Kültürü	İşin, İş Dışı Yaşama Müdahalesi veya Taşması	Stres, Hastalık
Bireysel Faktörler	Nesnel Göstergeler	İş Davranışı ve Performansı
İşe Yönelim	Çalışma Saatleri	İş Dışı Yaşam Davranışı ve Performansı
Kişilik	Boş Zaman	İşyerindeki Diğer İnsanlara Etkisi
Enerji	Aile Rolleri	İş Dışı Yaşamdaki Diğer İnsanlara Etkisi
Kişisel Kontrol ve Mücadele		
Cinsiyet, Yaş		
Yaşam ve Kariyer Aşamaları		

Kaynak: Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. Social Science Information, 41(2), 255-279.

Guest (2002) tarafından önerilen iş-yaşam dengesi modeli; dengenin oluşumunu, deneyimlenme biçimini ve bireysel-örgütsel yansımalarını nedensel bir süreç ekseninde yapılandırmaktadır. Modelin başlangıç noktasını oluşturan belirleyiciler; iş talepleri, iş kültürü, iş dışı yaşamın talepleri ve iş dışı yaşam kültürü gibi örgütsel dinamikler ile işe yönelim, kişilik özellikleri, enerji, kişisel kontrol ve mücadele, cinsiyet, yaş, yaşam ve kariyer aşamaları gibi bireysel faktörlerin etkileşiminden meydana gelmektedir. Bu girdiler, dengenin doğasını iki temel düzeyde şekillendirmektedir: Birincisi, çalışma saatleri, boş zaman miktarı ve ailevi rolleri gibi ölçülebilir nesnel göstergelerden oluşurken; ikincisi ise iş ve iş dışı yaşama verilen öncelik, yaşam alanlarının ağırlık merkezi ve işin özel alana taşması gibi bireyin süreci nasıl algıladığına odaklanan öznel göstergelerden oluşmaktadır. Modelin son aşamasını teşkil eden sonuçlar boyutu ise dengenin ya da dengesizliğin çok yönlü çıktılarını ortaya koymaktadır. Buna göre iş-yaşam dengesi yalnızca iş ve yaşam tatmini ile zihinsel sağlık veya iyilik halini doğrudan belirlemekle kalmamakta; aşırı iş yükü ve taşma durumlarında stres ve hastalık süreçlerini tetiklemekte, bireyin iş ve iş dışı performansını dönüştürmekte ve nihayetinde hem iş yerindeki çalışma arkadaşlarını hem de aile ve sosyal çevredeki diğer bireyleri kapsayan geniş bir ilişkisel ağ üzerinde belirleyici etkiler yaratmaktadır.

Modelin sunduğu bu analitik çerçeve, akademik çalışma yaşamının özgün dinamikleriyle birlikte değerlendirildiğinde daha da kritik bir anlam kazanmaktadır. Geleneksel mesai kavramının bulunmadığı, performansın sürekli yayın ve proje çıktılarıyla ölçüldüğü akademide; yüksek iş talepleri ve rekabetçi iş kültürü, akademisyenin içsel mükemmeliyetçiliği ve işe yönelimiyle birleşerek işin yaşam alanlarına kontrolsüz biçimde taşmasına zemin

hazırlamaktadır. Çalışma saatlerinin esnek görünmesine karşın fiilen mesai sonrasına, hafta sonlarına ve tatil dönemlerine yayılması, modelde belirtilen nesnel göstergelerin (çalışma ve boş zaman dengesinin) iş lehine bozulmasına yol açmaktadır. Bu durumun doğal bir uzantısı olarak ortaya çıkan tükenmişlik, stres ve biriken uyku borcu; yalnızca bireyin akademik üretim kalitesini ve iş tatminini aşındırmakla kalmamakta, aile içi rolleri ve sosyal ilişkiler ağını da doğrudan zedelemektedir. Dolayısıyla söz konusu model, akademisyenlerin işkoliklik örüntüleri ile iş-yaşam dengesizliklerinin bireysel bir tercihten ziyade, yapısal ve örgütsel belirleyicilerin zorunlu bir çıktısı olduğunu kuramsal düzeyde somutlaştırmaktadır.

SONUÇ

Akademik çalışma yaşamı, doğası gereği esnek çalışma saatleri sunmasına rağmen; araştırma, yayın yapma baskısı, ders yükümlülükleri, idari görevler ve öğrencilere rehberlik etme gibi çok boyutlu sorumluluklar nedeniyle çalışma zamanı ile kişisel zaman arasındaki sınırların en çok bulanıklaştığı meslek alanlarından biridir (Apaydın, 2011; Bayramoğlu, 2018; Pasamar vd., 2020). Bu nedenle, etkili zaman yönetimi ve bilişsel ve duygusal kaynakların tahsisi, psikolojik refahları için kritik öneme sahiptir (Pace vd., 2021).

Yapay zekâ teknolojileri, akademik iş yükünü hafifletme ve verimliliği artırma potansiyeli taşıyan önemli araçlar sunmakta ve bu sayede öğretim üyelerine zaman yönetimi açısından daha fazla esneklik ve kontrol olanağı sağlayabilmektedir (Bhojak vd., 2026). Örneğin; otomatik notlandırma sistemleri ile akıllı planlama platformları, tekrarlayan görevlerin etkin biçimde yürütülmesini mümkün kılarak görev dağılımını iyi hale getirmekte ve öğretim üyelerinin iş ve özel yaşam arasındaki sınırları daha etkili şekilde yönetmelerine imkân tanıyabilmektedir (Badri, 2024). Bununla

birlikte, yeterli kurumsal destek ve uygun yönetişim mekanizmaları sağlanmadığında, teknolojik entegrasyon, bilişsel aşırı yüklenme, dijital yorgunluk ve artan kaygı gibi yeni stres kaynaklarını beraberinde getirebilmekte ve bu durum iş-yaşam dengesini güçlendirmek yerine zayıflatabilmektedir (Dorenkamp & Ruhle, 2019).

İş-aile-yaşam dengesi, bireyin iş yerindeki rolleri ile ailevi ve kişisel sorumlulukları arasında zaman, enerji ve psikolojik kaynaklar açısından uyum sağlayabilme kapasitesini ifade etmektedir. Bu bağlamda akademide iş ile aile alanları arasındaki fiziksel ve zamansal sınırlar oldukça yüksek düzeyde geçirgendir (Bayramoğlu, 2018; Clark, 2000). Özellikle evde işe ilişkin çalışma olgusunun yaygınlaşması, akşam saatlerinde veya hafta sonlarında akademik faaliyetlerin ev ortamına taşınmasına ve iş-aile çatışmasının kronikleşmesine zemin hazırlamaktadır (Bayramoğlu, 2018; Korkmazer & Aksoy, 2020). İşkoliklik düzeyi yüksek olan bireylerde, içsel baskılar nedeniyle işe ayrılan zamanın artması ve zihinsel uyarılmanın devam etmesi, hem iş-yaşam çatışmasını artırmakta hem de bireyin ailevi rollerini yerine getirmesini zorlaştırarak yaşam tatminini doğrudan azaltmaktadır (Naktıyok & Karabey, 2005; Nalbantoğlu & Türkarslan, 2025).

Sonuç olarak; akademik alanda işkoliklik ve iş-yaşam dengesinin bozulması, bireysel birer tercih olmanın ötesinde akademik kültürün ve yapının beslediği sistemik sorunlardır. Akademisyenlerin iyi oluşlarını, uyku sağlıklarını ve yaşam kalitelerini koruyabilmeleri için hem bireysel hem de kurumsal düzeyde stratejik adımların atılması zorunludur. Kurumsal düzeyde; üniversite yönetimlerinin adil iş yükü dağılımı sağlaması, mesai saatleri dışında dijital iletişim sınırlarını düzenleyen bağlantıyı kesme hakkı uygulamalarını desteklemesi ve kampüslerde kreş gibi kamusal bakım hizmetlerini yaygınlaştırması kritik önem taşımaktadır (Ülkücan vd., 2023; Yalçın, 2023). Bireysel düzeyde ise

akademisyenlerin bilişsel farkındalık kazanmalarının, iş dışı zamanlarda zihinsel kopuşu sağlayabilmelerinin ve çalışma motivasyonlarını içsel baskılardan ziyade sağlıklı bir tutkuya dönüştürmelerinin sürdürülebilir bir akademik kariyer için gerekli olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Akın, A., Ulukök, E., & Arar, T. (2017). İş-yaşam dengesi: Türkiye'de yapılan çalışmalara yönelik teorik bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *19*(1), 113-124. DOINO: 10.5578/jeas.57176

Apaydın, Ç. (2011). *Öğretim üyelerinin işe bağımlılık düzeyi ile iş-yaşam dengesi ve iş-aile yaşam dengesi arasındaki ilişki.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi (Turkey).

Badri, S. K. Z. (2024). Evaluating higher education (HE) work design to sustain academics' work–life balance. *Journal of Applied Research in Higher Education, 16*(1), 134-149. DOI 10.1108/JARHE-04-2022-0116

Bakırcı, Ç. M. (2019). Uyku Nedir? Uykunun Evrimi, Günlük Uyku Süreleri ve Uyku Sırasında Düşme Hissi Üzerine... https://evrimagaci.org/uyku-nedir-uykunun-evrimi-gunluk-uyku-sureleri-ve-uyku-sirasinda-dusme-hissi-uzerine-87

Barber, L. K., & Jenkins, J. S. (2014). Creating technological boundaries to protect bedtime: Examining work–home boundary management, psychological detachment and sleep. *Stress and Health, 30*(3), 259-264. DOI: 10.1002/smi.2536

Barnes, C. M. (2012). Working in our sleep: Sleep and self-regulation in organizations. *Organizational Psychology Review, 2*(3), 234-257. DOI: 10.1177/2041386612450181

Barnes, C. M., Wagner, D. T., & Ghumman, S. (2012). Borrowing from sleep to pay work and family: Expanding time-based conflict to the broader nonwork domain. *Personnel Psychology*, *65*(4), 789-819. DOI: 10.1111/peps.12002

Bayramoğlu, G. (2018). İş/Aile Sınırı Teorisi Bağlamında Kadın Akademisyenlerin İş/Yaşam Dengesinin Sağlanmasına Yönelik Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(68), 1722-1744.

Bhojak, N. P., Momin, M., Jani, D., & Mathur, A. (2026). Enhancing teachers' job satisfaction through the artificial intelligence utilization. J*ournal of Applied Research in Higher Education, 18*(3), 761-784. DOI: 10.1108/JARHE-03-2024-0126

Boivin, D. B., Boudreau, P., & Kosmadopoulos, A. (2022). Disturbance of the circadian system in shift work and its health impact. *Journal of biological rhythms, 37*(1), 3-28. DOI: 10.1177/07487304211064218

Brown, J. P., Martin, D., Nagaria, Z., Verceles, A. C., Jobe, S. L., & Wickwire, E. M. (2020). Mental health consequences of shift work: an updated review. *Current psychiatry reports, 22*(2), 7. https://doi.org/10.1007/s11920-020-1131

Brunt, L., & Steger, B. (Eds.). (2004). *Night-time and sleep in Asia and the West: exploring the dark side of life.* Routledge.

Chaput, J. P., Dutil, C., Featherstone, R., Ross, R., Giangregorio, L., Saunders, T. J., ... & Carrier, J. (2020). Sleep duration and health in adults: an overview of systematic reviews. *Applied physiology, nutrition, and metabolism, 45*(10), S218-S231. dx.doi.org/10.1139/apnm-2020-0034

Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human relations, 53*(6), 747-770.

De Bloom, J., Geurts, S. A., & Kompier, M. A. (2013). Vacation (after-) effects on employee health and well-being, and the role of vacation activities, experiences and sleep. *Journal of Happiness Studies, 14*(2), 613-633. DOI: 10.1007/s10902-012-9345-3

Dement, W. C., & Vaughan, C. (1999). *The promise of sleep: A pioneer in sleep medicine explores the vital connection between health, happiness, and a good night's sleep*. Dell Publishing Co.

Depner, C. M., Melanson, E. L., Eckel, R. H., Snell-Bergeon, J. K., Perreault, L., Bergman, B. C., ... & Wright, K. P. (2019). Ad libitum weekend recovery sleep fails to prevent metabolic dysregulation during a repeating pattern of insufficient sleep and weekend recovery sleep. *Current Biology, 29*(6), 957-967. https://doi.org/10.1016/j.cub.2019.01.069

Dilek, S. A., & Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 3*(1), 36-55.

Doğan, T., & Tel, F. D. (2011). Duwas İşkoliklik Ölçeği Türkçe formunun (DUWASTR) geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 61-69.

Dorenkamp, I., & Ruhle, S. (2019). Work–life conflict, professional commitment, and job satisfaction among academics. *The Journal of Higher Education, 90*(1), 56-84. https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1484644

Edinger, J. D., & Means, M. K. (2005). Cognitive–behavioral therapy for primary insomnia. *Clinical psychology review, 25*(5), 539-558. doi:10.1016/j.cpr.2005.04.003

Edinger, J. D., Glenn, D. M., Bastian, L. A., & Marsh, G. R. (2000). Slow-wave sleep and waking cognitive performance II: Findings among middle-aged adults with and without insomnia complaints. *Physiology & behavior, 70*(1-2), 127-134. DOI: 10.1016/S0031-9384(00)00238-9

Erbir, M. (2024). İşkoliklik ve İş-Aile Çatışması Yaşam Tatminini Etkiler Mi? Üniversite İdari Personeli Üzerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 7*(2), 610-623. https://doi.org/10.33712/mana.1486457

Eugene, A. R., & Masiak, J. (2015). The neuroprotective aspects of sleep. *MEDtube science, 3*(1), 35.

Frone, M. R. (2003). Work-family balance. İçinde J. Quick,& L. Tetrick (Ed.). *Handbook of occupational health psychology,* Washington, DC: American Psychological Association, 143-162.

Garson, B. (2005). Work addiction in the age of information technology: An analysis. *IIMB Management Review*, *17*(1), 15.

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of management review, 10*(1), 76-88.

Groeger, J. A., Zijlstra, F. R. H., & Dijk, D. J. (2004). Sleep quantity, sleep difficulties and their perceived consequences in a representative sample of some 2000 British adults. *Journal of sleep research, 13*(4), 359-371.

Guest, D. E. (2002). Perspectives on the study of work-life balance. *Social Science Information, 41*(2), 255-279.

Hewlett, S. A., & Luce, C. B. (2006). Extreme jobs: The dangerous allure of the 70-hour workweek. *Harvard business review, 84*(12), 49-59.

Hillman, D. R., & Lack, L. C. (2013). Public health implications of sleep loss: the community burden. *Medical Journal of Australia*, 199, S7-S10. doi: 10.5694/mja13.10620

Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., ... & Hillard, P. J. A. (2015). National Sleep

Foundation's sleep time duration recommendations: methodology and results summary. *Sleep health, 1*(1), 40-43. 10.1016/j.sleh.2014.12.010

İplik, E. (2019). İşkolikliğin çalışan tutum ve davranışları üzerine etkisinde iş-yaşam dengesinin rolü. *Business and Economics Research Journal, 10*(4), 929-943. doi: 10.20409/berj.2019.211

Khan, O. F., & Fazili, A. I. (2016). Work life balance: A conceptual review. *Journal of Strategic Human Resource Management, 5*(2).

Klerman, E. B., & Dijk, D. J. (2008). Age-related reduction in the maximal capacity for sleep—implications for insomnia. *Current Biology, 18*(15), 1118-1123. DOI: 10.1016/j.cub.2008.06.047

Korkmazer, F., & Aksoy, A. (2020). İş Yükü Fazlalığının Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisinde İş-Aile Çatışmasının Aracı Rolü: Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. *Business & Management Studies: An International Journal, 8*(2), 1628-1657. doi: http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v8i2.1482

Liu, Y. (2016). Prevalence of healthy sleep duration among adults—United States, 2014. MMWR. *Morbidity and mortality weekly report*, 65.

Machlowitz, M. (1980). *Workaholics: Living with them, working with them*. Mentor Books.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, *2*(2), 99-113.

Naktiyok, A., & Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 19*(2), 179-198.

Nalbantoğlu, Y., & Türkarslan, K. (2025). Workaholism and sleep disorders in employees: the moderator roles of workaholism in the relationships between insomnia and affective symptoms. *Journal of Turk Sleep Med, 12*(3), 176-185. DOI: 10.4274/jtsm.galenos.2025.26937

Oates, W. E. (1971). *Confessions of a workaholic: The facts about work addiction.* World Publishing Company.

Ohayon, M. M., & Roth, T. (2001). What are the contributing factors for insomnia in the general population?. *Journal of psychosomatic research, 51*(6), 745-755. https://doi.org/10.1016/S0022-3999(01)00285-9

Pace, F., D'Urso, G., Zappulla, C., & Pace, U. (2021). The relation between workload and personal well-being among university professors. *Current Psychology, 40*(7), 3417-3424. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00294-x

Pantzar, M. (1997). Domestication of everyday life technology: dynamic views on the social histories of artifacts. *Design Issues, 13*(3), 52-65.

Pasamar, S., Johnston, K., & Tanwar, J. (2020). Anticipation of work–life conflict in higher education. *Employee Relations: The International Journal, 42*(3), 777-797. DOI: 10.1108/ER-06-2019-0237

Pekdemir, I., & Koçoğlu, M. (2014). İşkoliklik ile İş Yaşam Dengesi Arasındaki İlişkide Kişilik Özelliklerinin Aracılık Rolü Üzerine Bir Araştırma. *AİBÜ Sosyal Bilimler Ensitüsü Dergisi, 14* (4), 309-337.

Rosa, D., Terzoni, S., Dellafiore, F., & Destrebecq, A. (2019). Systematic review of shift work and nurses' health. *Occupational Medicine, 69*(4), 237-243.

Samar, E., & Yılmaz, C. (2025). Akademisyenlerde İş Stresinin Yeme Davranışına ve Uyku Kalitesine Etkisi. *Uluslararası Sağlık, Egzersiz ve Spor Bilimleri Dergisi, 2*(2), 110-127. https://doi.org/10.5281/zenodo.17590427

Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Bakker, A. B. (2008). It takes two to tango: Workaholism is working excessively and working compulsively. *The long work hours culture: Causes, consequences and choices*, 203-226.

Schivelbusch, W. (1995). *Disenchanted night: The industrialization of light in the nineteenth century*. Univ of California Press.

Scottl, K. S., Moore, K. S., & Miceli, M. P. (1997). An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human relations, 50*(3), 287-314.

Son, S. M., Park, E. J., Cho, Y. H., Lee, S. Y., Choi, J. I., Lee, Y. I., ... & Kim, C. (2020). Association between weekend catch-up sleep and metabolic syndrome with sleep restriction in Korean adults: a cross-sectional study using KNHANES. *Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity*, 1465-1471. https://doi.org/10.2147/DMSO.S247898

Sonnentag, S., & Bayer, U. V. (2005). Switching off mentally: predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of occupational health psychology, 10*(4), 393.

Spence, J. T., & Robbins, A. S. (1992). Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of personality assessment, 58*(1), 160-178.

Sturges, J., & Guest, D. (2004). Working to live or living to work? Work/life balance early in the career. *Human Resource Management Journal, 14*(4), 5-20.

Sugerman, J. L., Stern, J. A., & Walsh, J. K. (1985). Daytime alertness in subjective and objective insomnia: some preliminary findings. *Biological Psychiatry, 20*(7), 741-750.

Uzun, H. (2024). İş Yaşam Dengesi: Bibliyometrik Bir Analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 20*(ICMEB'24 Özel Sayı), 668-685. http://dx.doi.org/10.17130/ijmeb.1505983

Ülkücan, G. Ö., Çelik, Ş., & Yurttaşen, D. (2023). Akademide cinsiyetlendirilmiş bakım emeğinin etkileri ve iş-yaşam dengesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(4), 1173-1192.

Van Dongen, H. P., Maislin, G., Mullington, J. M., & Dinges, D. F. (2003). The cumulative cost of additional wakefulness: dose-response effects on neurobehavioral functions and sleep physiology from chronic sleep restriction and total sleep deprivation. *Sleep, 26*(2), 117-126. https://doi.org/10.1093/sleep/26.2.117

Wright Jr, K. P., Bogan, R. K., & Wyatt, J. K. (2013). Shift work and the assessment and management of shift work disorder (SWD). *Sleep medicine reviews, 17*(1), 41-54. DOI: 10.1016/j.smrv.2012.02.002

Yalçın, H. (2023). *Akademisyenlerin Tükenmişlik Düzeyi ve İş-Aile-Yaşam Dengesinin İncelenmesi*. Master Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi (Turkey).

BÖLÜM 4

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA ÖĞRENEN ÖZERKLİĞİ: ÖZ DÜZENLEME, BİLİŞSEL BAĞIMSIZLIK VE AKADEMİK MOTİVASYON

NİHAT KÖSE [1]

Özet

Üretken yapay zekâ, öğrenme görevlerini kolaylaştırırken bilişsel etkinliğin ne ölçüde öğrenende kaldığı sorusunu gündeme getirir. Bu bölüm, öğrenen özerkliğini öz düzenleme, akademik motivasyon ve bilişsel bağımsızlık çerçevesinde ele alan, sistematik derleme iddiası taşımayan bütünleştirici bir incelemedir. Öz belirleme kuramı, Zimmerman'ın döngüsel modeli, bilişsel yük kuramı ve ICAP çerçevesinden yararlanılarak destekli görev başarısı ile kalıcı öğrenme arasındaki ayrım açıklanmaktadır. Güncel derleme ve deneysel bulgular, müdahale tasarımı, öğrenci özellikleri ve ölçme yaklaşımları bakımından değerlendirilmektedir. Son olarak amaç, üretim, sınama ve yansıtma aşamalarından oluşan özerklik destekleyici öğretim ve değerlendirme çerçevesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: öğrenen özerkliği; üretken yapay zekâ; öz düzenlemeli öğrenme; bilişsel bağımsızlık; akademik motivasyon

[1]Dr. Öğr. Ütesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9891-1421

Giriş

Bir öğrencinin birkaç saniye içinde başarılı görünen bir ödev teslim etmesi, o ödevde kullanılan kavramları anlayabildiğini veya aynı problemi bağımsız olarak çözebileceğini göstermez. Üretken yapay zekâ ile birlikte eğitim psikolojisinin uzun süredir ele aldığı performans–öğrenme ayrımı daha belirgin hâle gelmiştir. Bir araç, öğrencinin aynı sürede daha nitelikli ürün oluşturmasını sağlayabilir; fakat bu kazanımın hangi kısmının öğrencinin bilgi ve becerilerine dönüştüğü, ancak ayrı bir değerlendirmeyle anlaşılabilir. Nitekim eğitim sırasında gözlenen performans, uzun dönemli öğrenmenin güvenilir bir göstergesi olmayabilir; bireyler de edinim sırasındaki performanslarını öğrenmenin kılavuzu olarak yanlış yorumlayabilir (Soderstrom & Bjork, 2015). Dolayısıyla soru, yapay zekânın öğrenci adına ne kadar iş yapabildiğinden çok, bu etkileşimin sonunda öğrencinin hangi kararları kendisinin alabildiğidir.

Öğrenen özerkliği, tüm görevleri yardım almadan yapma zorunluluğu değildir. Holec (1981) öğrenme sorumluluğunu üstlenme kapasitesine, Little (1991) ise eleştirel düşünme ve bağımsız eyleme ilişkin boyutlara dikkat çeker. Öz belirleme kuramı da özerkliği seçim sayısına veya yalnızlığa indirgemez; bireyin davranışını kendi değerleri doğrultusunda sahiplenmesini esas alır (Ryan & Deci, 2020). Böylece öğrenci, öğretmenine danışırken veya yapay zekâdan ipucu isterken de özerk davranabilir. Belirleyici olan, yardımın ne zaman gerekli olduğuna karar vermesi, önerinin dayanaklarını sorgulaması ve son değerlendirme sorumluluğunu taşımasıdır.

Öğrenen Özerkliği: Psikolojik Temeller ve Kavramsal Ayrımlar

Özerklik, öz yeterlik ve öz düzenleme birbiriyle ilişkili fakat birbirinin yerine kullanılamayan yapılardır. Öz yeterlik, belirli bir görevi gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin inancı ifade eder (Bandura, 1997). Öz düzenleme ise hedef belirleme, strateji kullanma, ilerlemeyi izleme ve sonucu değerlendirme süreçlerinden

oluşur (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2002). Özerklik, bu süreçlerdeki kararların öğrenen tarafından gerekçelendirilip sahiplenilmesine vurgu yapar. Öğrenci yapay zekâ yardımıyla yüksek puan almasına rağmen kendi yeterliğini olduğundan yüksek değerlendirebilir; buna karşılık bir başka öğrenci bilgi eksikliğinin farkına varıp bilinçli yardım isteyerek özerk davranabilir. Bu nedenle araç kullanım sıklığı, kendine güven veya memnuniyet puanı tek başına özerklik göstergesi değildir.

Yüksel ve arkadaşları (2019), ilkokul öğrencilerinde öz yeterlik ile umudun sosyal-duygusal öğrenmeyle ilişkili süreçlerdeki aracı rolünü; Okan (2023) ise üniversite öğrencilerinde öz yeterlik, ahlaki kimlik ve psikolojik sorunlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu araştırmalar yapay zekâ kullanımını ya da öğrenen özerkliğini doğrudan test etmez; fakat yeterlik inancının başka psikolojik değişkenlerden ayrıştırılması gereğini hatırlatır. Bu nedenle öz yeterlikteki yükselme, özerk karar verme yeterliğinin arttığına tek başına kanıt sayılamaz.

Özerklik desteği öğretimsel yapının terk edilmesi demek değildir. Jang ve arkadaşlarının (2010) 133 lise sınıfında yürüttüğü araştırmada özerklik desteği ve yapının birlikte davranışsal katılımı yordadığı; Reeve ve Cheon'un (2021) derlemesinde ise öğretmenlerin özerklik destekleyici öğretimi öğrenebildiği gösterilmiştir. Bu sonuçlar doğrudan yapay zekâ müdahalelerinden elde edilmemiştir. Bununla birlikte öğrencinin gerekçeli seçim yapabilmesini desteklerken açık hedef, başarı ölçütü ve geri bildirimi koruyan tasarımların kuramsal gerekçesini güçlendirir.

Bu bölümde öğrenen özerkliği dört analitik boyutta ele alınmaktadır: (a) öğrenme amacını tanımlama ve sahiplenme, (b) gerekçeli strateji seçimi, (c) anlama ve hata süreçlerini izleme, (d) sonuçları kanıtla savunabilme. Bunlar yeni bir ölçeğin doğrulanmış alt boyutları değil, öğretim tasarımı ve değerlendirmeye rehberlik eden işlevsel kategorilerdir. İlk boyut, öğrencinin araca hangi amaçla başvurduğunu açıklamasını; ikincisi, alternatiflerden birini neden

seçtiğini belirtmesini; üçüncüsü, yanlış anlamalarını fark edip düzeltmesini; dördüncüsü ise ulaştığı sonucun sınırlarını gösterebilmesini gerektirir.

Öz Düzenleme ve Akademik Motivasyon: Öğrenme Döngüsünde Yapay Zekânın Yeri

Zimmerman'ın (2002) döngüsel modeli, öz düzenlemeyi ön düşünme, performans ve öz yansıtma evreleri içinde açıklar. Ön düşünmede öğrenci görevi yorumlar, hedef ve strateji belirler; performans sırasında dikkatini ve ilerlemesini izler; öz yansıtmada elde ettiği sonuçları değerlendirerek bir sonraki öğrenme girişimini düzenler. Winne ve Hadwin'in (1998) yaklaşımı da görev tanımı ile uygulanan bilişsel işlemlerin etkileşimine işaret eder. Bu iki çerçeve, yapay zekâya yalnızca "ödev yaptırma" veya "yardım alma" açısından bakmanın neden yetersiz olduğunu gösterir: aracın hangi evrede, hangi kararın yerine geçtiği veya hangi kararı görünür kıldığı önemlidir.

Guan ve arkadaşlarının (2025) 27 yayını içeren derlemesinde eğitimsel sohbet botlarının strateji uygulama ve izlemeye ilişkin desteği, hedef belirleme ve sonraki çalışmayı uyarlamaya dönük destekten daha görünürdür. Lan ve Zhou (2025), yükseköğretimdeki 14 çalışmanın teknoloji ve pedagojik bağlam bakımından çeşitlendiğini bildirmiştir. Xu ve arkadaşlarının (2026) 35 çalışmayı kapsayan meta-analizinde etki büyüklüğü performans evresinde ($g = 0{,}574$), ön düşünme evresinden ($g = 0{,}401$) daha yüksek; öz yansıtma evresinde ise $g = 0{,}464$ bulunmuştur. Bu bulgular, aracın varlığından çok hangi düzenleme evresinde nasıl kullanıldığına odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

Öz belirleme kuramında temel ayrım, öğrencinin ne kadar istekli göründüğünden çok neden çaba gösterdiğidir. Özerk motivasyonda öğrenci öğrenmeyi ilgi veya içselleştirilmiş değer nedeniyle sürdürür; kontrollü motivasyonda ise dış baskı ve ödül beklentisi belirginleşir (Ryan & Deci, 2020). Yapay zekânın hızlı

geri bildirim vermesi yeterlik hissini destekleyebilir; ancak sürekli hazır cevap sunması, öğrencinin bağımsız olarak başarabildiği konusunda yanlış bir izlenim de yaratabilir. Bu nedenle anlık rahatlama, araçla geçirilen süre ve öğrenmeyi sürdürme isteği ayrı değişkenler olarak ele alınmalıdır.

Motivasyonu etkileyen duyuşsal farklılıklar ayrıca ölçülmelidir. Güner, Okan ve Kardaş'ın (2021) Türkçeye uyarladığı Kısa Can Sıkıntısı Eğilimi Ölçeği, böyle bir psikolojik yapının nasıl psikometrik olarak ele alınabileceğine örnektir. Ancak söz konusu çalışma yapay zekâ kullanımının can sıkıntısına yol açtığını göstermemektedir. Öz yeterlik, ilgi, görev değeri ve can sıkıntısı gibi yapıların tek bir genel motivasyon puanında eritilmemesi önemlidir.

Fan ve arkadaşlarının (2025) 117 üniversite öğrencisiyle yürüttüğü rastgele atamalı yazma deneyinde ChatGPT, insan uzman, yazma analitiği araçları ve ek destek bulunmayan koşullar arasında görev sonrası içsel motivasyon bakımından anlamlı fark saptanmamış; buna karşılık öz düzenleme süreçlerinin sıklığı ve dizilimi farklılaşmıştır. ChatGPT koşulunda yazı puanındaki ilerleme öne çıkarken bilgi kazanımı ve transferde anlamlı grup farkı bulunmamıştır. Bu sonuç, destekli görev performansının ve öznel motivasyonun, bağımsız öğrenmeye ilişkin ayrı ölçütler olduğunu somutlaştırmaktadır.

Bilişsel Bağımsızlığın Mekanizmaları: Bilişsel Yük, Dışsallaştırma ve Etkin Katılım

Bilişsel yük kuramı, çalışma belleğinin sınırlılıkları ve uzun süreli bellekte şema oluşturma süreçleri üzerinden öğretimi açıklar (Sweller, 1988; Sweller et al., 1998). Yapay zekâ uzun bir açıklamayı yapılandırarak, örnekleri sıralayarak veya önkoşul kavramları hatırlatarak konu dışı işlem yükünü azaltabilir. Ancak öğrencinin bizzat geliştirmesi gereken çıkarımı, kavramsal ilişkiyi ya da gerekçeyi onun yerine kurduğunda öğrenme hedefinin kendisini devralabilir. Burada kolaylığın varlığı değil, kolaylaştırılan işlemin

işlevi belirleyicidir. Bir veri dosyasındaki aritmetik işlemleri otomatikleştirmek, istatistiksel yorum öğrenme hedefi olduğunda yararlı olabilir; istatistiksel hesaplama mantığı hedeflendiğinde ise aynı otomasyon pedagojik fırsatı azaltabilir.

Bilişsel dışsallaştırma, zihinsel bir işlemin not, hesaplayıcı veya dijital bir sisteme aktarılmasıdır; kendiliğinden bilişsel yetersizlik göstergesi değildir (Risko & Gilbert, 2016). Kritik soru, dışsallaştırılan işlemin öğrenme hedefinin merkezinde bulunup bulunmadığıdır. Bir öğrenci kaynakları taramak için araca başvurabilir; ancak hangi kaynağın güvenilir olduğuna ve hangi iddianın hangi kanıtla desteklendiğine karar verme işlemini tümüyle devrettiğinde epistemik denetimi daralır. Bu nedenle kullanım yönergesi "araç kullanılsın mı?" ikileminin ötesine geçmeli, "hangi kararların sorumluluğu öğrencide kalacak?" sorusuna yanıt vermelidir.

Sistemin akıcı ve kendinden emin anlatımı, dayanağı zayıf açıklamalara gereğinden fazla güven duyulmasına yol açabilir. Otomasyon yanlılığı ve uygun güven düzeyi üzerine araştırmalar, teknoloji önerilerini eleştirel biçimde tartmanın önemine işaret etmektedir (Lee & See, 2004; Parasuraman & Riley, 1997). Kasneci ve arkadaşları (2023) büyük dil modellerinin eğitim fırsatları kadar yanlış, yanlı ve doğrulanmamış çıktılarla ilgili sınırlarını da tartışmıştır. Kızılgeçit ve arkadaşlarının (2023) ChatGPT'nin inanç, doğal afet ve ölüm konularındaki yanıtlarını nitel olarak ele alan araştırması da model çıktılarının içerik ve bağlam bakımından incelenmesine örnek oluşturur; ancak bu çalışma öğrenen özerkliği üzerinde deneysel bir etki göstermez.

Güveni yasaklama veya sınırsız biçimde teşvik etme yerine kalibre etmek gerekir. Öğrenciden yapay zekâ yanıtında yer alan iki olgusal iddiayı erişilebilir birincil kaynaklardan doğrulaması; bir varsayımı, bir eksik karşı görüşü ve çözümünü hangi nedenle değiştirdiğini belirtmesi istenebilir. Kaynakça üretiminde başlık, yazar, yayın yılı ve DOI bilgilerini yayıncı kaydıyla karşılaştırmak

yalnız biçimsel bir gereklilik değildir; bilginin dayanağını denetleme becerisinin parçasıdır. Yanıtın ikna edici görünmesi, kanıtın sağlamlığının yerine geçmemelidir.

Chi ve Wylie'nin (2014) ICAP çerçevesi, öğrencinin etkinliğini pasif, etkin, yapılandırıcı ve etkileşimli katılım biçimlerine ayırır. Yapay zekâ tarafından hazırlanmış bir açıklamayı okumakla o açıklamanın dışında yeni bir çıkarım üretmek aynı bilişsel eylem değildir. Çok sayıda istem yazmak da tek başına etkileşimli öğrenme kanıtı oluşturmaz. Öğrencinin gerekçe geliştirmesi, alternatif bir yorum önermesi, karşı argümanı değerlendirmesi ve kendi düşüncesini değiştirmesi daha anlamlı süreç göstergeleridir. ICAP sınıflandırmasını bir insan–yapay zekâ diyaloguna doğrudan eşitlemek yerine, öğrencinin gerçekleştirdiği gözlenebilir bilişsel eylem üzerinden yorumlamak gerekir.

Ampirik Kanıtların Gücü ve Araştırma Tasarımında Kritik Ayrımlar

Yapay zekâ destekli eğitimi tek bir müdahale olarak görmek sorunludur. Kurallara dayalı eğitimsel sohbet botları, genel amaçlı üretken modeller, uyarlanabilir dönüt sistemleri ve ders içeriklerine gömülü yardımcılar aynı işlevi görmez. Guan ve arkadaşlarının (2025) 27 yayınlık incelemesinde öz düzenleme süreçlerine ilişkin bazı olumlu bulgularla birlikte anlamlı olmayan veya karmaşık sonuçlar da vardır. Lan ve Zhou (2025) tarafından incelenen 14 çalışma, farklı araç türlerinin yükseköğretimde aynı kuramsal başlık altında ele alındığını göstermektedir. Dolayısıyla bu derlemelerden bütün kullanıcılar ve bütün dersler için tek yönlü bir etki sonucu çıkarılamaz.

Sardi ve arkadaşlarının (2025) 38 araştırmayı değerlendiren derlemesi, öz düzenleme ve eleştirel düşünme için olumlu bulgularla birlikte aşırı güven riskini bildirmiştir. An ve arkadaşları (2026), 39 ampirik yayında öğrenci kullanım amaçları ve öğrenme çıktılarının çeşitliliğini göstermiştir. Jin ve arkadaşlarının (2026) 17 çalışmayı

birleştiren meta-analizi de ortalama olumlu etki rapor etse de yüksek heterojenlik, tek bir öğrenme ortamında aynı sonucun bekleneceği anlamına gelmez. Çalışmalar farklı araç ve ölçme yaklaşımları kullandığından bulgular bağlamıyla yorumlanmalıdır.

Derleme düzeyindeki bu kanıtlar birincil deneysel çalışmalarla birlikte okunmalıdır. Türkiye'de bir lisede yaklaşık bin öğrenciyle yürütülen saha deneyinde Bastani ve arkadaşları (2025), standart bir ChatGPT arayüzünü taklit eden GPT Base ile öğrenmeyi korumaya yönelik yönergelerle tasarlanmış GPT Tutor'ı karşılaştırmıştır. Destek sürerken performans artmış; ancak erişim kaldırıldığında GPT Base grubu hiç erişimi olmayan öğrencilere göre daha düşük başarı göstermiştir (notlarda yaklaşık %17 azalma). GPT Tutor'ın koruyucu önlemleri bu olumsuz etkiyi büyük ölçüde azaltmıştır. Fan ve arkadaşları (2025) ise rastgele atamalı çalışmalarında ChatGPT grubunun deneme puanındaki iyileşmesinin öne çıktığını, buna karşın bilgi kazanımı ve transferde gruplar arasında anlamlı fark bulunmadığını bildirmiş; bu örüntüyü "metabilişsel tembellik" kavramıyla tartışmıştır.

Xu ve arkadaşlarının (2026) meta-analizinde davranışsal izlere dayanan etki büyüklüğü (g = 0,751), öz bildirimle ölçülen etkiden (g = 0,369) belirgin biçimde yüksektir. Ancak bu fark, davranışsal göstergelerin kalıcı beceri kazanımını tek başına kanıtladığı anlamına gelmez. Bastani ve arkadaşlarının (2025) matematik ve Fan ve arkadaşlarının (2025) yazma deneyleriyle birlikte bu sonuç, destekli ürün ile araçsız yeterliğin ayrı değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koyar.

Araştırmanın ilk ölçütü, öğrencinin yapay zekâ ile birlikte oluşturduğu ürün olabilir; ancak tek ölçüt bu olmamalıdır. Daha güçlü bir desen, üç ölçüm içerir: (1) destekli görevde ürün kalitesi ve işlem süresi, (2) aynı hedefe yönelik hemen sonraki araçsız görevde doğruluk ve gerekçelendirme, (3) gecikmeli araçsız transfer görevinde kavramın yeni bağlama uygulanması. Gecikmeli ölçümün süresi dersin içeriğine ve öğrenme hedeflerine göre belirlenmelidir.

Bu yapı, kısa dönemde artan verimi öğrencinin edinilmiş bağımsız yeterliğiyle karıştırma riskini azaltır. Bu ayrımın gerekçesi, edinim sırasındaki performansın uzun dönemli öğrenmenin güvenilir göstergesi olmayabilmesidir (Soderstrom & Bjork, 2015).

Öğrencinin "yapay zekâya güveniyorum", "her derste kullanıyorum" ve "araç olmadan yapamıyorum" ifadeleri sırasıyla algılanan güven, kullanım sıklığı ve algılanan bağımlılık hakkında bilgi verir; aynı yapının üç eşdeğer göstergesi değildir. Öz bildirim ölçekleri tutum ve algıları ölçebilir, fakat bütün düzenleme süreçlerini doğrudan gözlemez. Alhazbi ve arkadaşlarının (2024) yedi yazarlı sistematik derlemesi, öğrenme analitiklerindeki çevrim içi iz verileri ile öz düzenlemenin ölçülmesi arasındaki ilişkiyi ve geçerlik sorunlarını incelemiştir. Tıklama sayısının artması, tek başına daha fazla öz düzenleme veya eleştirel düşünme anlamına gelmez.

Ekşi ve Okan'ın (2021) Türkçe öğrenme bariyerlerini belirlemek üzere geliştirdiği ölçek, öğrenme bağlamında bir psikolojik yapının tanımlanması ve psikometrik sınanmasına örnektir. Bu çalışma yapay zekâyı ölçmez. Bununla birlikte algılanan teknoloji bağımlılığı, öğrenme engelleri ve öğrenen özerkliği gibi yapıların tek bir ölçek altında birleştirilmemesi gerektiğini hatırlatır. Bu tür araştırmalarda yapı ve ayırt edici geçerlik, hedef kitlenin dil özellikleri ve ölçmenin bağlama duyarlılığı gözetilmelidir. Xu ve arkadaşlarının (2026) farklı veri kaynakları için rapor ettiği etki büyüklükleri de ölçme yaklaşımının önemini göstermektedir.

Özerkliği Koruyan Öğretim Tasarımı: Dört Aşamalı Çerçeve ve Araştırma Gündemi

Önceki kuramsal ayrımlardan hareketle bu bölümde dört aşamalı bir öğretim çerçevesi önerilmektedir. Bu çerçeve, yeni ve ampirik olarak doğrulanmış bir kuram veya ölçek değildir; öğrenenin karar yetkisini korumaya yönelik, mevcut literatürle temellendirilmiş bir öğretim tasarımı önerisidir. Her aşamada

öğrenciye ait karar, aracın sınırlı işlevi ve öğretmenin değerlendirebileceği kanıt birbirinden ayrılır. Aşamalar, mekanik bir işlem sırası olarak değil, aynı görev boyunca tekrar edilebilen düzenleme noktaları olarak düşünülmelidir.

Tablo 1. Özerkliği destekleyen öğretimin dört aşaması

Aşama	**Öğrencinin sorumluluğu**	**Yapay zekânın sınırlandırılmış rolü**	**Gözlenebilir kanıt**
Amaç	Hedefi, ön bilgiyi ve başarı ölçütünü ifade etme	Önkoşulları soru yoluyla netleştirme	Gerekçeli hedef cümlesi
Üretim	İlk açıklama veya çözümü kendisi oluşturma	İpucu, karşı örnek ve hata işareti sunma	İlk taslak ve revizyon izi
Sınama	Öneriyi birincil kanıtla karşılaştırma	Alternatif açıklamalar üretme	Kaynak doğrulaması ve gerekçe
Yansıtma	Yeni görevi araçsız tamamlama	Değerlendirme sonrasında gerektiğinde dönüt	Araçsız transfer ve öz değerlendirme

Kaynak: Kuramsal bütünleştirme temelinde yazar tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 1'deki çerçevede öğrenci öğrenme hedefini ve başarı ölçütünü tanımlar; ilk açıklamasını oluşturduktan sonra yapay zekâdan yalnız ipucu veya eleştirel geri bildirim alır. Ardından iddiaları kanıtla sınar ve yeni bir görevi araçsız tamamlar. Böylece destek ürün niteliğini artırabilirken öğrenme sorumluluğu öğrencide kalır.

Dört aşama Zimmerman'ın (2002) modeliyle ilişkilidir: Amaç ön düşünmeye, Üretim ve Sınama performansa, Yansıtma öz yansıtmaya karşılık gelir. ICAP'a göre ilk açıklamanın öğrenci tarafından üretilmesi yapılandırıcı katılımı destekleyebilir (Chi & Wylie, 2014). Ancak yapay zekâyla her diyalog, ICAP'ın kişiler arası etkileşimli katılımıyla özdeş değildir. Çerçeve mevcut kuramların öğretimsel bir bütünleştirmesidir.

Araştırma yöntemleri dersinde öğrencilerden "akademik tükenmişlik ile öğrenme motivasyonu arasındaki ilişki" hakkında gerekçeli bir problem durumu yazmaları istenebilir. Önce kavramları ve araştırma boşluğunu kendileri tanımlarlar. Yapay zekâdan metni

bütünüyle yazmasını değil, hangi değişkenlerin karıştırıcı olabileceğini ve hangi kavramların belirsiz kaldığını sorarlar. Önerilen değişiklikleri akademik kaynaklarla sınadıktan sonra yeni bir konuda araçsız problem durumu oluştururlar. Değerlendirme, metnin akıcılığından çok kavramsal açıklık, kanıt, değişkenler arası mantık ve önerileri eleştirel eleme ölçütlerine dayanır.

Psikolojik ölçme dersinde öğrenci önce geliştirmek istediği yapının tanımını ve yakın fakat farklı kavramlardan sınırını yazar; kendi ürettiği üç maddeyi hangi davranışsal göstergeye dayandırdığını belirtir. Ardından yapay zekâdan çift içerikli ifadeleri, belirsiz zaman çerçevesini ve sosyal beğenirlik açısından sorunlu maddeleri işaretlemesini ister. Öğrenci bütün önerileri benimsemek yerine gerekçeli seçim yapar ve uzman görüşü ihtiyacını açıklar. Son aşamada başka bir alt boyut için araca başvurmadan yeni maddeler yazar. Bu örnek, yapay zekâ yardımıyla daha düzgün cümle kurma ile ölçme kuramını öğrenme arasındaki farkı görünür kılar.

Önerilen beş ölçütlü rubrikte her ölçüt 0–3 arasında puanlanır (Tablo 2); toplam puan aralığı 0–15'tir. Bu araç, öğretim sürecinde biçimlendirici geri bildirim için tasarlanmıştır. Araştırma amaçlı kullanımda kapsam geçerliği, puanlayıcılar arası tutarlılık ve yapı geçerliği ayrıca sınanmalıdır.

Tablo 2. Öğretim amaçlı analitik rubrik için örnek puanlama ölçütleri

Ölçüt	0 puan	1 puan	2 puan	3 puan
Amaç sahipliği	Hedef yok	Verilen hedef	Kısmi gerekçe	Bağımsız gerekçe
Kavramsal açıklama	Açıklama yok	Temel hata	Genelde doğru	Doğru; sınırları açık
Kanıtla karşılaştırma	Kanıt yok	Tek kaynak	İki görüşü tartar	Karşı kanıtı da tartar
Hata düzeltme	Fark etmez	Dış yardım gerekir	Tanır ve düzeltir	Nedenini açıklar
Araçsız transfer	Başaramaz	Yoğun destekle	Büyük ölçüde doğru	Bağımsız ve gerekçeli

Kaynak: Kuramsal bütünleştirme temelinde yazar tarafından hazırlanmıştır.

Bütünleştirmeden üç sınanabilir önerme türetilebilir. Birincisi, öğrenci ilk yanıtını kendisi oluşturduktan sonra ipucu alan koşul, doğrudan hazır yanıt alan koşula kıyasla gecikmeli araçsız transferde daha yüksek performans gösterebilir. İkincisi, öz yansıtma istemlerinin sistematik kullanımı, araç kullanım sıklığından bağımsız olarak metabilişsel kalibrasyonu iyileştirebilir. Üçüncüsü, yapay zekâ çıktısının zorunlu kaynak doğrulamasından geçirilmesi gerekçelendirme kalitesini artırabilir; ancak ek işlem yükü nedeniyle başlangıç düzeyindeki öğrencilerde görev süresini uzatabilir. Bu önermeler yayımlanmış deney bulguları değil, gelecekte karşılaştırmalı çalışmalarla test edilmesi gereken hipotezlerdir.

Öğrenciye ait istem kayıtları yalnız açık onam, veri minimizasyonu ve güvenli saklama koşulları altında kullanılmalıdır. Yapay zekâ kullanımına erişemeyen ya da kullanmamayı tercih eden öğrenciler değerlendirme bakımından dezavantajlı bırakılmamalıdır. UNESCO'nun (2023) insan merkezli yaklaşımı, bu ilkeleri akademik dürüstlük, mahremiyet ve adil erişim boyutlarıyla birlikte ele alma gereğini vurgular.

Yükseköğretim Kurulunun (2024) üretken yapay zekâ kullanımına ilişkin etik rehberi, bilimsel dürüstlük ve hesap verebilirlik ilkelerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte derslerde

kabul edilebilir kullanım sınırları, şeffaf beyan yükümlülükleri ve veri güvenliği koşulları kurum ve ders düzeyinde ayrıca tanımlanmalıdır.

Sonuç

Üretken yapay zekânın eğitsel katkısı yalnızca daha hızlı ve nitelikli ürün oluşturmaya indirgenemez. Esas ölçüt, öğrencinin hangi kavramı bağımsız açıklayabildiği, hangi yanılgısını düzelttiği ve yardım kesildiğinde yeni bir probleme ne aktarabildiğidir. Öğrenen özerkliği, yardımın yokluğu değil, yardımın gerekçesini ve sınırlarını belirleme sorumluluğunun öğrenende kalmasıdır. Öz düzenleme, özerk motivasyon ve bilişsel katılımı gözeten öğretim, yapay zekâyı epistemik otoriteye dönüştürmeden kullanabilir. Bunun etkisi gecikmeli araçsız öğrenme çıktılarıyla sınanmalıdır.

Bölümün sınırları açıktır: Bu inceleme sistematik bir literatür taramasına dayanmamaktadır; deneysel kanıtların bir kısmı belirli yaş ve ders grupları ile kısa süreli uygulamalardan gelmektedir. Ayrıca dört aşamalı çerçeve ve rubrik henüz ampirik olarak doğrulanmamıştır. Bunlar kanıtlanmış öğretim etkileri değil, sonraki deneysel araştırmalarda sınanabilecek tasarım önerileridir.

Kaynakça/References

Alhazbi, S., Al-Ali, A., Tabassum, A., Al-Ali, A., Al-Emadi, A., Khattab, T., & Hasan, M. A. (2024). Using learning analytics to measure self-regulated learning: A systematic review of empirical studies in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(4), 1658–1674. https://doi.org/10.1111/jcal.12982

An, Q., Koh, J. H. L., & Liu, Q. (2026). Generative artificial intelligence in higher education: A systematic review of student use and learning outcomes. *Australasian Journal of Educational Technology*, *42*(3), 62–82. https://doi.org/10.14742/ajet.10561

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakcı, Ö., & Mariman, R. (2025). Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *122*(26), Article e2422633122. https://doi.org/10.1073/pnas.2422633122

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, *49*(4), 219–243. https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823

Ekşi, H., & Okan, N. (2021). Türkçe öğrenme bariyerleri ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *31*(2), 687–699. https://doi.org/10.18069/firatsbed.822736

Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2025). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, *56*(2), 489–530. https://doi.org/10.1111/bjet.13544

Guan, R., Raković, M., Chen, G., & Gašević, D. (2025). How educational chatbots support self-regulated learning? A systematic review of the literature. *Education and Information Technologies*, *30*, 4493–4518. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12881-y

Güner, H., Okan, N., & Kardaş, S. (2021). Kısa can sıkıntısı eğilimi ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik yönden incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *53*, 326–341. https://doi.org/10.15285/maruaebd.797235

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 588–600. https://doi.org/10.1037/a0019682

Jin, Y., Osman, K., & Arsad, N. M. (2026). The effects of generative artificial intelligence on self-regulated learning: A meta-analysis. *Information*, *17*(10), Article 1028. https://doi.org/10.3390/info17101028

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, *103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Kızılgeçit, M., Çinici, M., & Okan, N. (2023). Yapay zekâ sohbet robotu ChatGPT ile inanç-inançsızlık, doğal afet ve ölüm konuları üzerine nitel bir araştırma: Din ve maneviyatın psikolojik sağlığa etkileri. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(1), 137–172. https://doi.org/10.31463/aicusbed.1275061

Lan, M., & Zhou, X. (2025). A qualitative systematic review on AI empowered self-regulated learning in higher education. *npj Science of Learning*, *10*, Article 21. https://doi.org/10.1038/s41539-025-00319-0

Lee, J. D., & See, K. A. (2004). Trust in automation: Designing for appropriate reliance. *Human Factors*, *46*(1), 50–80. https://doi.org/10.1518/hfes.46.1.50_30392

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.

Okan, N. (2023). Is moral identity effective in the relationship between self-efficacy and psychological problems? *Research in Pedagogy*, *13*(1), 238–250. https://doi.org/10.5937/IstrPed2301238O

Parasuraman, R., & Riley, V. (1997). Humans and automation: Use, misuse, disuse, abuse. *Human Factors*, *39*(2), 230–253. https://doi.org/10.1518/001872097778543886

Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451–502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, *56*(1), 54–77. https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(9), 676–688. https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, Article 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sardi, J., Darmansyah, Candra, O., Yuliana, D. F., Habibullah, Yanto, D. T. P., & Eliza, F. (2025). How generative AI influences students' self-regulated learning and critical thinking skills? A systematic review. *International Journal of Engineering Pedagogy*, *15*(1), 94–108. https://doi.org/10.3991/ijep.v15i1.53379

Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, *10*(2), 176–199. https://doi.org/10.1177/1745691615569000

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, *12*(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Sweller, J., van Merriënboer, J. J. G., & Paas, F. G. W. C. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, *10*, 251–296. https://doi.org/10.1023/A:1022193728205

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). *Studying as self-regulated learning*. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.

Xu, J., Luo, Y., Wang, C., Wang, M., & Wu, Y. (2026). AI support in self-regulated learning: A decade of technological evolution and meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, *57*(5), 1191–1220. https://doi.org/10.1111/bjet.70058

Yükseköğretim Kurulu. (2024). *Yükseköğretim kurumları bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerinde üretken yapay zekâ kullanımına dair etik rehber*. https://www.yok.gov.tr/Documents/2024/yapay-zeka-kullanimina-dair-etik-rehber.pdf

Yüksel, M., Okan, N., Eminoğlu, Z., & Akça-Koca, D. (2019). *The mediating role of self-efficacy and hope on primary school students' social-emotional learning and primary mental abilities*. Universal Journal of Educational Research, 7(3), 729–738. https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070312

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2


BİDGE