

ÖĞRETMEN GÖZÜYLE ÖĞRETMEN OLMAK



“Kara tahtadan yapay zekâyâ”

ESAT SIVRİ ORTAOKULU ÖĞRETMENLERİ



Editörler

Dr. Gürkan SARIDAŞ

Dr. Abdulkadir KURT

Yazarlar

Dr. Emin DEMİRCİ

Erfigan KOCAKAYA

Dr. Gürkan SARIDAŞ

Mehmet IRMAK

Meltem AKOL

Meryem GÜLTEKİN KULAKSIZ

Muammer GÖKTÜRK

Muharrem ÖZYÖRÜK

Münire ŞANDA

Nermin GÜNEŞ DİLEK

Nuran DAĞLAR

Nuran KIZILÖZ

Rana NALÇACI ÖZTÜRK

Sema ARSLANPİR

Volkan AKTAŞ

Zerrin KARCILILAR

Öğretmen Gözüyle ÖĞRETMEN OLMAK

Editörler:

Dr. Gürkan SARIDAŞ – Esat Sivri Ortaokulu
Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim
dalı

Dil Editörü:
Nuran DAĞLAR -- Esat Sivri Ortaokulu

Esat Sivri Ortaokulu adına İmtiyaz Sahibi Dr. Gürkan SARIDAŞ

©Tüm Hakları Saklıdır.

Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri herhangi bir bilgi depolama ve erişim sistemiyle, mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik veya başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, aktarılamaz, dağıtılamaz.

e-ISBN: 978-625-00-3004-2

Kapak Tasarımı: Mehmet IRMAK
Mizanpaj: Dr. Gürkan SARIDAŞ
Dil Kontrol: Nuran DAĞLAR

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI

Öğretmen Gözüyle ÖĞRETMEN OLMAK

Editör: Dr. Gürkan SARIDAŞ, Dr. Abdulkadir KURT

Esat Sivri Ortaokulu, Denizli/Türkiye

Haziran, 2025, 1. Baskı, xviii + 382 sf., 14,8x21 cm

e-ISBN: 978-625-00-3004-2

Eğitim, Öğretmen.

Esat Sivri Ortaokulu

Adres: Kınıklı Caddesi,

No: 8 Pamukkale/DENİZLİ 20150

Tel: 0 258 212 90 94

756486@meb.k12.tr

<http://esatsivri.meb.k12.tr>

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

4 İl 2 İlçe – Volkan AKTAŞ

Bilim ile Yaşamak – Muharrem ÖZYÖRÜK

**Bir Teleskop, Bir Öğrenci ve Bir Öğretmen: Astronomide Okul
Dışına Yolculuk – Dr. Emin DEMİRCİ**

Bir Çocuğun Kalbine Dokunmak – Sema ARSLANPİR

**Çoklu Zekâ Kuramı ve Fen Eğitimi: Zekâ Nedir? – Zerrin
KARCILILAR**

**Dilimizde Kalıplaşmış Söz Grupları: Deyimler ve Atasözleri –
Münire ŞANDA**

**Estetikten Empatiye: Okul Yönetiminde Kadınların
Güçlendirici Etkisi – Nuran KIZILÖZ**

**İdealizmin Yüğü: Genç Öğretmenlerin Deneyimle Sınavı –
Muammer GÖKTÜRK**

İngilizce Yolculuğum – Meltem AKOL

Matematikte Sevgi Odaklı Olmak – Erfigan KOCAKAYA

**Okumanın ve Yazmanın Büyülü Dünyası – Rana NALÇACI
ÖZTÜRK**

Öğrencinin Gözünden Öğretmen – Nermin GÜNEŞ DİLEK

**Sosyal Medyanın Türkçeye Etkisi ve Dilin Doğru Kullanımında
Öğretmenlerin Rolü – Nuran DAĞLAR**

**Türkçe Derslerinde Yaratıcı Drama – Meryem GÜLTEKİN
KULAKSIZ**

**Yapay Zekâ ile Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri – Mehmet
IRMAK**

**Yapay Zekâ Çağında Öğretmen Olmak: Teknolojiye Uyum ve
Yeni Roller – Dr. Gürkan SARIDAŞ**

İçindekiler

BÖLÜMLER VE YAZARLARI	iv
ÖN SÖZ	1
EDİTÖRDEN	3
İDEALİZMİN YÜKÜ: GENÇ ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLE SINAVI	5
Mesleğe Adım Atanların Dünyası	5
Genç Öğretmen Kimdir?	5
Türkiye'de Öğretmenliğe Geçiş Süreci	6
Meslek Seçiminde İdealizmin Rolü	6
Genç Öğretmenlerin Beklentileri ve Gerçeklik	7
İdealizm ve Öğretmenlik: Umut ile Gerçek Arasında	8
İdealist Öğretmen Profilinin Tanımı	8
Öğretmenliğin Anlam Boyutu: Bir Davanın Temsilcisi Olmak	9
İdealizmin Mesleki Dayanıklılığa Etkisi	9
Eğitim Sisteminin İdealizme Yanıtı	10
Toplumsal Rollerle Çatışmalar	10
Deneyim Eksikliği: Bilgi, Beceri ve İklimle Sınanmak	11
Sınıf Yönetimi ve Disiplin Sorunları	11
Müfredat ve Planlama Güçlükleri	12
Kurumsal Kültüre Uyum	12
Öğrenci ve Veli İletişiminde Zorluklar	13
Psikolojik Yıpranma ve Yalnızlık Hissi	13
Sınırdan Yaşamak: İdealizmin ve Deneyimsizliğin Kesişimi	14

Gerçeklik Karşısında Hayal Kırıklığı	14
Başarı İsteği ile Yetersizlik Algısı Arasında	15
Öğretmen Rollerinde Kimlik Bunalımı	15
Motivasyon Kaybı ve Mesleki Tükenmişlik Riski.....	16
İdealizmden Realizme Geçiş: Bir Adaptasyon Süreci	17
Çıkış Yolları ve Destek Mekanizmaları.....	17
Mentorluk ve Rehberlik Programları	17
Hizmet İçi Eğitim ve Sürekli Gelişim	18
Psikolojik Destek ve Dayanışma Ağları	19
Politikalar ve Yönetmeliklerde Reform Önerileri	19
Genç Öğretmenlerin Kendi Sesleriyle: Deneyim Paylaşımları	20
Sonuç.....	21
I. Genç Öğretmenlik Deneyiminin Karmaşık Doğası	22
II. İdealizmin Dönüşümü: Gerçeklik ve Kimlik Arasında	23
III. Kurumsal ve Psikolojik Destek Yapılarının Rolü	25
IV. Politika Önerileri ve Sistemsel Dönüşüm İhtiyacı	28
BİR ÇOCUĞUN KALBİNE DOKUNMAK	32
Bitlis'te Başlayan Şiir	35
Denizli'de Bir Ses: Münazara Günü	39
Doğan Cüceloğlu'nun Öğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak Adlı Kitabının Özeti ve Tematik İncelemesi	47
Tematik İnceleme:.....	49
Esat Sivri Ortaokulundan Bir Yıldız: Emine'nin Kitap Yolculuğu	51
Esat Sivri Ortaokulu– Sessiz Bir Çocuğun Kaleminden	54

Bir Öğretmenin Kalemıyla: Yüreğe Dokunmak	54
KAYNAKÇA	56
ÖĞRENCİNİN GÖZÜNDEN ÖĞRETMEN	57
Biz de bir zamanlar öğrenciydik.	57
ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE FEN EĞİTİMİ: ZEKÂ NEDİR?	75
Fen dersinde sözel-dilsel zekâ türü için etkinlik önerisi:	77
Fen derslerinde mantıksal-matematiksel zekayla ilgili etkinlik önerisi:	79
Fen derslerinde görsel-mekânsal zekayla ilgili etkinlik önerisi:	81
Fen derslerinde bedensel-Kinestetik Zekâ zekayla ilgili etkinlik önerisi:	82
Fen derslerinde müziksel-Ritmik zekâ zekayla ilgili etkinlik önerisi:	84
Fen derslerinde sosyal (kişilerarası) zekâ zekayla ilgili etkinlik önerisi:	86
Fen derslerinde içsel (Kişisel) zekâ zekayla ilgili etkinlik önerisi:	88
Fen derslerinde doğacı zekâ zekayla ilgili etkinlik önerisi:	90
KAYNAKÇA:	92
BİLİM İLE YAŞAMAK	94
Bağlam Temelli Öğrenme.....	95
Fen Eğitiminde Bağlam Temelli Öğrenmenin Yeri.....	96
Bağlam Temelli Öğrenmenin Derslerde Uygulanması	97
Fen Eğitiminde Uygulama Örnekleri.....	98
1. Laboratuvar Çalışmaları.....	98

2. Okul Dışı Öğrenme Ortamları.....	99
3. STEM Projeleri	99
4. Evde Yapılabilecek Bilimsel Deneyler.....	100
Sonuç.....	102
Yaparak Yaşayarak Öğrenme	102
Yaparak Yaşayarak Öğrenmenin Fen Eğitimindeki Yeri ...	103
Fen Eğitiminde Uygulama Örnekleri.....	104
1. Laboratuvar Çalışmaları.....	104
2. STEM Projeleri	105
Yaparak Yaşayarak Öğrenmenin Günlük Hayata Aktarılması	113
Sonuç.....	114
KAYNAKÇA	114
MATEMATİKTE SEVGİ ODAKLI OLMAK.....	116
Matematikte Oyunlar.....	119
Matematik Oyunları ve Etkinlik Örnekleri	120
1. Sayı Tahmin Oyunu (Tüm Sınıflar İçin):	120
2. Matematik Bulmacaları ve Sudoku:.....	120
3. Geometri ile Origami Yapımı:	121
4. Matematik Yarışı (Hareketli Öğrenme):.....	121
5. Alışveriş Simülasyonu:	122
6. Matematik Tiyatrosu:	122
Matematikte Görselleştirme	123
Matematikte Hikâyeleştirme	124
Matematiği Teknoloji Destekli Öğretmek.....	125

EBA'da Matematik Öğretimi	126
Matematikte Eğitim Videoları ve Animasyonların Kullanımı	127
Matematikte İş Birlikçi ve Uygulamalı Öğrenme	128
Matematikte Duygusal ve Motivasyonel Destek	130
Türkiye Maarif Modeli Kapsamında Ortaokul Seviyesinde Matematik Eğitiminde Yapılan Değişiklikler	136
Gelecek Nesiller ve Matematik:	139
OKUMANIN ve YAZMANIN BÜYÜLÜ DÜNYASI	141
Türkçenin Büyülü Dünyasına Yolculuk	143
Fabl Yazmanın Keyfi	144
Hayal Gücünde Kayboluş	146
Duygusal Bir Bağ Oluşturma	147
Yazmanın Akışı	147
Okuma Yolculuğumuz	148
Okumanın Toplumsal Yüzü	150
Kapıları Aralamak	150
KAYNAKÇA	151
TÜRKÇE DERSLERİNDE YARATICI DRAMA	153
Dil Öğretiminde Türkçe Öğretmenin Yeri	153
Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama	155
Yaratıcı Drama Nedir?	155
Yaratıcı Dramanın Aşamaları	156
Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Sürecinde Kullanabilecek Bazı Teknikler	161
Türkçe Öğretiminde Drama Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	170

Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Faydaları	175
KAYNAKÇA	176
DİLİMİZDE KALIPLAŞMIŞ SÖZ GRUPLARI: DEYİMLER VE ATASÖZLERİ	178
Deyimler.....	179
Deyimlerin Ortaya Çıkışı	180
Deyimlerin Özellikleri	181
Deyimlerin Başka Dillere Çevrilmesinde Yaşanan Zorluklar	182
Türkçe Öğretmenlerinin Deyimleri Öğretebilmek İçin Kullandıkları Farklı Yöntemler	184
1.Hikâye Oluşturma:	185
2. Deyim Bulmaca Yarışmaları /Oyunları	185
3.Deyimleri Canlandırma	185
4.Resfebe	186
5.Maket Çalışmaları	187
6.Deyimi Resimlerle Anlatmaya Çalışma	187
Deyimlerin Olumsuz Tarafı.....	188
Atasözleri	189
Atasözlerinin Özellikleri	190
Atasözleri ve Deyimlerin Ortak Özellikleri.....	192
Atasözleri ile Deyimler Arasındaki Farklar	193
Atasözlerinin Derslerde Kullanımı.....	194
Sonuç.....	196
KAYNAKÇA:	198
İNGİLİZCE YOLCULUĞUM	201

İngilizce Öğretim Yöntemleri	206
Dijital Araçlar	209
SOSYAL MEDYANIN TÜRKÇEYE ETKİSİ VE DİLİN DOĞRU KULLANIMINDA ÖĞRETMENLERİN ROLÜ	229
Dilin Kültüre Etkisi	230
Sosyal Medya Araçları Nelerdir?	232
Sosyal Medyanın Dilimize Etkileri	233
Sosyal Medyanın Türkçeye Etkileri Araştırması	235
Araştırmanın Amacı	236
Araştırma Süreci	237
Araştırmanın Bulguları	240
Araştırma Sonuçları	242
Öneriler	243
KAYNAKÇA	245
ESTETİKTEKİ EMPATİYE: OKUL YÖNETİMİNDE KADINLARIN GÜÇLENDİRİCİ ETKİSİ	248
Kadın Liderliğinin Gücü	248
Kadın Liderliği ve Empatik Yaklaşımlar	249
Empatik Liderlik ve Okul Kültürüne Katkısı	249
Duygusal Zekânın Yönetimsel Kararlara Etkisi	250
Öğrenci Refahı ve Psikososyal Destek	250
Öğretmenlerle İlişkilerde Empati Temelli İletişim	251
Kapsayıcılık ve Adaletin Tesisi	251
İletişim Becerilerinin Önemi	251
Etkili Dinleme ve Güven Oluşturma	252

İlişki Odaklı İletişim Tarzı.....	252
Öğretmenlerle Etkileşimde Açıklık ve Saydamlık.....	252
Öğrencilerle Anlamlı İletişim	253
Veliler ve Toplumsal Paydaşlarla Etkileşim	253
İş Birliği ve Takım Çalışmasının Gücü	253
Kadın Liderliğin İşbirliğine Dayalı Yaklaşımı	254
Takım Ruhu ve Paydaş Katılımı	254
Duygusal Zekâ ve Motivasyon.....	255
İş Birliği Kültürü Başarıya Giden Yoldur	255
Dönüşümcü Liderlik ve Değişime Yönelik Cesaret	255
Kadın Liderliğinde Cesaretin Yüzü	255
Dönüşümcü Liderlik ve Kadınların Rolü.....	256
Değişime Öncülük Etme Cesareti	256
Eğitimde Kadın Liderliğinin Örnek Etkileri	257
Zorluklara Rağmen Liderlik	257
Toplumsal Cinsiyet ve Eğitimde Eşitlik	257
Kadın Liderliğin Rolü ve Etkisi	258
Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Kurumsal Dönüşüme Katkısı	258
Karar Verme Süreçlerinde Kadınların Temsili.....	259
Sonuç.....	259
Zorluklarla Baş Etme ve Dayanıklılık	260
Cinsiyet Temelli Engeller ve Toplumsal Normlar	260
Kurumsal Engeller ve Kariyer Gelişimi	260
Dayanıklılık: Zorluklara Karşı Direnç Geliştirme	261

Başa Çıkma Stratejileri	261
Kültürel Farklılıkların Etkisi.....	262
Sonuç.....	262
Kadın Liderliğinin Eğitimdeki Geleceği	262
KAYNAKÇA:	264
4 İL 2 İLÇE	270
Okullar Açılıyor	272
“Depremzede” Öğretmenler	273
Sosyal Medyanın Önemi	275
Öğretmenlerin “Tayin” Mücadelesi.....	276
Resmi Makamların Tutumu	279
Sendikaların Tutumu	280
Medyanın Tutumu	281
Öğretmenlerin Bölgede Yaşadıkları Sıkıntılar.....	282
Yeni Bakan Yeni Umud	287
Deprem Mazeretine Bağlı Yer Değiştirme Hakkı	293
Bakana Şükranlar.....	295
KAYNAKÇA	295
BİR TELESKOP, BİR ÖĞRENCİ VE BİR ÖĞRETMEN: ASTRONOMİDE OKUL DIŞINA YOLCULUK	297
Gökyüzüne Bakan Bir Öğretmenin Yolculuğu	297
Astronomi Öğretimi ve Okul Dışı Öğrenme Kavramı	300
Astronominin Doğası: Doğrudan Gözlem ve Deneyimle Öğrenme	300
Okul Dışı Öğrenmenin Tanımı, Önemi ve Türleri.....	301

Okul Dışı Ortamlarda Astronomi: Nereler, Nasıl ve Neden?	303
Astronomi ile Yerel Topluluk İlişkisi Kurmak: Bilimi Toplumsallaştırmak	305
Bir Öğretmenin Rolü: Okul Dışında Astronomiyi Öğretmek	306
Öğretmen Liderliğinde Gözlem Etkinlikleri: Pedagojik Rehberlik ve Etkinlik Tasarımı	306
Etkinlik Planlama, Güvenlik ve Öğrenme Çıktılarının Yapılandırılması	307
Öğrencilerle Birlikte Öğrenen Öğretmen: Öğrenmenin Ortak Yolculuğu	308
Birlikte Öğrenmek: Öğrenci-Öğretmen Etkileşiminde Yeni Dinamikler	309
Gözlem Temelli Öğrenme ile Öğrenci Motivasyonu: Meraktan Anlamaya Giden Yol	309
Öğretmenliğin “Öğrenen” Kimliği: Sürekli Yenilenen Bir Mesleki Perspektif	310
Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü: Soru Sorucu ve Düşündürme Rehberi	311
Uygulama Örnekleri: Gökyüzünü Sınıfa Taşımak	312
Türkiye’den ve Dünyadan İlham Verici Astronomi Projeleri: Öğretmen ve Öğrenci İçin Açık Ufuklar	312
Türkiye’den: TÜBİTAK Gökyüzü Gözlem Etkinlikleri (GGE)	312
ABD’den: NASA NightSky Network	312
Birleşik Krallık’tan: FaulkesTelescope Project	313
Teleskop Kulüpleri, Yaz Kampları ve Bilim Festivalleri: Süreklilik ve Topluluk Desteği	313

Teleskop Kulüpleri: Sürdürülebilir Öğrenme Toplulukları	313
Yaz Kampları: Yoğunlaştırılmış Deneyim Alanları	314
Bilim Festivalleri: Toplumla Bilimi Buluşturan Platformlar	314
Yerel İmkânlarla Yaratıcı Çözümler: Öğretmenin Yaratıcılığıyla Güçlenen Eğitim	315
Astronomi Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri	315
Donanım, Zaman ve Bilgi Eksikliği: Astronomi Öğretiminin Altyapı Engelleri	315
Müfredat ve Eğitim Politikası Sınırlılıkları: İçerik Dağınıklığı ve Öncelik Sorunu	317
KAYNAKÇA	318
YAPAY ZEKÂ ile ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ	323
Nereden Çıktı Bu Yapay Zekâ?	323
Yapay Zekâ mı İnsan Zekâsı mı?	324
Yapay Sinir Ağları	326
Makine Öğrenmesi	328
Denetimli Öğrenme (Supervised Learning)	329
Denetimsiz Öğrenme (Unsupervised Learning)	329
Pekiştirmeli Öğrenme (Reinforcement Learning)	330
Yarı Denetimli Öğrenme (Semi-Supervised Learning)	330
Kendi Kendine Denetimli Öğrenme (Self-Supervised Learning)	331
Eğitim ve Yapay Zekâ	331
Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları	336

Yapay Zekâ ve Ölçme-Değerlendirme Süreçleri.....	339
Otomatik Değerlendirme Sistemleri.....	339
Biçimlendirici Değerlendirme ve Anlık Geri Bildirim	344
Uyarlanabilir (Adaptif) Değerlendirme.....	346
Veri Analitiği ve Öğrenme Analitiği	347
Yapay Zekâ ile Değerlendirme Bize Ne Kazandırır Ne Kaybettirir?	348
Türkiye’de Yapay Zekâ ile Değerlendirme	350
KAYNAKÇA	351
YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA ÖĞRETMEN OLMAK: TEKNOLOJİYE UYUM VE YENİ ROLLER	358
Yapay Zekâ ve Öğretmenlerin Değişen Rolü	359
Dijital Eşitsizlik ve Öğretmenler Arasındaki Fırsat Uçurumu.....	362
Yapay Zekâ Destekli Eğitim: Fırsatlar ve Riskler	363
Yapay Zekâ Destekli Eğitimde Etik Sorunlar ve Öğretmenlerin Konumu	366
Geleceğin Öğretmeni: Yapay Zekâ Çağında Eğitimde Adaletli Bir Geçiş Mümkün mü?	368
Sonuç.....	371
KAYNAKÇA	373

ÖN SÖZ

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonuylayoyğrulan bu eser; öğretmenlik mesleğinin sadece akademik bir yolculuk olmadığını aynı zamanda insanlık değerlerinin, sevginin ve umudun iç içe geçtiğı eşsiz bir serüven olduğunu gözler önüne seriyor. Her satırı, geleceğın teminatı olan nesillerin yetişmesinde öğretmenliğın oynadığı merkezi rolü vurgularken eğitimin toplumun her kesiminde yarattığı etkiyi de derinlemesine hissettiriyor.

Bu kitap, eğitimde var olan geleneğı modern düşünceyle sentezleyerek öğretmenlik mesleğine dair kadim bilgeliliğın ve çağdaş dinamiklerin bir araya geldiğı bir anlayışı yansıtıyor. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel değerleriyle paralel bir şekilde eserin her bir kelimesi; bilginin, merhametin ve özenin, geleceğın inşasında nasıl bir mihenk taşı olduğuna dair güçlü anlatımlarla dolu. Bu yaklaşım; eğitimi sadece bir bilgi aktarım süreci olarak görmekten öte insan ruhunu besleyen, yön veren ve dönüştüren bir yaşam biçimi olarak yorumluyor.

Eser, öğretmenlerin yürekten gelen bağlılığını ve yaşam boyu süren özverili çabalarını, ulusal eğitim vizyonuylay harmanlayarak modern dünyada eğitimde yenilikçi yaklaşımların kapılarını aralıyor. Burada bilginin sınır tanımayan dünyası ile insani değerlerin kesişim noktasında her öğretmenin kendi yaşam öyküsüne dokunduğı özel bir anlam yatıyor. Okuyucular;

sayfalarda ilerledikçe öğretmenliğin getirdiği toplumsal sorumluluğu, fedakarlığı ve yenilikçiliği derinlemesine kavrama şansı bulacaklar.

Bu anlamlı yolculuk, Türkiye'nin yarınlarını inşa eden nesillerin yetişmesinde eğitimin dönüştürücü gücünün altını çiziyor. Her cümlesinde toplumsal değişime ilham veren ve geleceğe dair umut aşılayan bir mesaj barındıran bu eser,  ğretmen olmanın manevi zenginliğini ve evrensel değerlerini en ince ayrıntısına kadar yaşatıyor. Eğitim, sadece bilgi aktarımı değil; aynı zamanda genç zihinlerde sevgi, saygı ve adaletin tohumlarını ekmek demektir.

Hoş geldiniz çünkü bu kitap; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin çizdiği yolda, eğitimin ve öğretmenliğin evrensel önemini yansıtmak adına atılmış güçlü bir adım. Her bir satırı, umut dolu yarınlara dair inancımızı pekiştirirken  ağdaş eğitimin dinamik yüzünü de gözler önüne seriyor. Sizleri bu derin düşünce ve duyguların paylaşıldığı ilham veren bir serüvene davet ediyoruz.

EDİTÖRDEN

"Öğretmen Olmak" başlığıyla okuyucuya sunulan bu eser, yalnızca bir mesleğin değil; bir adanmışlığın, bir yaşam biçiminin ve her şeyden önce insan kalbine dokunma çabasının hikâyesidir. Kitap, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin vizyonunu arkasına alarak; geçmişten bugüne öğretmenliğin değişen, dönüşen ve zenginleşen anlam evrenine ışık tutmaktadır.

Bu kitapta yer alan bölümler, öğretmenlik mesleğinin farklı boyutlarını ve öğretmenlerin bireysel deneyimleriyle şekillenen eğitim manzaralarını derin bir duygusallık ve düşünsel inceliklerle gözler önüne seriyor.

Bu kitap öğretmenliğin duygusal temelini atan, bir çocuğun hayatına bir cümleyle nasıl yön verilebileceğini gözler önüne seren, öğretmenin çocuk dünyasında nasıl bir figür olduğuna dair nostaljik ve duygusal bir yolculuk oluşturan, modern eğitimde dijitalleşmenin etkilerini, yabancı dil eğitiminin zorluklarını ve çözüm önerilerini paylaşan, mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve ideallerle gerçekler arasındaki çatışmayı çarpıcı bir şekilde aktaran, liderliğe dair geleneksel kalıpları kırarken aynı zamanda kuramsal ve pratik yöntemleri sentezleyen, Türkçenin zengin söz varlığının nasıl anlamlı, eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğretilabileceğini örneklerle sunan ve öğretmenlerin yaşadığı zorlukları gelecekle sentezleyen bir yapı sunuyor.

Her bir bölüm, bir öğretmenin sesiyle, bakışıyla ve kalemıyla yazılmış bir iç yolculuk. Kitap boyunca anlatılan her deneyim, öğretmenlik mesleğinin duygusal ve düşünsel zenginliğini bir kez daha ortaya koyuyor. Bu eser, eğitim yolculuğunda yalnız olmadığını bilmek isteyen her öğretmene bir yoldaş, her öğrenciye ise bir umut ışığıdır.

İDEALİZMİN YÜKÜ: GENÇ ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLE SINAVI

Muammer GÖKTÜRK

*“Toplumun düşmanı cehalet, cehaletin düşmanı
öğretmendir.”*

Mustafa Kemal ATATÜRK

Mesleğe Adım Atanların Dünyası

Genç Öğretmen Kimdir?

Genç öğretmen, mesleğe henüz adım atmış, eğitim hayatını yeni tamamlamış ve öğretmenlikte deneyim kazanmaya başlayan bireydir. Genellikle üniversitelerin eğitim fakültelerinden ya da pedagojik formasyon programlarından yeni mezun olan bu öğretmenler, sahip oldukları kuramsal bilgi birikimini ilk defa gerçek sınıf ortamında uygulama fırsatı bulurlar. Bu dönem, onların yalnızca akademik bilgi değil; aynı zamanda sınıf yönetimi, öğrenci iletişimi ve meslektaş ilişkileri gibi birçok yönüyle öğretmenlik mesleğini tanıdıkları kritik bir geçiş sürecidir. Genç öğretmen; sıklıkla yüksek bir motivasyon, idealizm ve toplumsal sorumluluk duygusuyla mesleğe başlar. Ancak bu süreçte; teori ile pratiğin farklılıkları, çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilir. Öğretmenlik, sadece ders anlatmak değil; aynı zamanda bir değer aktarma, liderlik yapma, rol model olma ve öğrencilerin hayatında dönüştürücü bir etki

yaratma sürecidir. Bu nedenle genç öğretmenin kimliği, zamanla şekillenir ve deneyimlerle olgunlaşır.

Türkiye'de Öğretmenliğe Geçiş Süreci

Türkiye'de öğretmenliğe geçiş süreci oldukça merkezi ve yapılandırılmış bir sistemle yönetilmektedir. Eğitim fakültesinden mezun olan ya da formasyon eğitimi almış bireyler, ilk olarak **Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS)** girerek yeterliliklerini kanıtlamalıdır. Bu sınavın ardından sözlü mülakat süreçleri gelir ve başarılı olan adaylar, çoğunlukla sistem tarafından belirlenen yerlerde göreve başlarlar. Atamalar, genellikle öğretmen ihtiyacının yüksek olduğu taşra bölgelerine yapılmakta ve bu durum genç öğretmenler için hem profesyonel hem de kişisel yaşamlarında büyük değişimler anlamına gelmektedir. Özellikle kendi ailesinden ve sosyal çevresinden uzak bir yerde göreve başlamak, yalnızlık, adaptasyon güçlüğü ve psikolojik zorluklar doğurabilir. Ayrıca üniversite eğitimi süresince alınan kuramsal bilgiler, pratikte karşılaşılan karmaşık okul dinamikleri ve gerçek öğrenci profilleri karşısında yetersiz kalabilmektedir. Bu geçiş süreci, genç öğretmenlerin profesyonel kimliğini inşa etmelerinde belirleyici bir rol oynar.

Meslek Seçiminde İdealizmin Rolü

Öğretmenlik mesleği, doğası gereği yüksek oranda idealizm içeren bir meslek grubudur. Birçok genç öğretmen; mesleğe “bir nesli yetiştirmek”, “toplumu dönüştürmek” ya da

“geleceğe yön vermek” gibi güçlü motivasyonlarla başlar. Bu idealler, onların öğretmenlik mesleğine duyduğu anlamı ve bağlılığı derinleştirir. Ancak bu idealizm zaman zaman gerçeklikten kopuk, romantik bir algıya da dönüşebilir. Özellikle eğitimdeki yapısal sorunlar, kaynak yetersizlikleri, öğrenci ilgisizliği ya da yönetsel baskılar gibi olgularla karşılaşıldığında bu idealist bakış açısı ciddi bir hayal kırıklığına dönüşebilir. Genç öğretmenler, zamanla idealist hedeflerini daha gerçekçi temellere oturtmayı öğrenirken bu süreç onların mesleki kimliklerinin daha sağlam temellere oturmasına da yardımcı olur. Dolayısıyla idealizm, meslek seçiminde bir itici güç olduğu kadar iyi yönetilmediğinde kırılganlığa da neden olabilecek bir dinamik olarak değerlendirilmelidir.

Genç Öğretmenlerin Beklentileri ve Gerçeklik

Genç öğretmenler, mesleğe adım attıklarında birçok beklentiyle hareket ederler. Bu beklentiler genellikle demokratik bir okul kültürü, destekleyici meslektaş ilişkileri, rehberlik sunan bir idare ve öğrenmeye istekli öğrenciler etrafında şekillenir. Ancak öğretmenlik pratiğinde karşılaşılan koşullar, bu beklentilerin çoğu zaman karşılık bulamamasına neden olabilir. Türkiye’de bazı okullarda görülen aşırı bürokratik yapı, merkeziyetçi yönetim anlayışı, sık sık değişen müfredatlar ve fiziksel altyapı yetersizlikleri genç öğretmenlerin işlerini zorlaştırabilir. Ayrıca öğrencilerin çeşitli sosyal ve psikolojik

sorunlar yaşaması ya da ailelerinin eğitime olan ilgisizliği, öğretmenin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Tüm bu unsurlar; genç öğretmenlerde mesleki doyumun azalmasına, tükenmişlik hissine ve zaman zaman meslekten uzaklaşma eğilimine yol açabilir. Bu nedenle genç öğretmenlerin beklentileri ile gerçeklik arasındaki farkın iyi analiz edilmesi ve bu sürecin sağlıklı yönetilebilmesi, onların meslekte kalıcılığını artıran önemli bir faktördür.

İdealizm ve Öğretmenlik: Umut ile Gerçek Arasında

İdealist Öğretmen Profilinin Tanımı

İdealist öğretmen, mesleğini salt bir gelir kaynağı veya rutin meslekî görevler toplamı olarak değil, toplumsal gelişimin taşıyıcısı olarak görür. Bu öğretmenler, öğretmenliğin özünde insan şekillendirme ve toplumu dönüştürme misyonunun yattığına inanırlar. Öğrencilerin yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda duygusal, ahlaki ve sosyal gelişimlerine de odaklanırlar. Bu bakış açısıyla idealist öğretmen, adeta bir "eğitim neferi" kimliği taşır. Onlar için sınıf sadece bir öğrenme mekânı değil, aynı zamanda insan ruhunun ve toplum bilincinin yeşerdiği bir zemin olarak anlam kazanır. Bu tutum, idealist öğretmeni hem öğretici hem de yön gösterici, hatta zaman zaman ilham kaynağına dönüştürür.

Öğretmenliğin Anlam Boyutu: Bir Davanın Temsilcisi Olmak

İdealist öğretmenler, mesleki rollerini geniş bir anlam çerçevesinde değerlendirirler. Onlar için öğretmenlik, yalnızca bilgi aktaran bir figür olmaktan çok öte; kültürel, etik ve zihinsel bir dönüşümün aktarıcısıdır. Öğretmen bu anlayışla bireyde düşünsel özgürlük yaratmayı, ahlaki değerleri içselleştirmeyi ve toplumsal bilinç uyandırmayı hedefler. Bu perspektif, öğretmeni sıradan bir kamu görevlisinden ayırır ve onu adeta bir "toplum mimarı" konumuna taşır. Bu anlayış, öğretmenin sınıfta takındığı tutumdan öğrencilerine sunduğu rol model kimliğe kadar her alanda kendini gösterir. Genç öğretmenler için bu anlam, mesleğe duyulan tutkuyu canlı tutan temel bir motivasyon kaynağıdır.

İdealizmin Mesleki Dayanıklılığa Etkisi

İdealizm, genç öğretmenlerin mesleğe güçlü bir bağlılıkla başlamasını sağlasa da bu yüksek motivasyonun sürdürülebilirliği çeşitli faktörlere bağlıdır. Eğitim ortamlarında yaşanan sorunlar -örneğin disiplin problemleri, yönetsel baskılar, iletişim eksiklikleri veya fiziksel imkânsızlıklar- zamanla idealizmi aşındırabilir. Bu durum, literatürde "idealist yıpranma" (idealistic burnout) olarak tanımlanmakta ve öğretmenin içsel çelişkiler yaşamasına yol açmaktadır. Kendi değerleriyle sistemin beklentileri arasında sıkışan genç öğretmen, zamanla

ideallerinden uzaklaşabilir ve mesleki tükenmişlik yaşayabilir. Bu nedenle idealizmin sürdürülebilirliği sadece bireysel kararlılıkla değil, aynı zamanda sistemin öğretmene sunduğu destek yapılarıyla da ilgilidir.

Eğitim Sisteminin İdealizme Yanıtı

Eğitim sistemleri; çoğu zaman öğretmenlerin bireysel vizyonlarından çok, standartlara ve ölçülebilir başarılarla odaklanır. Türkiye örneğinde merkezi müfredat yapısı, sık değişen eğitim politikaları, sınav merkezli başarı anlayışı ve hiyerarşik okul yönetim yapıları; öğretmenin pedagojik özgürlüğünü ve yaratıcı uygulamalarını sınırlamaktadır. Bu durum, idealist öğretmenlerin motivasyonlarını düşürebilmekte ve onların mesleki hayallerine ket vurmaktadır. Sistemin öğretmene sunduğu bu sınırlı alan, öğretmenin öğrencilerle birebir kurduğu anlamlı ilişkiyi de zamanla zayıflatır. Eğitim politikalarının öğretmenlerin özgün pedagojik yaklaşımlar geliştirebileceği esnek ve destekleyici bir yapıya kavuşturulması, idealizmin kurumsal düzeyde beslenmesini sağlayacaktır.

Toplumsal Rollerle Çatışmalar

Genç öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar yalnızca sistem kaynaklı değildir; aynı zamanda sosyal çevre, veli beklentileri ve meslektaş ilişkileri gibi birçok toplumsal dinamik de şekillenir. Veliler bazen öğretmenden mucizevi sonuçlar beklerken, öğrencilerin ilgisiz ya da disiplinsiz tutumları öğretmeni hayal

kırıklığına uğratabilir. Aynı zamanda okul içinde deneyimli öğretmenlerle genç öğretmenler arasında yaşanan hiyerarşik ilişkiler de genç öğretmenlerin kendilerini ifade etmelerini zorlaştırabilir. Tüm bu unsurlar, genç öğretmenin idealist duruşunu sorgulamasına ve zamanla içsel çatışmalar yaşamasına neden olabilir. Bu süreç, öğretmenlik mesleğinde kimlik inşasının ne denli çok katmanlı ve sosyal olarak örülü bir süreç olduğunu da ortaya koyar.

Deneyim Eksikliği: Bilgi, Beceri ve İklimle Sınanmak

Sınıf Yönetimi ve Disiplin Sorunları

Sınıf yönetimi, öğretmenlik mesleğinin en kritik ve karmaşık alanlarından biridir. Özellikle mesleğe yeni başlayan genç öğretmenler için bu alan, çoğu zaman ciddi bir sınav niteliği taşır. Genç öğretmenlerin sıklıkla karşılaştığı disiplin sorunları, öğretmen otoritesinin tam anlamıyla sağlanamamasından kaynaklanır. Otorite kurma sadece sertlik ya da ceza ile değil; kararlılık, tutarlılık, empati ve etkili beden dili gibi bir dizi psikososyal beceriyi gerektirir. Deneyimsizlik, öğretmenin kriz anlarında yeterli tepki verememesiyle sonuçlanabilir ve bu da sınıfın kontrolünü kaybetmesine yol açabilir.

Öğrenciler, öğretmenin kararsızlığını veya çekingenliğini kolayca algılayabilir ve bu durum, sınıfta disiplinsiz davranışların artmasına neden olur. Sınıf dinamiklerinin bozulması, öğretmenin kendine olan güvenini yitirmesiyle sonuçlanabilir. Bu güven kaybı,

öğretmenin sınıf içi rollerini sorgulamasına ve hatta mesleki kimliğinde çatlaklar oluşmasına neden olabilir.

Müfredat ve Planlama Güçlükleri

Genç öğretmenler, eğitim fakültelerinde edindikleri teorik bilgileri pratikte uygulamakta zorlanabilirler. Müfredatın kapsamı, zaman kısıtlamaları, sınıf mevcudunun fazlalığı ve öğrenci profillerinin çeşitliliği; öğretmenin planlama sürecini oldukça karmaşık hale getirir. Öğretmenler, ders sürelerini etkin kullanmak, kazanımları zamanında tamamlamak ve her öğrenciye ulaşabilecek stratejiler geliştirmek gibi çoklu becerilerle baş etmek zorundadır.

Merkezi sınav sistemi ve not odaklı eğitim anlayışı, öğretmenin pedagojik özgürlüğünü büyük ölçüde kısıtlar. Müfredatın ezberci bir yaklaşımla sunulması yönündeki baskı, öğretmenlerin öğrenci merkezli, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden etkinlikler yapmalarını engelleyebilir. Bu da öğretmenin eğitimde anlam ve kalite arayışını gölgeler.

Kurumsal Kültüre Uyum

Her okul; kendine has bir kültüre, normlara ve yazılı olmayan kurallara sahiptir. Genç öğretmenler için bu kültürel yapıya uyum sağlamak bazen oldukça zorlayıcı olabilir. Özellikle kıdemli öğretmenlerle olan etkileşimlerde yaş farkı, deneyim eksikliği ve farklı değer yargıları genç öğretmenlerin dışlanmış hissetmesine yol açabilir.

Okul yönetimiyle kurulan ilişkiler de bu süreçte belirleyicidir. Yönetimden gelen beklentilerin net olmaması ya da öğretmene gerekli desteğin verilmemesi, genç öğretmenin iş yerindeki aidiyet duygusunu zayıflatır. Bu durum, öğretmenin kendi pedagojik duruşunu sergilemek yerine yalnızca “uyum sağlama” adına kendi ilkelerinden taviz vermesine neden olabilir.

Öğrenci ve Veli İletişiminde Zorluklar

Öğretmenlik sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda okul-aile iş birliği çerçevesinde velilerle de sürdürülen bir meslektir. Ancak genç öğretmenler için öğrenciyle olduğu kadar veliyle iletişim kurmak da büyük bir zorluktur. Özellikle öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre iletişim dili geliştirmek, duygusal zekâ ve deneyim gerektirir.

Velilerin öğretmen hakkındaki algısı, özellikle genç yaştaki ve deneyimsiz öğretmenler için daha kırılığandır. Bazı veliler, öğretmeni otorite sahibi olarak görmekte zorlanabilir; bu da öğretmenin pedagojik kararlarını etkileyecek baskılar yaratabilir. Öğretmen, kendi değerleriyle veli beklentileri arasında kaldığında zaman zaman pedagojik ilkelere aykırı kararlar almak durumunda kalabilir. Bu da mesleki kimlikte çatlamalara yol açabilir.

Psikolojik Yıpranma ve Yalnızlık Hissi

Genç öğretmenlerin karşılaştığı tüm bu sorunlar, zaman içinde ciddi bir duygusal yıpranmaya dönüşebilir. İlk yıllarda yaşanan yoğun stres, beklentilerin karşılanamaması, sürekli

eleştiriye maruz kalma ve destek sistemlerinin yetersizliği; öğretmenlerde tükenmişlik sendromuna neden olabilir. Bu sendrom, öğretmenin hem mesleki performansını hem de kişisel yaşam kalitesini olumsuz etkiler.

Yalnızlık hissi ise bu dönemin en belirgin duygusal zorluklarından biridir. Okulda danışabileceği bir mentor ya da destek mekanizması bulunmayan genç öğretmen, çoğu zaman kendi çabalarıyla ayakta kalmaya çalışır. Bu yalnızlık, öğretmenin idealist motivasyonunu zayıflatır ve zamanla onu meslekten soğutabilir. Psikolojik sağlamlık geliştirme, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu destek alanıdır.

Sınırdan Yaşamak: İdealizmin ve Deneyimsizliğin Kesişimi

Gerçeklik Karşısında Hayal Kırıklığı

Eğitim fakültelerinde yetişen ve toplumu dönüştürme gibi yüksek ideallerle mesleğe adım atan genç öğretmenler, çoğu zaman gerçeklik duvarına çarparak sarsıcı bir farkındalık yaşar. Okullardaki fiziksel yetersizlikler, öğrenci ilgisizliği, yönetsel baskılar ve sınav odaklılık, bu bireylerin eğitimi bir anlam ve dönüşüm süreci olarak görme çabalarını gölgeler. Öğrencilerin öğrenme isteğinden yoksun oluşu ya da velilerin öğretmeni sadece “not veren memur” gibi görmesi, bu idealist bakışı hızla aşındırabilir.

Bu çatışma noktası literatürde genellikle "**gerçeklik şoku**" ya da "**ilk yıl travması**" olarak tanımlanır. Gerçeklikle idealler

arasındaki bu sert temas, öğretmenlerin motivasyonunu ciddi şekilde etkiler. Özellikle mesleğin ilk yılı, öğretmenin mesleki kimliğinin en kırılgan olduğu dönemdir.

Başarı İsteği ile Yetersizlik Algısı Arasında

Genç öğretmenlerin en güçlü güdülerinden biri, meslektaşları ve idarecileri tarafından takdir edilme ve öğrencileri üzerinde anlamlı bir etki bırakma isteğidir. Bu istek, öğretmenlerde sürekli bir “başarılı olmalıyım” baskısına dönüşebilir. Ancak pedagojik yeterliliklerin gelişmesi zaman gerektirir ve deneyim eksikliği çoğu zaman bu isteğin önüne geçer.

Ders planlamada zorlanma, sınıf içi etkileşimi sürdürememe ya da velilerle etkili iletişim kuramama gibi sorunlar, öğretmenin kendini yetersiz hissetmesine neden olabilir. Bu yetersizlik hissi kronikleştiğinde öğretmenin özsaygısı zedelenir ve meslekle kurduğu bağ zayıflar. Özellikle yalnız bırakılan öğretmenlerde bu baskı, **içsel tükenmişlik** duygusuna dönüşebilir.

Öğretmen Rollerinde Kimlik Bunalımı

Öğretmenlik yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda rehber, model, yönetici ve arkadaş rollerini bir arada barındıran çok yönlü bir meslektir. Genç öğretmenler, bu roller arasında net bir sınır çizemediğinde hem öğrencilerle hem de kendi iç dünyalarıyla çatışmalar yaşarlar. “Otoriter mi olmalıyım, arkadaş

gibi mi davranmalıyım?” sorusu, genç öğretmenin zihninde sıklıkla yankılanır.

Bu kararsızlık, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde karmaşaya neden olabilir. Ayrıca, gözlem yapma, mentorluk alma ya da yansıtıcı düşünme fırsatı bulamayan öğretmenler, zamanla içine kapanabilir veya mesleki ideallerinden vazgeçebilir. Bu da mesleki kimlik oluşumunda ciddi kırılmalar yaratır. Bu dönem, kimlik krizinin en yoğun hissedildiği evrelerden biridir.

Motivasyon Kaybı ve Mesleki Tükenmişlik Riski

İdealizmin gerçeklikle karşılaştığı her nokta, öğretmenin motivasyonunu bir adım daha geriye çekebilir. Bu durum sadece öğretmen performansını değil, sınıfın öğrenme atmosferini de doğrudan etkiler. Genç öğretmen, bir süre sonra öğrenci gelişimiyle ilgilenmek yerine “günü kurtarma” psikolojisiyle hareket etmeye başlar.

Yapılan birçok araştırma, Türkiye’de genç öğretmenlerin %30’unun ilk 3 yıl içinde mesleği bırakma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durumun temelinde öğretmenin “kendini gerçekleştirme” alanı bulamaması yatar. Sistemsel engeller, idari beklentiler ve yalnızlık hissi, öğretmenin enerjisini tüketir. Sonuç olarak **mesleki tükenmişlik** adı verilen psikolojik çöküntü süreci başlar.

İdealizmden Realizme Geçiş: Bir Adaptasyon Süreci

Her idealist öğretmen, sistemle çatıştığı noktada ya vazgeçer ya da dönüşerek direnç kazanır. Buradaki kilit nokta, idealizmin tamamen yok edilmesi değil; sistemin içinde daha esnek, çözüm odaklı ve sürdürülebilir hale getirilmesidir. Bu geçiş, öğretmenin içsel dayanıklılığı kadar dışsal destek mekanizmalarıyla da ilgilidir.

Mentorluk desteği, tecrübeli öğretmenlerle iş birliği, yansıtıcı düşünme atölyeleri ve kurumsal rehberlik, bu süreci destekleyici en önemli araçlardır. Realist öğretmen modeli, eğitimdeki sistemsel engelleri fark eden ama yine de öğretmenliğin anlamını kaybetmeyen, daha stratejik bir pedagojik kimliktir. Bu dönüşüm, öğretmenliğin uzun vadeli sürdürülebilirliğini sağlayan bir denge zemini oluşturur.

Çıkış Yolları ve Destek Mekanizmaları

Bu bölümde genç öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri için gerekli olan bireysel ve kurumsal destekleri ele alıyoruz. Ayrıca bu desteklerin neden sistematik ve sürdürülebilir olması gerektiğine dikkat çekiyoruz.

Mentorluk ve Rehberlik Programları

Mesleğe yeni atanan öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerle sistematik biçimde eşleştirilmesi, mesleki kimlik oluşumu ve sahaya adaptasyon sürecinde büyük önem taşır. Mentorluk yalnızca pedagojik bilgi aktarmakla kalmaz; aynı

zamanda duygusal destek, meslek etiği gelişimi ve sosyal ağlara dâhil olma gibi alanlarda da öğretmenlerin elini güçlendirir.

İyi yapılandırılmış mentorluk programları; sınıf içi gözlem, ortak planlama, yansıtıcı geribildirim oturumları ve meslek içi mikro eğitimlerle desteklendiğinde çok daha etkili olur. Bu sayede genç öğretmen sadece bireysel değil, kurumsal aidiyet de geliştirerek okul kültürüne daha sağlıklı şekilde entegre olur. Özellikle ilk yıl, öğretmenlerin en çok yalnızlık ve güvensizlik hissettikleri dönemdir. Bu dönemde etkin mentorluk, meslekten kopma riskini önemli ölçüde azaltabilir.

Hizmet İçi Eğitim ve Sürekli Gelişim

Öğretmen eğitimi, mezuniyetle tamamlanan bir süreç olmaktan ziyade ömür boyu devam eden bir öğrenme yolculuğudur. Özellikle değişen öğrenci profilleri, dijitalleşen sınıf ortamları ve farklılaşan toplumsal ihtiyaçlar karşısında öğretmenlerin kendilerini güncel tutmaları gerekmektedir.

Bu noktada sürekli gelişimi destekleyen *hizmet içi eğitim programları*, meslek içi yenilenmeyi sağlar. Bu programlar teorik derslerden ziyade uygulamalı öğrenmeye, vaka analizlerine, öğretmen deneyimlerine ve sınıf içi senaryo temelli çalışmalarına dayanmalıdır. Aktif katılımın esas alındığı bu tür eğitimler; öğretmenin sadece bilgiyi değil, öğrenmeyi de içselleştirmesine yardımcı olur.

Psikolojik Destek ve Dayanışma Ağları

Genç öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar sadece pedagojik değil, aynı zamanda psikolojik yükler de içerir. Sınıf yönetimi baskısı, velilerle ilişki stresi, sistemsel beklentiler ve yalnızlık hissi, zamanla ciddi tükenmişlik sorunlarına neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin duygusal dayanıklılıklarını artıracak sistemli destek yapıları büyük önem taşır.

Okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerle düzenli çalışması, bireysel farkındalığı ve stres yönetimi becerilerini geliştirir. Ayrıca öğretmenler arasında kurulacak *meslektaş destek grupları*, tecrübe paylaşımı ve duygusal destek açısından güçlü bir dayanışma zemini oluşturur. Bu gruplar sayesinde öğretmenler, yalnız olmadıklarını hisseder ve kolektif çözüm üretme kültürü gelişir.

Politikalar ve Yönetmeliklerde Reform Önerileri

Genç öğretmenlerin sorunları bireysel gayretlerle çözülemez, bu konuda yapısal dönüşümler kaçınılmazdır. Özellikle öğretmen yetiştirme sisteminin mezuniyet sonrası “atandıktan sonra ne olacak?” sorusunu yanıtlayan sürdürülebilir politikalarla desteklenmesi gerekir. Bunun için *zorunlu oryantasyon programları*, ilk yıl danışman öğretmen atamaları ve öğretmen gelişim merkezlerinin kurulması gibi reformlar önerilmektedir.

Ayrıca atanma süreçlerinin daha şeffaf ve adil hâle getirilmesi, öğretmenlerin sosyoekonomik koşullarına duyarlı politikalar geliştirilmesi ve okul bazlı karar alma süreçlerine öğretmen katılımının artırılması, mesleki bağlılık düzeyini yükseltebilir. Bu tür politikalar; genç öğretmenlerin kendilerini sistemin dışında değil, içinde etkili bir aktör olarak görmelerine olanak tanır.

Genç Öğretmenlerin Kendi Sesleriyle: Deneyim Paylaşımları

Genç öğretmenlerin deneyimleri sadece kişisel yaşantılar değil, aynı zamanda eğitim sisteminin yapısal dinamiklerini yansıtan değerli veri kaynaklarıdır. Bu deneyimlerin görünür hâle getirilmesi; akademik araştırmalarda, öğretmen yetiştirme programlarında ve eğitim politikalarında yeni yaklaşımların temelini oluşturabilir.

Bu nedenle genç öğretmenlerin yaşadığı zorlukları, başarı hikâyelerini ve çözüm önerilerini anlatabildikleri platformlar oluşturulmalıdır: *öğretmen blogları, deneyim paylaşım panelleri, öğretmen günlüğü projeleri...* Bu tür uygulamalar sadece yeni başlayan öğretmenlere değil; aynı zamanda politikacılara, akademisyenlere ve eğitim yöneticilerine de içgörü sağlar. Öğretmen sesinin sistemde duyulması, meslek itibarını güçlendiren ve öğretmenliği daha insani bir zemine taşıyan önemli bir adımdır.

Sonuç

Öğretmenlik, yalnızca bilgi aktarmaya dayalı bir meslek değil; aynı zamanda toplumu dönüştürme, bireyleri şekillendirme ve değer inşa etme işleviyle donatılmış çok boyutlu bir meslek alanıdır. Bu nedenle öğretmenliğe yeni başlayan bireylerin deneyimleri yalnızca pedagojik yeterlilikleriyle sınırlı olmayan; psikolojik, sosyolojik ve kurumsal faktörlerin etkisiyle şekillenen karmaşık bir süreci barındırır. Genç öğretmen, çoğu zaman yüksek idealler ve umutlarla çıktığı bu mesleki yolculukta sahadaki gerçeklerle çarpıştığında hem bireysel hem de profesyonel kimliğinde sarsıcı dönüşümler yaşayabilir.

Bu sonuç bölümünde, genç öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirilen çözüm yollarını disiplinler arası bir perspektifle değerlendireceğiz. Aynı zamanda bu değerlendirme, eğitim sisteminin yapısal eksiklikleriyle yüzleşirken, mesleki destek sistemlerinin önemini de gözler önüne serecektir. Genç öğretmenin yalnızlığı, idealizmin törpülenme süreci, sınıf yönetiminde yaşanan güçlükler ve duygusal yıpranma gibi temel temalar, bu sürecin merkezinde yer alırken rehberlik, mentorluk, hizmet içi eğitim ve dayanışma ağları gibi destekleyici yapıların rolü ise bu sürecin sürdürülebilirliğini sağlamada kritik işlev görmektedir.

1. Genç Öğretmenlik Deneyiminin Karmaşık Doğası

Öğretmenlik mesleğine adım atmak, her ne kadar heyecan verici bir süreç gibi görünse de bu geçiş döneminde genç öğretmenler ciddi yapısal ve duygusal zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu zorlukların başında sınıf yönetimi, otorite kurma, pedagojik uygulamaların sahaya adaptasyonu ve kurumsal kültüre uyum gibi çok boyutlu sorunlar gelmektedir. Eğitim fakültelerinde alınan kuramsal eğitim, sahadaki pratikle her zaman örtüşmediğinden, genç öğretmen kendisini sıkça “hazır olmadan sahaya sürülmüş” gibi hissedebilir. Özellikle öğrencilerin ilgisizliği ya da disiplinsizlik sorunlarıyla karşılaşıldığında öğretmenin öz güveninde ciddi düşüşler yaşanabilir. Bu tür sınıf içi sorunlar; öğretmenin yalnızca mesleki yeterliliğini değil, aynı zamanda psikolojik direncini de sınar.

Kurumsal ortama uyum ise genç öğretmeni için başka bir mücadele alanıdır. Her okulun kendine has yazılı olmayan kuralları ve kültürel kodları vardır. Özellikle kıdemli öğretmenlerle yaşanan iletişim sorunları, genç öğretmenin okul içi hiyerarşide kendini dışlanmış hissetmesine neden olabilir. Bu durum, aidiyet hissinin zayıflamasına hatta öğretmenin pedagojik tercihlerini baskı altında hissetmesine yol açar.

Bununla birlikte, öğrenciler ve velilerle kurulan iletişim biçimleri de öğretmenlik pratiğini doğrudan etkiler. Velilerin öğretmeni deneyimsiz olarak görmesi ya da öğrencilerin öğretmeni “arkadaş” gibi algılaması, mesleki rollerin

bulanıklaşmasına neden olabilir. Özellikle otorite-empati dengesi kurulamadığında öğretmen sınıf kontrolünü kaybetme riskiyle karşı karşıya kalır. Tüm bu unsurlar birleştğinde genç öğretmenin karşılaştığı ortam; teorik bilgilerle başa çıkılamayan, çok katmanlı bir meydan okuma alanına dönüşür.

Bu gerçekliğin bir başka boyutu da genç öğretmenlerin karşılaştıkları “*duygusal yalnızlık*” hissidir. Sistem içerisinde deneyimlerini paylaşabileceği, yönlendirileceği ya da yalnız olmadığını hissedebileceği yeterli destek mekanizmaları bulunmadığında, öğretmen zamanla kendini izole hisseder. Bu yalnızlık hissi, uzun vadede idealizmin sönmesine ve mesleki tükenmişliğe kapı aralayabilir.

II. İdealizmin Dönüşümü: Gerçeklik ve Kimlik Arasında

Genç öğretmenlerin mesleğe başlangıç motivasyonları çoğu zaman yüksek ideallerle şekillenir. Bu idealler; eğitimi bir toplumsal dönüşüm aracı olarak görmek, çocuklara ışık olmak, eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek ve geleceği inşa etme sorumluluğunu taşımak gibi değer yüklü hedeflerden oluşur. Bu bakış açısı; öğretmenlik mesleğini yalnızca bir iş değil, bir yaşam biçimi hatta bir “*dava*” olarak görmelerini sağlar. Ancak bu idealist tutum, sınıf ortamında karşılaşılan gerçekliklerle ilk kez yüzleştğinde ciddi bir sarsıntı yaşanır.

Bu durum, literatürde “*gerçeklik şoku*” ya da “*ilk yıl travması*” olarak adlandırılır. Eğitim sisteminin yapısal kısıtları,

merkeziyetçi müfredat baskısı, sınav odaklılık, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve okul yöneticilerinin yenilikçi pedagojilere mesafeli duruşu, genç öğretmenin ideallerine uygun bir öğretim ortamı bulmasını zorlaştırır. Bu süreçte öğretmen, başlangıçta büyük bir anlam yüklediği mesleğin, çoğu zaman rutin görevlerle sınırlı olduğunu fark eder. Bu farkındalık, öğretmenin iç dünyasında bir çatışma yaratır: “Ben neyi amaçlıyorum ve benden ne bekleniyor?”

Bu noktada devreye kimlik bunalımı girer. Öğretmenlik kimliği, yalnızca pedagojik bilgiyle değil; deneyim, sosyal etkileşim, duygusal dayanıklılık ve meslek içi rollerle şekillenen çok boyutlu bir yapıdır. Genç öğretmen, meslek içindeki roller arasında gidip gelirken- "arkadaş öğretmen", "sert öğretmen", "rol model öğretmen"- kendi otantik duruşunu oluşturmakta zorlanabilir. Rollerin netleşmemesi, öğretmen-öğrenci ilişkisinde sınırların bulanıklaşmasına neden olabilir. Bu durum, öğretmenin hem sınıf yönetiminde hem de kendi içsel dünyasında bir karmaşa yaşamasına yol açar.

Bir diğer önemli unsur ise “*başarı baskısı*” ile “*yetersizlik algısı*” arasındaki gerilimdir. Genç öğretmenler hem öğrencileri üzerinde etkili olma hem de meslektaşları ve yöneticileri tarafından takdir edilme isteğiyle yüksek performans sergilemek zorunda hisseder. Ancak pedagojik reflekslerin henüz gelişmemiş olması, deneyim eksikliği ve kurumsal destek mekanizmalarının sınırlılığı, bu başarı çabasının sürekli sekteye uğramasına neden

olur. Bu noktada öğretmen, kendisini başarısız ve yetersiz hissetmeye başlar. Bu his kronikleştiğinde ise “ben bu işi yapamıyorum” düşüncesi öğretmenin meslekten uzaklaşmasına kadar gidebilir.

Bu dönüşüm süreci her öğretmen için aynı şekilde işlemez. Kimi öğretmen idealist rollerinden tamamen vazgeçerken kimi içe kapanır ve sadece görevi tamamlamaya odaklanır. Ancak bazı öğretmenler ise idealizmi yeniden şekillendirerek daha gerçekçi, stratejik ve sürdürülebilir bir pedagojik duruş geliştirmeyi başarır. Bu geçiş, yalnızca bireysel farkındalıkla değil; aynı zamanda mentorluk, gözlem yapma imkânı, profesyonel destek ve kurumsal rehberlikle desteklendiğinde sağlıklı bir şekilde mümkün olur.

Dolayısıyla idealizm ile realizm arasında kurulan bu denge, öğretmenin uzun vadede meslekte kalıcılığını sağlayan temel dinamiklerden biri haline gelir. Bu sürecin yönetilememesi durumunda ise öğretmenin tükenmişliğe sürüklenmesi, mesleki doyumunun azalması ve hatta öğretmenliğe veda etmesi kaçınılmaz olur.

III. Kurumsal ve Psikolojik Destek Yapılarının Rolü

Genç öğretmenlerin mesleğe başlama süreci yalnızca bir bireysel öğrenme süreci değil, aynı zamanda sistemin sağladığı kurumsal ve psikolojik destek yapılarının test edildiği bir dönemdir. Bu destek mekanizmalarının yokluğu, öğretmenin

yalnız kalmasına, tükenmişlik yaşamasına ve hatta mesleki kimliğini kaybetmesine neden olabilirken; etkili ve bütüncül destek sistemleri, öğretmenin dayanıklılığını ve mesleki doyumunu artırabilir. Bu bağlamda mentorluk, hizmet içi eğitim programları, psikolojik danışmanlık hizmetleri ve dayanışma ağları öne çıkan temel yapı taşlarıdır.

Etkin bir mentorluk sistemi, genç öğretmenlerin meslek hayatına sağlıklı bir başlangıç yapabilmeleri açısından son derece önemlidir. Mentorluk, sadece bilgi aktarımından ibaret bir süreç değil; duygusal, sosyal ve mesleki destek sağlayan çok boyutlu bir rehberlik biçimidir. Bu süreçte deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde genç öğretmenler sınıf yönetimi, veli ilişkileri, müfredat uygulamaları, öğrenci çeşitliliği ve kriz yönetimi gibi konularda hem gözlem yapma hem de deneyim paylaşma şansı elde ederler.

Araştırmalar; mentorluk alan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik oranlarının düştüğünü, aidiyet hislerinin ve meslekten memnuniyet düzeylerinin ise anlamlı biçimde arttığını göstermektedir. Bu nedenle mentorluk, sistematik bir yapı içinde zorunlu hale getirilmelidir. Mentor-mentee eşleşmeleri pedagojik uyum dikkate alınarak yapılmalı ve düzenli geribildirim oturumları ile desteklenmelidir.

Eğitim; durağan değil, sürekli dönüşen bir alandır. Bu dönüşüm, öğretmenlerin de kendilerini sürekli yenilemelerini zorunlu kılar. Genç öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu

desteklerden biri de dinamik, uygulamalı ve sınıf temelli hizmet içi eğitimlerdir. Ancak bu eğitimlerin etkili olabilmesi için teorik bilgi tekrarından ziyade, gerçek sınıf senaryolarına, vaka analizlerine, grup çalışmalarına ve deneyim paylaşımına dayalı olarak yapılandırılması gerekir.

Sürekli gelişim kültürünün kurumsallaşması, öğretmenin mesleki yeterliliğini artırırken özgüvenini de pekiştirir. Ayrıca bu tür eğitimler sayesinde öğretmen; yalnızca bilgiyle değil, pedagojik reflekslerle de donanır. Eğitim politikalarının, öğretmenlerin gelişimlerini sürekli olarak izleyen ve destekleyen bir yapıya kavuşması sadece birey için değil, tüm sistem için stratejik bir kazanımdır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı stres, yalnızlık, başarısızlık korkusu ve aidiyet eksikliği gibi duygusal durumlar, zamanla psikolojik bir yıpranmışlığa dönüşebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yalnızca pedagojik değil, psikolojik olarak da desteklenmeleri gerekir. Özellikle ilk yıl içinde öğretmenlere yönelik sistematik psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulması, duygusal dayanıklılığı artıran önemli bir unsurdur.

Okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin yalnızca öğrencilere değil, öğretmenlere de danışmanlık sunabilecek şekilde yapılandırılması, kurum içi psikolojik destek kültürünün gelişmesine katkı sağlar. Ayrıca stres yönetimi atölyeleri, nefes teknikleri, farkındalık seminerleri gibi uygulamalar da öğretmenlerin duygusal refahını artırmada etkili olabilir.

Mesleki yalnızlık, genç öğretmenler için en yıpratıcı duygulardan biridir. Bu yalnızlığı kırmak için okullarda yatay meslektaş ilişkilerini güçlendirecek sosyal ve mesleki dayanışma ağlarının oluşturulması önemlidir. Bu ağlar, bilgi paylaşımı kadar duygusal destek de sağlar. Özellikle yeni atanan öğretmenlerin bir araya gelerek yaşadıkları sorunları paylaşımları, deneyim aktarımı yoluyla çözüm üretmeleri ve birlikte öğrenme kültürünü geliştirmeleri, sistemin daha kapsayıcı ve destekleyici hale gelmesini sağlar.

Ayrıca çevrimiçi platformlar aracılığıyla farklı illerdeki genç öğretmenlerin bir araya gelerek deneyimlerini paylaşabilecekleri dijital ağlar da kurulabilir. Bu tür etkileşimler, öğretmenin yalnız olmadığını hissetmesini sağlarken, ortak akıl üretme kültürünü de destekler.

IV. Politika Önerileri ve Sistemsel Dönüşüm İhtiyacı

Genç öğretmenlerin meslekle ilk karşılaşmalarında yaşadıkları hayal kırıklıkları, yalnızca pedagojik eksikliklerle değil; aynı zamanda eğitim sisteminin yapısal sorunlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle genç öğretmenleri desteklemek, yalnızca bireysel ya da okul temelli stratejilerle değil; aynı zamanda ulusal eğitim politikalarının köklü bir dönüşümüyle mümkündür. Öğretmen yetiştirme modellerinden atama sistemine, hizmet içi eğitim politikalarından çalışma koşullarına kadar geniş bir alanda reform ihtiyacı bulunmaktadır.

Mevcut öğretmen yetiştirme sisteminde, üniversiteler ağırlıklı olarak kuramsal bilgiye dayalı eğitim verirken, uygulama ve meslek pratiği çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası sahaya çıktıklarında ciddi bir “hazırlıksızlık hissi” yaşamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulama ağırlıklı, okul-temelli ve gözleme dayalı staj programlarının yaygınlaştırılması büyük önem taşır.

Ayrıca öğretmenlik mesleğine hazırlık yalnızca pedagojik formasyonla sınırlandırılmamalı; bunun yerine uzun soluklu, mentorluk destekli, refleksif düşünme temelli ve çok yönlü bir geçiş programı olarak yapılandırılmalıdır. Eğitim fakültelerinin mezuniyet kriterleri yeniden düzenlenerek yalnızca akademik başarı değil, sınıf içi uygulamalardaki yeterlilikler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Genç öğretmenlerin sahaya ilk adım attıkları an genellikle KPSS ve mülakat süreçlerinin ardından, çoğunlukla kendi sosyal çevrelerinden uzak bölgelere atanmalarıyla başlar. Bu durum hem mesleki hem de duygusal uyum sürecini zorlaştırır. Özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerde görev yapan genç öğretmenlerin desteklenmesi, yalnızlık hissinin ve mesleki tükenmişliğin önüne geçilmesi için elzemdir.

Atama politikalarının sadece sayısal dağılıma değil, aynı zamanda bölgesel destek yapılarının varlığına göre şekillendirilmesi gerekir. Kırsal bölgelerde görev yapacak

öğretmenler için özel mentorluk ve barınma destekleri sağlanmalı; ilk beş yıl boyunca bu öğretmenlere düzenli psikolojik ve mesleki rehberlik sunulmalıdır.

Yeni göreve başlayan her öğretmen için, belirli bir süreyi kapsayan “zorunlu oryantasyon programları” hayata geçirilmelidir. Bu programlar, öğretmenin hem kurumu tanınması hem görev tanımını kavraması hem de sistem içinde nasıl hareket edeceğini öğrenmesi açısından yapılandırılmalıdır.

Bu programların içeriği; sınıf yönetimi, veli iletişimi, müfredat uygulaması, okul politikaları ve meslek etiği gibi temel konuları içermelidir. Aynı zamanda bu süreçte mentor desteği de zorunlu tutulmalı ve öğretmenin gelişimi düzenli olarak izlenip geribildirim verilmelidir. Bu tür yapılandırılmış geçişler, mesleki şok etkisini azaltacak, öğretmenin sisteme uyumunu kolaylaştıracaktır.

Genç öğretmenlerin en büyük sıkıntılarından biri, karar alma mekanizmalarında etkisiz ve görünmez hissetmeleridir. Eğitim politikaları yukarıdan aşağıya doğru işlediğinde öğretmenin deneyimi ve sahadaki gözlemi çoğu zaman dikkate alınmaz. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini sistemin edilgen bir unsuru gibi görmelerine neden olur. Bu bağlamda, okul düzeyinde oluşturulacak pedagojik kurullar ve danışma meclislerinde öğretmenlerin aktif rol alması sağlanmalıdır. Ayrıca ulusal ölçekte öğretmenlerin deneyimlerinin, politika yapıcılarla buluşabileceği

forumlar düzenlenmeli ve genç öğretmenlerin sesleri sistemli olarak dinlenmelidir.

Bir diğer önemli reform alanı, öğretmenlerin toplumdaki itibarı ve çalışma koşullarıdır. Düşük maaşlar, meslek içi yükselme olanaklarının sınırlılığı, yönetim baskıları ve fiziki altyapı eksiklikleri, genç öğretmenlerin motivasyonunu kıran başlıca unsurlardır. Eğitim politikaları; yalnızca öğretim hedefleriyle değil, aynı zamanda öğretmeni merkeze alan ve onun mesleki itibarını yeniden inşa eden bir anlayışla yapılandırılmalıdır.

Özellikle kariyer basamakları sisteminin objektif, şeffaf ve liyakate dayalı biçimde işletilmesi; öğretmenin çabasının somut olarak ödüllendirilmesi, meslek içi bağlılığı artıracaktır. Ayrıca okul ortamlarının fiziksel, dijital ve sosyal açıdan güçlendirilmesi de öğretmenin eğitim performansını doğrudan etkileyecektir.

BİR ÇOCUĞUN KALBİNE DOKUNMAK

Sema ARSLANPİR

“Eğitim bir çocuğun kalbine dokunabilme sanatıdır.”

Aristoteles

Bazı anlar vardır, yıllar geçse de hafızandan silinmez. Kokusu, sesi, duygusu yer eder kalbinde. İşte benim için o an, ilkokul dördüncü sınıfın bir sonbahar günüydü. Pencereden içeri dolan yaprak kokusu, sıramın üzerindeki açık defter ve tahtada süzülen "kompozisyon" kelimesi... Her şey öylesine sıradandı ama benim için o gün, hayatımın yönünü belirleyen bir dönüm noktasıydı.

Türkçe dersi o gün her zamankinden farklı bir heyecanla başlamıştı. Öğretmenimiz bizi serbest yazmaya teşvik eden ilk ödevi verdiğinde içimde tuhaf bir kıpırtı hissetmişim. “Hayalindeki dünyayı anlat,” demişti. Kalem elimde titredi çünkü ilk kez gerçekten “benim” olan bir şey yazacaktım. Ne matematikteki işlem hataları vardı o sayfada ne de fen bilgisi kitaplarındaki ezber cümleler... Sadece hayalim ve kelimelerim. İşte o anda anlamıştım: Ben yazmayı seviyordum. Türkçe, benim kendimi bulduğum dersti.

Ortaokul yıllarımda bu sevgi daha da büyüdü. Özellikle sekizinci sınıfta Türkçe öğretmenimiz Ayşe Hanım sayesinde

dersler sadece gramer ve imla kurallarından ibaret değildi. O, bizlere kelimelerin ruhu olduğunu gösterdi. Her şiir okuduğunda sanki mısraların içinde bir yolculuğa çıkardık. Her metnin altına çizdiği sorularla bizi düşünmeye, hissetmeye ve sorgulamaya teşvik ederdi. Derste okuduğumuz *Sabahattin Ali* hikâyeleri, *Orhan Veli* şiirleri içimde büyük bir edebiyat sevgisinin yeşermesine neden oldu. Ama bu iş sadece dersle bitmedi. Ayşe öğretmenim bir gün defterime şöyle yazmıştı: “*Senin kaleminde ışık var. Sakın bırakma.*” O küçük cümle, benim için bir pusula oldu. Kendime ve yazdıklarına ilk kez güven duydum. Günlükler tuttum, şiirler yazdım, sınıf panosuna kısa hikâyeler asmaya başladım. Ve işin en güzeli, bu tutkumu herkesin görebilmesi beni “yazmayı seven öğrenci” olarak tanımasıydı.

Lise yıllarında artık biliyordum: Ben Türkçe öğretmeni olmalıydım. Çünkü bir kelimenin bir çocuğun kalbine dokunabileceğini, bir cümlenin yönünü değiştirebileceğini bizzat yaşamıştım. Üniversite tercihlerimi yaparken en ufak bir tereddüt yaşamadım. Türkçe öğretmenliği, içimde çocuk yaşta yanan bir kıvılcımdı adeta.

Şimdi, yıllar sonra, sınıfın önünde o beyaz tahtanın karşısında durduğumda içimde bir minnettarlık hissi beliriyor. Çünkü sevdiğim dersi, bir zamanlar hayranlıkla dinlediğim öğretmenimi ve o yılların masumiyetini her gün yeniden

yaşıyorum. Ama bu kez sadece yaşayan değil, yaşatan da benim. Artık ben de çocukların ellerine kalem tutuşturan, yüreklerine cesaret fısıldayan kişiyim.

Derse her başladığımda onların gözlerinde tanıdık bir ışık ararım. Çünkü o ışığı bir zamanlar ben de taşıyordum. Öğrencilerimi yalnızca sınavlara değil, hayata hazırlamak istiyorum. Onları sadece ders defterlerinin arasında değil, kelimelerin özgür dünyasında da var etmek istiyorum.

Bu yüzden şiir yazmalarını teşvik ediyorum. O hafta şiir yazan öğrencim varsa usulca yanıma yaklaşır elinde bir defter ve gülümseyen gözlerle. Kimi öğrencim çekinerek çıkar, kimi heyecanla ama her biri bir adım atar kendine.

Bir de kitaplar var. Fırsat buldukça "okuma saati" yapıyoruz. Bu saatlerde sessizlik olur ama o sessizliğin içinde binlerce kelime konuşur. Sene başında hazırladığımız bir kitap listesi var. Her ay kitaplarımızı düzenli olarak okuyoruz. Her kitap sonrası kısa yazılar yazmalarını ve videolar göndermelerini istiyorum. Ama en çok heyecanla bekledikleri an dersin son dakikalarında kitap üzerine yaptığımız soru-cevap bölümü. Kimi kitaplardan bir karakterle dost oluyorlar, kimi kitaplarda kendilerini buluyorlar. "Bu kitabı çok beğendim öğretmenim."

diyen bir öğrencim olduğunda içim titriyor. İşte o zaman anlıyorum ki doğru yoldayım.

Her öğrencimde biraz kendimi görüyorum. Birinin kaleminden dökülen utangaç mısralarda, bir diğerinin gözünde parlayan merakta kendi çocukluğumu hissediyorum. Ara ara derslerde onlara şunu söylüyorum: “Bir gün yazdığınız bir cümle bir insanın hayatını değiştirebilir. O insan siz de olabilirsiniz.” Çünkü ben, bir zamanlar bir öğretmenin yazdığı küçücük bir cümleyle değişmişim.

Öğretmenlik, sadece bilgi aktarmak değil; umut olmak, ilham vermek ve bazen görünmeyeni görmektir. Bugün Türkçe öğretmeniysen bu mesleğe tutkuyla bağlıysam çocukluğumda kalbime dokunan kelimeler sayesinde. Şimdi sıra bende: Onların kalbine dokunma sırası.

Bitlis'te Başlayan Şiir

Üniversite yıllarım boyunca hep hayalini kurduğum şey, mezun olur olmaz bir sınıfa girip öğrencilerle tanışmaktı. Ne var ki ilk görev yerim belli olduğunda içimdeki o heyecan biraz da tedirginliğe dönüştü: Bitlis. Doğunun o serin ama içten coğrafyası... Daha önce hiç gitmemiştim ama adını duyduğumda kalbimde bir sıcaklık hissettim. Bir şey vardı orada beni bekleyen. Bir sınıf, bir kelime, belki de şiirle tanışacak bir çocuk...

İlk gün sınıfa girdiğimde fark ettim ki öğrencilerim Türkçeyi konuşmakta zorlanıyorlardı. Günlük konuşmalarında sıkça Kürtçe kelimeler geçiyor, bazen kendilerini ifade ederken kelimeleri yetersiz buluyorlardı. Ama bir yandan da gözlerinde öğrenme isteği vardı. İşte tam da bu yüzden kararımı verdim: Bu sınıf, bir dilin değil bir hayatın değişeceği yer olacaktı.

Başta kelimeler ağır geldi onlara. Ama şiir her zaman bir kapı aralığı gibidir. Onlara Nazım Hikmet'ten "Davet" şiirini okuduğum ilk günü unutmuyorum. Sınıf sessizdi, herkes gözünü bana dikmişti. O an sadece bir şiir okumuyordum, onların kalbine Türkçenin melodisini bırakıyordum.

DAVET

Dört nala gelip Uzak Asya'dan,
Akdeniz'e bir kısrağ başı gibi uzanan,
Bu memleket, bizim.
Bilekler kan içinde, dişler kenetli, ayaklar çıplak
Ve ipek bir halıya benzeyen toprak,
Bu cehennem, bu cennet bizim.
Kapansın el kapıları, bir daha açılmasın,
Yok edin insanın insana kulluğunu,
Bu dâvet bizim...
Yaşamak bir ağaç gibi tek ve hür
Ve bir orman gibi kardeşçesine,

Bu hasret bizim...

Nazım Hikmet RAN

(Kısaltılmıştır)

Sonra birlikte okuduk. Önce yavaş yavaş okudular, sonra ezberlemeye başladılar. Her ay şiir günü yaptık. Sınıfın bir köşesini şiir panosu yaptık, çocuklar oraya yazdıkları mısraları asmaya başladı. Şiir sadece dersin konusu değil, sınıfın sesi olmuştu.

İlerleyen günlerde onlara okuduğum ve etkilendiklerini hissettiğim, hatırımda kalan ve onların da bir çırpıda ezberlediği şiir ise şuydu:

BEKLENEN

Ne hasta bekler sabahı,
Ne taze ölüyü mezar.
Ne de şeytan, bir günahı,
Seni beklediğim kadar.

Geçti istemem gelmeni,
Yokluğunda buldum seni;
Bırak vehmimde gölgeni,
Gelme, artık neye yarar?

NECİP FAZİL KISAKÜREK

Aylar geçtikçe öğrencilerimin konuşmaları değişti. Artık cümleler daha düzgün, daha kendinden emin geliyordu. Kitap okumaya başladılar. Kütüphane kurduk. Okuduğumuz her kitap sonrası yazı yazdılar, hislerini paylaştılar. Onlar artık sadece bir dili öğrenmiyordu, o dilin içinde kendilerini buluyorlardı.

Ve yıllar geçti. O öğrenciler büyüdü. İçlerinden bazıları öğretmen oldu. Geçen yıl Türkçe öğretmeni olan bir tane öğrencim bana şöyle bir mesaj attı:

“Öğretmenim, sınıfınızda ilk defa şiir ezberlemiştim. O günden beri hep kelimelerin peşinden gittim. Şimdi ben de öğrencilerime aynı dizeleri okutuyorum. Siz bana bir dil değil, bir yön verdiniz.”

Bir diğerinin üniversite kazandığı zaman gönderdiği mesaj ise şuydu:

“Bitlis’in o eski sıralarında öğretmenim, sizden öğrendiğim cümleleri hâlâ ezberden okurum. Şimdi İstanbul’da öğretmenlik okuyorum. Sizin gibi olmak istiyorum.”

O mesajları hala ara sıra açar okurum. Çünkü bu cümleler, bir öğretmenin en kıymetli ödülüdür. Karnelere not düşülen başarılar geçicidir ama kalbe yazılanlar kalıcıdır.

Bitlis; bana sadece meslek hayatımın ilk sayfasını açtırmadı, kelimelerin ne kadar güçlü olabileceğini de gösterdi. Belki cümle kuramayan bir çocuğun yıllar sonra öğretmen olmasına şahit olmak belki “Öğretmenim, kitaplarda kendimi buldum” diyen bir yürek... İşte tüm bunlar, bana bu mesleğin ne kadar kutsal olduğunu hatırlattı.

Şimdi sınıfa her girdiğimde içimde o ilk sınıfın havası esiyor. Çocukların gözlerine bakarken Bitlis'teki o ilk bakışları hatırlıyorum. Her yeni öğrenci; bana orada kalan bir kelimeyi, bir sesi, bir umudu hatırlatıyor. Çünkü bazı şiirler sadece kâğıda değil, kalbe yazılır. Ve o şiirler, Bitlis'te başladı.

Denizli’de Bir Ses: Münazara Günü

Bitlis’te geçen o ilk yıllar, mesleğimin temellerini oluşturmuştu. Ama her öğretmenin hayatında yeni bir şehir, yeni bir okul demek, yeni umutlar ve yeni hikâyeler demektir. Bitlis’ten sonra görev yerim Denizli oldu. Emsan İlköğretim Okulunun bahçesine ilk adımımı attığımda içimde yine o tanıdık heyecan vardı. Bu kez biraz daha deneyimli ama hâlâ her öğrenciyle yeniden öğrenmeye hazır bir öğretmendim.

Sınıflarda cıvı cıvı çocuklar, koridorlarda koşuşturan minik ayak sesleri... Denizli başka bir renkti. Buradaki öğrenciler; biraz daha şehir hayatına alışkın, bir o kadar da kendini ifade

etmekte özgüvenli çocuklardı. Ancak konuşma konusunda bazı öğrenciler kendine güvenemiyor, fikirlerini ifade etmekten çekiniyordu. Bu durumu değiştirmek için sınıf içi etkinlikleri arttırmaya karar verdim. Ve sonunda, aklıma o gün geldi: *Bir münazara düzenlemeliydim.*

Konuyu “Teknoloji faydalı mı, zararlı mı?” olarak belirledik. Öğrencileri gruplara ayırdım, hazırlanmaları için zaman verdim. İlk kez böyle bir etkinlik yapacaklardı, o yüzden biraz tedirgindiler. Ama içlerinden biri, Esra, özellikle dikkatimi çekti. Derslerde söz alır ancak özellikle teneffüslerde yanımdan ayrılmaz, anlatacak bir şeyler muhakkak bulur ve ben hep Esra’yı dinlerdim. Bu etkinlikte gönüllü oldu. Gözlerinde kararlı ama ürkek bir ifade vardı. Ona biraz daha yaklaştım, cesaretlendirdim: “Bak Esra, bu senin sahneden olabilir. Ne söylemek istiyorsan, artık zamanı.” Münazara günü geldiğinde sınıfı bir konferans salonuna çevirdik. Masalar dizildi, kartonlarla takımların isimleri yazıldı, bazı öğrencilerimi jüri yaptım. Her şey hazır. Söz hakkı Esra’ya geldiğinde, bir an duraksadı. Sınıfta sessizlik oldu. Herkes nefesini tuttu. Ama sonra yavaşça konuşmaya başladı. Sesi hafif titriyordu ama cümleleri güçlüydü. Gözümde o an bambaşka bir çocuk oldu. Konuşması bittiğinde sınıf alkışladı ama ne yazık ki jüri üyelerinden biri, “Çok yavaş konuştun, daha net olmalıydın.” diyerek oldukça sert bir yorum yaptı. Esra’nın gözleri yere kaydı. O an içim sızladı. Tam büyümek üzere olan bir cesaretin kırılmasına

asla izin veremezdim. Hemen müdahale ettim: “Bazen bir çocuğun konuşması sadece kelimelerle değil, cesaretiyle değerlendirilmelidir. Esra bugün kendi sınırlarını aştı. Bu da en az bilgi kadar değerlidir.” Sınıfta hafif bir sessizlik oldu. Esra gözlerimin içine baktı. O bakışta teşekkür, şaşkınlık ve umut vardı. O günden sonra Esra, sınıfta daha çok konuşmaya başladı. Kitaplara yöneldi, yazılar yazmaya başladı. Derse katılımı arttı. Hatta okul çıkışında bir gün yanıma gelip şöyle dedi: *“Öğretmenim, o gün siz bana sahip çıkmasaydınız bir daha konuşmazdım.”*

Aradan yıllar geçti. Esra şimdi yüksek lisans eğitimini tamamlayan bir hemşire. Ve Esra hala 14 yıl önceki cümlelerimi hatırlayıp Türkçeyi sevmesinde, özgüven, diksiyon ve hitabetinin iyi olmasında, münazara ile tanıştırtıp yeteneğini ortaya çıkarmamda öncülük ettiğimi özetle hayatına dokunduğumu söyler. O gün sadece bir etkinlik yapmamıştım, bir çocuğun özgüvenini yeşertmiştim.

Bir gün dersin tam ortasında Esra’nın yaşadığı o küçük ama onun kalbinde büyük yer eden bir olay olmuş. Yıllar sonra bana şöyle yazdı:

“Hocam, hiç unutmam... O gün yine önce metni okuyorduk, sonra etkinlikleri yapacaktık. Siz metni üçüncü kez

okutuyordunuz, farklı arkadaşlarım sırayla okuyordu. Ben metni anlamıştım, o yüzden erkenden etkinliklere geçtim ama kimse fark etmesin diye gizli gizli yapıyordum. Derken bir arkadaşım el kaldırdı ve beni size şikâyet etti: “Hocam, Esra metni takip etmiyor, etkinlik yapıyor.” dedi. O an çok korktum. Takip etmiyor sanılmak istemiyordum. Ama siz, beni savundunuz: “Ben Esra’yı biliyorum, iki kez takip etti, şimdi de etkinlikleri yapıyor. Metni anlamış zaten, aferin, etkinliğe geçti. Onun çabasını fark ediyorum.” dediniz. O kadar mutlu oldum ki... Hem ferahladım hem de arkadaşımın karşısında kendimi daha güçlü hissettim. O an beni sevdiğinizi, çabama değer verdiğinizi anladım.

Hayatımın en güzel dönüm noktalarından biriydi sizinle tanışmak hocam. Kendimi fark etmemde en önemli şey sizi tanımam oldu. Bana beni tanıttınız. Özgüven kazandırıp potansiyelimi fark ettirdiniz. Hayatta arkasında destekçisi olandan ziyade, kendindeki potansiyeli ortaya çıkarabilenin kazandırdığını deneyimledim. Seneler geçse de asla unutmayacağım, size minnet duymaktan vazgeçmeyeceğim.”

Bu sözler beni çok duygulandırdı. Bir öğretmenin öğrencisini sadece bilgiyle değil, yüreğiyle de takip etmesinin ne kadar kıymetli olduğunu bir kez daha hatırlattı. Bazen küçük bir an, bir çocuğun hafızasında ve yüreğinde büyük bir yer kaplayabiliyor. Benim için sıradan bir gün, Esra için unutulmaz bir

andı. İşte öğretmenliğin kalbe dokunan tarafı da tam burada başlıyor.

Denizli'deki o münazara günü, bana şunu öğretti: Öğrenciler bazen sadece bilgiyi değil, yüreklendirmeyi beklerler. Onlara sahip çıkmak, hayat boyu taşıyacakları bir cesaret mirası bırakmak demektir.

Şimdi hangi sınıfa girersem gireyim, Esra'nın bakışını hatırlarım. Bir öğrencinin kalbine cesaret fısıldayan her öğretmen, aslında geleceğe yatırım yapar. Ve o yatırımlar, bir gün koca bir alkışla geri döner.

Tüm bunlar bana Doğan Cüceloğlu'nun kitaplarını anımsattı. Cüceloğlu, özellikle kişisel gelişim, eğitim, iletişim ve insan psikolojisi üzerine odaklanır. Öğrenci-öğretmen ilişkileri, özgüven gelişimi ve bireyin kendi potansiyelini fark etmesi gibi konularla ilgili aşağıdaki eserleri özellikle öne çıkar:

1. İçimizdeki Çocuk

Bu kitap, bireyin çocuklukta yaşadığı duyguların ve deneyimlerin, yetişkinlikteki davranışlarına nasıl yansındığını anlatır. Esra'nın anısında bahsettiği gibi bir öğrencinin öğretmeninden gördüğü destek, "içimizdeki çocuk" için iyileştirici bir deneyim olabilir.

2. Öğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak

Cüceloğlu'nun öğretmenlik mesleğine bakışını ve bir öğretmenin öğrencinin hayatında ne kadar büyük etkiler yaratabileceğini anlattığı bu kitap, Esra ile aramızda geçen anının değerini çok iyi yansıtır. Özellikle şu mesaj dikkat çekicidir: *"Bir öğrencinin hayatına yön vermek, ona kendini değerli hissettirmek, bir öğretmenin en büyük başarısıdır."*

3. İnsan İnsana

Bu kitap, sağlıklı iletişimin temellerini anlatır. Öğrenci-öğretmen iletişimi gibi bireyler arasındaki bağların derinliğini ve yapıcılığını kurmanın yollarını ele alır. Esra'nın yaşadığı gibi bir durumda öğretmenin şefkatli ve anlayışlı yaklaşımı bu bağlamda çok kıymetlidir.

4. Var mısın? Güçlü Bir Yaşam İçin Öneriler

Kişinin kendini tanıması, potansiyelini fark etmesi ve özgüven kazanması üzerine yazılmış bu kitap, Esra'nın benim desteğimle yaşadığı değişimi çok iyi açıklar. "Kendine güvenen insan, kendi hayatının lideridir" anlayışı bu kitapta sıkça vurgulanır.

5. İçten Davet

Bu kitap, bireyin kendine ve başkalarına karşı içten olmasının, hayatındaki ilişkilerde nasıl bir fark yarattığını gösterir. Öğrencilerle kurulan samimi ve güvene dayalı bağlar, bireylerin gelişimi açısından çok önemlidir.

Aşağıda, Doğan Cüceloğlu’nun sözünü ettiğimiz her bir kitabından seçilmiş anlamlı alıntılar veya örnek içerikler paylaşıyorum. Bu örnekler, özellikle öğretmen-öğrenci ilişkisi, özgüven, içsel farkındalık ve insanın kendi potansiyelini keşfetmesi gibi konularla birebir örtüşür.

1. İçimizdeki Çocuk

“İçimizdeki çocuk, yaşadığımız her olayda konuşur. Bazen kırılır, bazen sevinir, bazen de küser. Onunla ilgilenmediğimiz sürece, yetişkin dünyasında sağlıklı ilişkiler kurmamız zordur.”

Bu kitapta Cüceloğlu, çocuklukta yaşanan deneyimlerin bireyin yetişkinlik hayatında davranışlarını ve duygusal tepkilerini nasıl şekillendirdiğini anlatır. Öğrencilerin öğretmenlerinden gördüğü ilgi ve anlayış, onların iç dünyasında derin etkiler bırakabilir. Tıpkı Esra’nın yaşadığı gibi.

2. Öğretmen Olmak: Bir Can’a Dokunmak

“Bir öğretmen, bazen tek bir cümlesiyle bir öğrencinin bütün hayatını değiştirebilir.”

Cüceloğlu, bu kitabında öğretmenliğin sadece bilgi aktarmaktan ibaret olmadığını, aslında her öğretmenin bir ‘can’a dokunduğunu vurgular. Esra’nın “Beni tanıttınız.” dediği o an, bu kitaptaki temel felsefenin bir yansımasıdır.

3. İnsan İnsana

“İnsanı anlamak, bir ömürlük çaba ister. Ama bu çabanın karşılığı, gerçek bir bağlıdır.”

Bu kitap, iletişimin yalnızca konuşmak değil, karşıdakini gerçekten ‘duymak’ ve ‘anlamak’ olduğunu anlatır. Öğretmen ve öğrenci arasında empati kurulan her an, insan-insana iletişimin bir göstergesidir. Esra’nın kendini anlaşıldığını hissetmesi bu anlamda çok değerlidir.

4. Var mısınız? Güçlü Bir Yaşam İçin Öneriler

“Kendine değer veren, değer görmeyi hak eder.”

Bu kitap, kişinin kendini tanıması ve potansiyelini gerçekleştirme üzerine bir rehberdir. Esra’nın “Potansiyelimi fark ettirdiniz.” sözüyle ifade ettiği deneyim, bu kitabın özünü

taşıır. Öğrencinin fark edilmesi ve buna bağı gelişen özgüveni, onun hayattaki yönünü etkileyebilir.

5. İçten Davet

“İçtenliğin olduğı yerde güven, güvenin olduğı yerde gelişim vardır.”

Cüceloğlu bu eserinde insanın başkalarıyla kurduğı ilişkilerde içtenliğin gücünü vurgular. Öğrencilerin öğretmenlerine duyduğı güven, onların kendilerini ifade etmeleri ve gelişmeleri için bir temel oluşturur. Esra’nın yaşadığı bu deneyim, bir “*içten davet*”e karşılık verdiğini gösterir.

Sonuç olarak Esra’nın anısı, bu kitapların her birinin temel felsefesine dokunan sıcak ve gerçek bir örnek. Onun “hayatımın dönüm noktasıydı” demesi, bir öğretmenin öğrencisinde nasıl derin bir iz bırakabileceğini gösteriyor.

Doğan Cüceloğlu’nun Öğretmen Olmak: Bir Can’a Dokunmak Adlı Kitabının Özeti ve Tematik İncelemesi

ÖĞRETMEN OLMAK: BİR CAN’A DOKUNMAK
(Yazar: Doğan Cüceloğlu, katkı: İrfan Erdoğan)

Kitabın Özeti:

Bu eser; Doğan Cüceloğlu'nun eğitim psikolojisi ve insan ilişkileri konusundaki bilgi birikimini, öğretmenlik mesleğine duyduğu derin saygıyla harmanlayarak kaleme aldığı bir başucu kitabıdır. Kitap yalnızca öğretmenlere değil, bir bireyin yaşamına dokunan tüm yetişkinlere yönelik bir farkındalık çağrısıdır.

Cüceloğlu, öğretmenin yalnızca akademik bilgi aktaran biri olmadığını; aynı zamanda bir öğrencinin kimlik gelişimine, özgüvenine, hayata bakışına ve hatta kaderine etki edebilecek güçte bir rehber olduğunu anlatır. Kitap boyunca gerçek öğretmenlik tutkusunu taşıyanların öğrencilerin gözünde nasıl “bir ışık” hâline geldiği örneklerle gösterilir.

Kitapta şu temel sorular etrafında düşünceler geliştirilir:

- Öğretmen kimdir?
- Bir öğrencinin hayatında nasıl bir iz bırakır?
- Sınıfın ötesinde, insan olarak nasıl bir etki yaratır?
- Sadece başarılı değil, bütüncül ve sağlıklı bireyler yetiştirmek için öğretmen ne yapmalı?

Doğan Cüceloğlu bu sorulara hem bilimsel hem insani bir çerçevede yanıtlar sunar.

Tematik İnceleme:

1. Öğretmenin Rolü:

Kitap boyunca öğretmenin yalnızca akademik başarıya odaklanan biri değil; çocuğun duygusal, sosyal, zihinsel gelişiminde temel rol oynayan bir yol gösterici olduğu vurgulanır. Cüceloğlu'nun yaklaşımında “öğretmenlik, bir meslek değil, bir yaşam biçimidir.”

2. Etkili İletişim ve Anlayış:

“Bir can’a dokunmak” ifadesi, öğretmenin öğrenciyi yargılamadan koşulsuz kabul ederek dinlemesi ve anlaması gerektiğine işaret eder. Kitapta empatik iletişimin çocuğun kendini değerli hissetmesini sağladığına dair birçok örnek yer alır.

3. Potansiyeli Fark Etmek ve Geliştirmek:

Her çocuğun içinde bir yetenek, bir ışık vardır. Gerçek öğretmen bu ışığı görür, büyütür ve çocuğun kendine inanmasını sağlar. Cüceloğlu, bu durumu “tohumun içindeki ormanı görebilmek” olarak tarif eder.

4. Eğitimde Yöntem Değil İlişki Esastır:

Cüceloğlu, bilgi aktarma yöntemlerinden çok daha fazlasının öğretmen-öğrenci ilişkisinde yattığını savunur. Duygusal güven, karşılıklı saygı ve samimiyetle kurulan bağlar eğitimin temelidir.

5. Bilinçli Öğretmenlik:

Öğretmen kendi kişisel gelişimini sürdürdükçe öğrencilerine de daha iyi rehberlik eder. Kitapta öğretmenin kendi geçmişiyle yüzleşmesi, değerlerini sorgulaması ve farkındalığını artırması gerektiği vurgulanır.

Alıntılardan Örnek:

- “Öğrencileriniz size davranışlarınızla, ses tonunuzla, göz temasınızla ‘Ben seninleyim, sen değerlisin’ mesajı verirseniz, sizi hayat boyu unutmaz.”
- “Bir öğrencinin gözünde ışık görüyorsanız orada bir öğretmenin dokunuşu vardır.”

Sonuç:

Öğretmen Olmak: Bir Can’a Dokunmak; mesleğini sadece görev olarak değil, bir yaşam amacı olarak gören tüm öğretmenlere içsel bir yolculuk sunar. Esra’nın yaşadığı deneyim gibi bir öğretmenin farkındalıkla gösterdiği küçük bir destek,

öğrencinin tüm yaşam çizgisini etkileyebilir. Kitap, tam da bu tür anlamlı dokunuşları teşvik etmek için yazılmıştır.

Esat Sivri Ortaokulundan Bir Yıldız: Emine'nin Kitap Yolculuğu

Esat Sivri Ortaokulunda geçirdiğim yıllar, bana öğretmenliğin ne demek olduğunu bir kez daha hatırlattı. Merkezdeki bu okul; birçok farklı öğrenciyle tanıştığım, her birinin farklı dünyalarını keşfettiğim yerdı. O yıllarda bana parlayan bir yıldız gibi görünen bir öğrenci vardı: Emine.

Emine, ilk tanıdığımda ortaokulda okuyan, sessiz ama dikkatli bir öğrenci olarak karşımdaydı. Sınıfta genellikle arka sıralarda oturur, dersi dikkatle takip ederdi. Emine'nin gözlerinde bir şey vardı: büyük bir içsel dünya. Yazdığı kompozisyonlar, her zaman çok etkileyiciydi. Sadece konuyu değil, duyguyu da öyle güzel aktarırdı ki yazıları okurken, kelimelerin her birinin arkasında onun dünyasının izlerini hissederdim.

Bir gün, "Bir renk olsam, hangi renk olurdu?" konulu kompozisyon ödevini verdiğimde Emine'nin yazdığı yazıyı okurken gözlerim dolmuştu. Renkler; insanın ruh halini, dünyayı algılayışını yansıtan birer aynadır. Emine; o kompozisyonda renklerin derinliğine inmiş, her birini bir kişilik gibi betimlemişti. O kadar anlamlı bir dil kullanmıştı ki her bir renk, onun içsel

dünyasını anlatan bir parça haline gelmişti. Kelimeler o kadar derindi ki bir ğretmen olarak değil, bir okur gibi okudum. "Mavi olurum." demişti Emine çünkü mavinin huzur veren gücünü, dinginliğini ve derinliğini sevdiğini anlatmıştı. O an, sadece bir öğrencimin yazısını okumuyordum; onun hayallerini, dünyasını ve içindeki renkleri görüyordum.

Çocukken yazar olmak istediğini ve bir gün kitap yazmayı hayal ettiğini söylemişti. O zamanlar bunu sadece bir çocuk hayali olarak düşünmüştüm ama Emine'deki o yazma tutkusu hep canlı kaldı. Yıllar geçti, Emine liseyi bitirdi. Bir gün, Esat Sivri Ortaokulundan haber almak için telefonla beni aradı. Sesindeki heyecanı hissedebiliyordum:

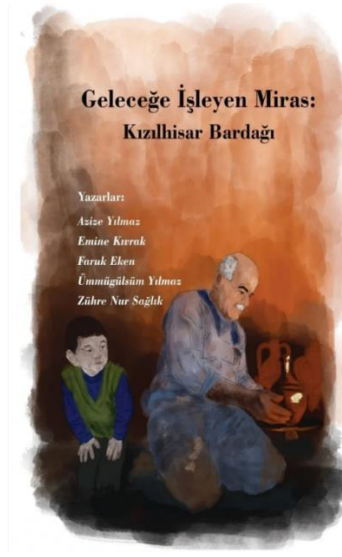
"Öğretmenim, size bir şey getirdim," dedi. "Kitap yazdım! Bunu imzalayıp size getireceğim!" O an ne kadar mutlu olduğumu anlatamam. İçimde yıllar öncesinin Emine'sinin o yazma isteği vardı. O yazıların o kompozisyonların nereye gideceğini hep merak etmiştim ama şimdi bir kitap olarak önümdeydi. Emine'nin hayali gerçek olmuştu.

Bir hafta sonra, okula imzalı kitabını getirdi. Arkadaşlarıyla ortak bir projeye dahil olmuş ve ortaya güzel bir eser çıkarmışlardı: "Geleceğe İşleyen Miras: Kızılhisar Bardağı". O kadar gururlandım ki... Kitabını okurken o eski kompozisyonlarını

ve yazdığı kısa hikâyeleri hatırladım. Her kelime; onun büyüdüğünü, içindeki gücü keşfettiğini gösteriyordu. Emine sadece okulumda değil, bütün hayatında bir şeyler değiştirmişti. Kitapta, kaybolmaya yüz tutan bir değer olan Kızılhisar bardağının yaşatılması için çocukların yaptığı mücadele ve seslerinin yetkili kişilere duyurulması anlatılıyordu. Böylesi güncel bir konuya gösterdikleri hassasiyet beni daha da etkilemişti. Her satırında içindeki gücü bulmak için verdiği mücadeleyi, zorlukları nasıl aştığını hissedebiliyordum. Çünkü Emine, küçük yaşlardan itibaren her zaman bir şeylere inandı ve hep daha iyisini yapmaya çalıştı.

Onun kitabını okumak, bana öğretmenliğin gerçek anlamını bir kez daha hatırlattı: Öğretmen sadece ders anlatan değil, bir çocuğun hayallerine dokunan kişidir. Bir öğretmen, öğrencilerinin kalplerine cesaret ve umut tohumları eker ve bir gün o tohumlar büyür, filizlenir.

Emine'nin kitabını elime aldığımda sadece bir öğrencimin başarısını kutlamadım. Bir öğretmenin en büyük ödülü, öğrencisinin kendi yolculuğunu başarmasıdır. Emine bana sadece bir kitap getirmede, bana öğretmenliğin ne kadar değerli olduğunu bir kez daha hatırlattı.



Esat Sivri Ortaokulu– Sessiz Bir Çocuğun Kaleminden

Bir Öğretmenin Kalemile: Yüreğe Dokunmak

Sınıfın en ön sırasında otururdu Berk. Sessizdi, kendi hâlindeydi ama kelimeleriyle konuşurdu. Teneffüslerde yanıma gelir, yazdığı hikâyeleri uzatır: “Hocam, bir bakar mısınız?” derdi utangaç bir sesle. Her satırında dünyasını aralardı bana. Okurdum, düzeltirdim, bazen bir cümleye hayran kalırdım. Bir çocuğun dünyasına dokunmanın, yazmaya yönlendirmenin ne denli önemli olduğunu her hikâyesiyle yeniden anlardım.

Yıllar geçti... Günlerden bir gün telefonuma bir mesaj geldi. Gönderen Berk’ti. Şöyle yazıyordu mesajında:

"Hocam merhaba, sizinle ortaokulda paylaştığım hikâyeleri hatırlıyor musunuz? Şimdi bir kitap yazıyorum. Yazdığım bölümleri size göndermek istedim. Gözden geçirmenizi, son kontrolleri yapmanızı çok isterim. Sizin görüşleriniz benim için hâlâ çok değerli."

Okurken gözlerim doldu. Çünkü ben bir öğretmenim. Sadece ders anlatmam; çocukların iç sesine kulak veririm. Onları görür, dinler, yazmaya, anlatmaya yüreklendiririm. Yıllar sonra hâlâ fikrine başvuruluyorsa bir öğretmenin demek ki öğretmenliği sadece sınıfla sınırlı kalmamış. Doğan Cüceloğlu şöyle der: *"Bir çocuğun gözündeki parıltıyı fark eden öğretmen, sadece eğitim vermez; hayatın akışını değiştirir."* Ben de Berk'in gözlerindeki o parıltıyı yıllar önce fark etmiştim. Şimdi o parıltının bir kitaba dönüşmek üzere olduğunu görmek, mesleğimin bana verdiği en büyük ödül. Çünkü bazen bir kelime yeter bir çocuğun içindeki yazarı uyandırmaya. Ve biz öğretmenler, o kelimeyi doğru yere bırakmayı biliriz.

Ben bir öğretmenim...Esra, Emine, Berk gibi nice öğrenciler yetiştirdim, yetiştiriyorum. Onların kalplerine dokunmayı, yollarını aydınlatmayı, kendilerine inanmalarını sağlamayı görev bildim. Atatürk'ün gösterdiği yolda, onun *"fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür"* nesiller yetiştirme ülküsünü ilke edindim. Vicdanlı, merhametli, empati kurabilen, ahlaklı ve dürüst bireyler

yetiştirmeyi amaçlayan bir ğretmenim. Çünkü biliyorum ki gerçek değişim, bir çocuğun yüreğine dokunmakla başlar.

KAYNAKÇA

Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2016). *ğretmen Olmak: Bir Can'a Dokunmak*. İstanbul: Kronik Kitap.

Cüceloğlu, D. (2019). *İçimizdeki ocuk*. İstanbul: Destek Yayınları.

Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2020). *Var mısınız? Güçlü Bir Yaşam İçin neriler*. İstanbul: Kronik Kitap.

Cüceloğlu, D. (2021). *İçten Davet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÖĞRENCİNİN GÖZÜNDEN ÖĞRETMEN

Nermin GÜNEŞ DİLEK

“Öğretmen sonsuzluğa dokunur, etkisinin ne zaman biteceğini
bilemez.”

Henry Adams

Biz de bir zamanlar öğrenciydik.

Yıllar sonra bir öğretmenin dilinden döküldüğünde bu cümle, içimde derin bir sızı bıraktı. Sanki yılların ötesinden yankılanan bir ses, beni alıp çocukluğumun tozlu sıralarına götürdü. İçimde bir yer titredi. Çünkü evet, biz de bir zamanlar o sıralarda oturan, gözlerini merakla tahtaya diken, her bakışıyla dünyayı anlamaya çalışan küçük çocuklardık.

Çocukluğumda öğretmenler, bu dünyadan değilmiş gibi gelirdi bana. Ulaşılmaz, gizemli, neredeyse efsanevi figürlerdi onlar. Onlara karşı duyduğum saygının yanı sıra biraz çekinme, çekinmenin içinde de tarifsiz bir hayranlık saklıydı. Her sözcükleri bir sır gibi ağır, her adımları bir ritüel gibi anlamlıydı.

Benim için en gizemli yer ise öğretmenler odasıydı. Teneffüslerde koridordan geçerken gözüm hep o kapıdaydı. “Acaba kapı biraz aralanır mı, içeride neler oluyor bir bakabilir miyim?” diye içim içime sıgmadı. O kapı benim için sanki bir büyüğü geçitti. Nadiren bir öğretmenin girip çıktığı anlarda içeriye

kısa bir bakış atma şansı yakalardık. O kapının ardında ne olduğunu göremediğim için hayal gücüm devreye girerdi. Her şeyi zihnimde büyütür, abartırdım. Öğretmenlerin fısıltılarla konuştuğu, kahkahalar attığı, belki de bizimle ilgili büyük kararlar aldığı bir dünya vardı hayalimde. Öğretmenler odasını adeta başka bir evren gibi düşünürdüm. Hatta çocuk kalbimle zannederdim ki öğretmenler okulda yaşıyorlar. Okul dışında bir hayatları olduğunu düşünmek bile aklıma gelmezdi. Onların da bizim gibi sabah uyanıp kahvaltı yaptığını, pazara gittiğini veya otobüse bindiğini düşünemezdim. Öğretmenlere duyulan saygı, hayranlık ve bilinmezlik bir araya gelince her şey çok daha büyülü ve derinleşmiş gibi hissederdim.

Çocukluk işte... Ne kadar çok şeyi hayal eder ne kadar az şeyi sorgularmışız. Ama o hayallerin içinde bir gerçek vardı: Öğretmenler bizim için yalnızca ders anlatan insanlar değil, hayatımızın kahramanlarıydı. Onlar **öğretmendi**.

O yıllar, masalsı düşüncelerle dolu. Şimdi dönüp baktığımda o büyüün aslında ne kadar değerli olduğunu daha iyi anlıyorum. Çünkü her öğrencinin gözünde büyüyen bir öğretmen bazen onun hayatında gerçekten bir kahramana dönüşebiliyor.

Öğrenciyken "öğretmen" ve "öğretmen odası" hakkındaki hayal gücü, öğretmen olduktan sonra o gizemli görüntüyü çözme

ve işin gerçek taraflarını öğrenme arzusuna dönüştü. Masalsı bir dünyanın kapısını araladığımı sanırken aslında bir meslek grubunun dinlenme ve düşünme alanına girdiğimi fark ettim. O "yasaklı" alan artık benim de parçası olduğum bir gerçeklikti.

Ve o gerçeklik, yıllar önce hayal gücümde çizdiğim resimden bambaşkaydı; daha sade, daha insani ama yine de kendince kıymetli bir dünya.

“Bir zamanlar öğrenciydik.” cümlesi gibi *“Herkesin bir öğretmeni vardır.”* cümlesi de bazı basmakalıp cümlelerdendir. Birçok kalıplaşmış cümle gibi söylerken artık seni etkilemez ama derinliğini düşününce, bir müddet söylemek istediği mesajı anlamaya çalışınca sizi büyüler, etkiler. Bu cümle, öğretmenlerin öğrencileri üzerinde kalıcı bir etki bırakma potansiyeline sahip olduğunu vurgular. O öğretmen bazen bir kişidir, bazen birden fazladır. Ama mutlaka bir iz bırakır. Sessiz ama silinmeyen bir iz. Öğretmenler, öğrencileriyle kurdukları bağların ne kadar güçlü olduğunu düşünerek bu cümle sayesinde kendi öğrencilik dönemlerini hatırlayabilirler. Kendi öğretmenlerinin hayatlarındaki etkisini düşündüklerinde bu durum onlara bir anlam katabilir belki de bu yüzden, *“Herkesin bir öğretmeni vardır.”* sözü, öğretmenlerin sadece bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerinin karakter gelişimine de katkıda bulunduğunu ifade eder ve bu cümle öğretmenler için sadece bir hatırlatma değil, aynı zamanda bir sorumluluktur. Bu durum,

öğretmenlerin kendi mesleklerine olan bağlılıklarını artırabilir. Herkesin bir öğretmeni olduğu gerçeği, eğitimin evrenselliğini ve herkesin öğrenme yolculuğunda bir rehber ihtiyacı duyduğunu vurgular. Bu da öğretmenlerin misyonunu daha anlamlı hale getirir. Öğretmenler, bu bilinç ile mesleğini icra ettiği sürece her zaman öğrencilerinin kendilerini gözlemlediğini unutmamalı ve onların gözünde hangi konumda olduklarını fark etmelidir.

Öğrenci gözünden öğretmen, çoğu zaman çok yönlü bir figürdür.

Bir öğrenci için öğretmen; bazen bir rehber, bazen bir sırdaş, bazen de katı bir otorite olabilir. Öğrencinin öğretmenine duyduğu hisler; yaşına, kişisel deneyimlerine, sınıf atmosferine ve öğretmenin yaklaşımına göre şekillenir. Aynı öğretmen, bir öğrenci için kurtarıcıyken bir başkası için ulaşılması güç biri olabilir. Bu yüzden her öğrencinin gözünden bakıldığında öğretmen farklı bir hikâyeye dönüşür. Ayrıca öğretmene yüklenen anlamlar yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel dir. Öğrencinin yaşadığı coğrafya, içinde büyüdüğü ailenin yapısı, toplumun öğretmene biçtiği rol hatta medya ve edebî metinlerde geçen öğretmen tasvirleri bile bu algıyı etkiler. Anadolu'nun bir köyünde öğretmen, neredeyse bir kanaat önderi gibi büyük şehirde bir sınıfın içinde daha çok bir bilgi kaynağı gibi algılanabilir. Bu kapsamda öğrenci gözünden öğretmen hakkındaki bazı perspektifleri inceleyelim:

Öncelikle teknoloji gelişmeden önce özellikle herkes kendi kabuğunda yaşarken öğrenciler öğretmeni belki bir masal kahramanı, belki insan üstü varlık sanırdı. Öyle ki bu konuda benim bir öğretmenimin yaşadığı anı hafızamdan silinmiyor. Öğretmenimin ilk görev yeri ücra bir köy okuluymuş ve öğretmenim okulun pansiyonunda kalıyormuş. Böyle köylerin insanı paylaşmayı seven, öğretmeni baş üstünde tutan insanlardır. Evinde olanı öğretmenlerle paylaşmak ister. İşte bu köyde de öğretmenimizin sütünü, yoğurdunu, yumurtasını hep köylüler karşılık beklemeden getirirlermiş. Bir pazar günü bir öğrencisi öğretmenime süt getirmiş, öğretmenim de o gün biraz geç uyanmış olacak ki kapı çalınca pijamasıyla kapıyı açmış. Öğrencisi sütü kapıya bırakır bırakmaz köye doğru bağırarak koşmaya başlamış: “Anne! Öğretmenim de pijama giyiyormuş.” diye avaz avaz bağırmış. Bu anı o zamanlar öğretmenin, öğrenci gözünde konumunu gösteriyor bize. Eskiden öğrenciler öğretmenin pijama giymez, yemek yemez, uyku uyumaz sanırdı. Hele de yaşı küçükse... Bu algı öğretmenlerin toplum gözündeki "ideal" ve "mükemmel" imajını anlatan bir görüşü yansıtır.

Geçmişte, özellikle daha katı ve geleneksel toplum yapılarında öğretmenler, otorite figürleri olarak çok daha mesafeli ve idealize edilmiş bir şekilde görülürdü. Öğrenciler, öğretmenlerini sadece okulda görebilir ve sınıf dışında onların hayatlarına dair pek bir bilgiye sahip olamazlardı. Bu durum

toplumun öğretmenleri, bir tür "mükemmel varlık" olarak algılamalarına yol açardı. Öğretmenler yalnızca eğitim veren, ders anlatan ve öğrencilerine rehberlik eden kişiler değil, aynı zamanda toplumda saygı gören, hata yapmayan ve hiçbir kusuru olmayan kişiler olarak görülürdü. Bu bakış açısı, öğretmenin kişisel hayatı hakkında çok az bilgi sahibi olmayı da içeriyordu. Öğrenciler, öğretmenlerinin pijama giydiğini, yemek yediğini, eğlendiğini ya da dinlendiğini düşünmeyebilirlerdi çünkü onlar, öğretmenleri hep "öğretmen rolü"yle okul içinde ve resmî bir şekilde tasavvur ederlerdi.

Öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ilişki, geçmişte genellikle daha mesafeliydi. Öğretmenler geçmişte toplum içerisinde daha yüksek bir saygıya sahipti. Hatta "Öğretmenin gölgesine bile saygı duyacaksın." sözünü sık sık büyüklerimden duymuşumdur. Öğretmenlerin özel hayatları genellikle gizli tutulur ve sadece "eğitim" ile ilişkilendirilirdi. Öğretmenlerin yaşam tarzı, davranışları ve davranış biçimleri çoğunlukla mükemmel birer örnek olarak görülürdü. Öğrenciler, onların her zaman doğru ve ideal kararlar verdiğine inanırlardı. Özel yaşamlarına dair fazla bir bilgiye sahip değillerdi. Öğretmenler, okul dışındaki yaşamlarında da toplumsal rollerini ve otoritelerini korurlardı. Ancak günümüzde öğretmen-öğrenci ilişkisi daha samimi hale gelmiş ve öğretmenler de öğrencileriyle daha fazla etkileşimde bulunmaktadır. Sosyal medya, dijital platformlar

ve okul dışındaki etkinlikler, öğretmenlerin daha "gerçek kişiler" olarak görölmelerini sağladı. Teknolojik gelişmelerle öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşim şekli değişti. Öğretmenler artık sadece sınıfta öğretmenlik yapmıyor; okul dışındaki hayatları, sosyal medya ve çevrim içi platformlar sayesinde daha görünür hale geldi. Bu, öğrencilerin öğretmenlerini daha "gerçek" kişiler olarak görmelerine olanak tanıdı. Öğrenciler, öğretmenlerinin de sıradan insanlar olduklarını, onların da birer birey olarak kendilerine ait yaşamları, ihtiyaçları ve zorlukları olduğunu keşfetmeye başladılar.

Geçmişteki öğretmen algısı, geleneksel değerler ve toplumsal normlarla şekillenmişti. Ancak zamanla eğitimdeki değişim, öğretmenlerin rolünü de etkiledi. Artık öğretmenler, sadece bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerine rehberlik eden, onların kişisel gelişimlerine katkı sağlayan ve onların iyi birer insan olarak gelişmelerini sağlayan karakter olarak görülüyorlar. Öğrenciler, öğretmenlerinin sadece ders anlatan kişiler olmadığını fark ediyorlar ve bu da öğrencilere daha insani bir bakış açısı kazandırıyor.

Günümüzde öğrencilerin gözünde öğretmen rolleri yaş gruplarına göre değişiklik gösterir. Öğrencilerin öğretmenlerini görme açısı, yaşlarına ve gelişimsel dönemlerine göre önemli ölçüde değişir. Çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri

yaşlarına göre farklılık gösterdiğinden, öğretmenlerine bakış açıları da bu gelişim süreçlerine paralel olarak evrilir.

Okul öncesi dönemde öğretmen, *güvenli bir ebeveyn* figürüdür. Bu yaş grubundaki öğrenciler, öğretmenlerini genellikle bir ebeveyn ya da bakım veren bir karakter olarak görürler. Öğretmen; onları güvende tutan, ihtiyaçlarını karşılayan ve onlara rehberlik eden bir "büyük" olarak algılanır. Aynı zamanda öğretmen, oyun arkadaşı ve liderdir. Okul öncesi çocuklar, öğretmenlerini oyun oynayan ve eğlenceli etkinlikler düzenleyen biri olarak görürler. Öğretmen, onların öğrenme sürecinde eğlenceli bir liderdir. O dönemde güven de çok önemlidir. Bu güven duygusu ile bağımlı olma durumu gelişir. Çocuklar, öğretmenlerine büyük ölçüde güven duyarlar ve onlardan destek beklerler. Bu yaş grubundaki öğrenciler için öğretmen, çok büyük ve önemli bir otorite kaynağıdır. Öğrenciler bazen öğretmenlerini, sınıfta kurallar koyan ve bu kurallara uymayanları cezalandıran bir karakter olarak da algılayabilirler. Bu durumda, öğretmen daha çok bir otorite figürü, bir kılavuzdan çok bir disiplin kaynağı olarak görülebilir. Bu tür ilişkilerde öğrenciler bazen öğretmenle mesafeli olabilirler.

Okul öncesi dönemde bazı öğrenciler öğretmenlerini bir masal kahramanı gibi görebilirler özellikle de öğretmenlerinin onlara ilham veren, hayatlarında önemli bir rol oynayan ya da

zorlukları aşmalarına yardımcı olan karakterler olduklarında. Öğretmenler, özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için birer "kahraman" olabilirler çünkü onlar, dünyayı keşfederken ve kendi kimliklerini oluştururken önemli birer rehberdir. Okul sayesinde sosyalleştiklerinde yanlarında olan ve onları yönlendiren ilk kişi öğretmenleridir.

İlkokul çağındaki öğrenciler, öğretmenleri daha çok bilgi veren kişiler olarak görürler. Onlar, öğretmenlerini öğrenmenin temel kaynağı ve sınıfın lideri olarak kabul ederler. Öğrenciler, öğretmenlerinin sınıfta düzeni sağlamak için kurallar koyduğunu ve sınıfın yönetimini üstlendiğini fark eder. Bu yaş grubundaki öğrenciler, öğretmenlerini bir otorite figürü olarak kabul ederler ancak bu otorite daha çok bilgi ve rehberlik üzerine kurulu bir ilişkiyi ifade eder. Bazı öğrenciler için öğretmen, zor bir sınav olabilir. Bu durum; öğretmenin katı kurallarına, sert disiplin anlayışına veya beklentilerine dayalı bir algıdır. Öğrenciler kimi zaman öğretmenlerinin kendilerinden çok fazla şey beklediğini düşünebilirler ve bu durum bazen öğrencilerin öğretmene karşı olumsuz duygular beslemelerine neden olabilir. Bu anlamda ince bir sınır çizmek ve dengeyi sağlamak adına öğretmenlere büyük görevler düşer.

Öğrenciler, öğretmenlerini aynı zamanda bir model olarak görürler. Öğretmenlerinin davranışlarını, tutumlarını ve

değerlerini örnek alırlar. Biz ortaokulda şu ayrımı yapabiliriz: İlkokul öğretmeni, Türkçe dersini daha çok severse öğrencileri de Türkçeyi sever ya da matematiğe düşkünse öğrencinin de matematiğe eğilimi fazladır. Tabi sadece bu eğilimler sadece öğretmene bağlı olmasa da öğretmenin etkisi yadsınamayacak kadar fazladır. Öğretmenleri hem akademik hem de kişisel gelişim açısından önemli bir rol model olabilirler. Öğrenciler bazen öğretmenlerini, kendilerini daha iyi bir insan olmaya teşvik eden kişiler olarak görürler. Öğretmenlerin tutkulu oldukları konulara olan bağlılıkları, öğrencilerine de ilham verebilir. Öğrenciler, öğretmenlerinin tutumlarından ve değerlerinden etkilenebilir, bu da onları daha pozitif olmalarını sağlayıp motive edebilir.

Ortaokul öğrencileri, daha bağımsız düşünmeye başlarlar ve öğretmenlerinden sadece bilgi almakla kalmaz aynı zamanda kendi düşüncelerine saygı gösterilmesini isterler. Öğretmen, onların fikirlerine değer veren, düşüncelerini sorgulamalarını teşvik eden bir rehberdir. Bu dönemde öğrenci, öğretmenin tecrübelerini dinlemeyi sever ve bu örneklerde kendini bulmaya çalışır.

Özellikle 7. sınıf öğrencileri; kimlik arayışında olan, çevrelerinden ve öğretmenlerinden örnekler almaya ihtiyaç duyan bir dönemdedirler. Bu dönemde öğrenciler yalnızca akademik

değil, duygusal ve sosyal gelişim açısından da çok hassastır. Onlar için öğretmenin tecrübeleri sadece ders anlatımı açısından değil, aynı zamanda yaşamla ilgili anlattıkları deneyimler, zorluklar ve başarılar hakkında verdikleri mesajlarla da önemli bir yer tutar. Öğrenciler, öğretmenlerinin geçmişte karşılaştığı zorlukları, hayal kırıklıklarını ve bunlarla nasıl başa çıktıklarını dinleyerek kendileri için bir rehber bulabilirler. "Ben de bireyim, ben de varım." diyerek kendi kimliklerini bulma sürecinde, öğretmenin paylaştığı tecrübeler, onlara cesaret ve ilham verebilir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere yalnızca bilgi aktarması değil, aynı zamanda yaşamlarına dair gerçekçi ve öğretici örnekler sunması, onların kişisel gelişimlerinde büyük bir etki yaratabilir.

Bireysel ve toplumsal kimlik arasındaki dengeyi kurmaya çalışan bu yaş grubundaki öğrenciler, öğretmenlerinden duydukları tecrübeleri hem bir rol model olarak hem de kendi hayatlarına uyarlayabilecekleri bir ders olarak görebilirler. Özellikle 7. sınıf öğrencileri için bu tip deneyimler çok kıymetli olabilir çünkü bu dönemde özgüven inşa etmek ve benlik saygısını geliştirmek çok önemli bir adımdır.

Ben mesleğimin ilk yıllarında, sadece eğitici bir rol üstlenmeyi düşünürken bir anlamda öğrencilerin kişisel gelişimlerine de katkıda bulunduğunuzun farkına varmamıştım. Verdiğim örneklerin öğrencilere anlatırken bıraktığı izi zamanla fark ettim. Örneğin; başarılı öğrencileri izlediğimde okul dışında

ayrıca destek almadıklarını sık sık vurgulamıştım ve bazı öğrencilerin de destek almadan önemli sınavlara hazırlanmak konusunda ısrarcı olduklarını gördüm. Ancak bu durumun bazen öğrenciler arasında yanlış bir algı yaratabileceğini veya bazı öğrencilerin sınav hazırlıklarını tek başlarına yapmalarını bekleyerek onların stres altına girebileceklerini, yardım istemenin zayıflık göstergesi olarak algılanabileceğini ya da ailelerin, öğretmenlerin beklentilerinin yüksek olduğunda tek başlarına bu yükü taşıma gereksinimi hissedebileceklerini fark ettim. Bir öğretmen olarak öğrencilere etkileme gücü karşısında hem şaşırdım hem de ezildim. Öğretmenliğin sadece bir meslek değil; bir sorumluluk, bir rehberlik yolu olduğunu daha iyi kavrayabildim. Öğrencilerimin gelişiminde rol oynadığımı görmek, mesleğimi daha derin bir anlamla yapmamı sağladı. Bu kapsamda verdiğim örneklerde daha yapıcı ve cesaretlendirici bir dil kullanıp karşılaştırma yapmaktan kaçınmaya, öğrencilerin kendilerini keşfetme yolculuğunda bireysel farklılıkları göze alarak sınıfın nabzına göre örnekleri çeşitlendirmeye çalıştım. Özellikle bireysel farklılığın normal olduğunu vurgulayıp kendilerini tanımanın öneminden bahsettim.

Lise öğrencileri, öğretmenlerini genellikle birer mentor olarak görürler. Öğretmenler; öğrencilerin kariyer planlaması, üniversite başvuruları veya kişisel gelişimi gibi konularda onlara rehberlik eden kişiler olarak algılanır. Öğrenciler için öğretmen,

bilgiyi aktaran bir kişiden çok daha fazlasıdır. Onlar; ğrencilerin sadece akademik değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerine de katkıda bulunurlar. Sınıftaki ğrencilerin sorularına sabırla cevap veren, onları dinleyen ve doğru yönlendiren ğretmen, bir rehber gibi görülebilir. Öğrenciler bazen öğretmenlerini zor zamanlarında yanlarında bulan, onları motive eden ve moral veren kişiler olarak görürler. Öğretmenler, ğrencilerin akademik veya kişisel sıkıntılarıyla ilgilenip onlara destek olduklarında öğrenciler, onları güvenebilecekleri birer dost olarak da algılayabilirler. Bunun yanında lise çağındaki öğrenciler, öğretmenlerine karşı daha bağımsız bir tutum sergileyebilirler. Artık sadece bilgi almakla kalmaz aynı zamanda öğretmenlerinden kendi bakış açılarını kabul etmelerini beklerler. Lise ğrencileri, öğretmenleriyle daha eşit bir diyalog kurmak isteyebilirler. Bu dönemde, öğrenciler öğretmenlerini daha fazla eleşitirebilir, sorgulayabilir ve bazen öğretmenlerine karşı direnç gösterebilirler. Özellikle ğretmenin verdiği kurallar veya sınıf içindeki yaklaşımları, öğrencilerin özgürlük talepleriyle çatışabilir.

Lise ğrencilerinin öğretmenleriyle ilişkileri bazen daha karmaşık olabilir. Öğrenciler, ğretmenlerine karşı hem saygı gösterebilirler hem de bağımsızlıklarını savunabilirler. Bu denge, ğretmenlerinin yaklaşımına göre değişebilir.

Üniversite öğrencileri, öğretmenlerini daha çok birer eşit düzeyde rehber olarak görürler. Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran, araştırma süreçlerinde onlara destek veren ve akademik gelişimlerine katkıda bulunan figürlerdir. Elbette öğretmenler öğrencilere bilgi aktarımı yapan kişilerdir ve öğrenciler, öğretmenlerini genellikle bu rolünde değerlendirirler. Bu, geleneksel öğretmen-öğrenci ilişkisinin en temel yönüdür ve çoğu zaman öğrenciler öğretmenlerine saygı gösterirler.

Üniversite çağındaki öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde kendi kendilerine öğrenmeye daha çok önem verirler. Öğretmenleri, öğrencilere bilgi sağlamakla kalmaz aynı zamanda onları daha fazla bağımsız düşünmeye ve eleştirel analiz yapmaya teşvik ederler.

Üniversite öğrencileri, öğretmenlerine genellikle daha profesyonel bir saygı gösterirler. Bu ilişkide, öğretmenler genellikle öğrencilerin akademik kariyerlerini şekillendiren kişiler olarak kabul edilir.

Her yaş grubunda öğretmenlerin etkisi farklı şekillerde hissedilir ancak ortak olan şey, öğretmenin öğrencinin hayatında bir rehber, model ve ilham kaynağı olabilmesidir. Bu nedenle öğretmenlerin çok dikkatli bir şekilde hem bilgi aktarması hem de öğrencilere duygu, düşünce ve davranışlarıyla örnek olması

gerekir. Sonuçta eğitim sadece ders kitaplarıyla sınırlı değildir; eğitim, bir insanın yaşamına dokunma, ona ilham verme ve ona doğru yolu gösterme sanattır. Bu sanatı kullanamayan öğretmenler, öğrencilerde hep unutulmayacak izler bırakır.

Bu konuda bana anlatılan anılar, öğretmenlik mesleğinde ne yapmam gerektiğini öğrettiği kadar ne yapmamam gerektiğini de gösterdi. Bu farkındalığı kazanmamda etkili olanlardan biri, Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinden birine dereceyle girmiş, başarılı ve iç dünyası derin bir öğrencinin anlattığı o anıydı.

Ortaokul yıllarında, kişiliğin şekillendiği o hassas dönemde, iki öğretmenin gerginliğe şahit olmuş. Sonra beklenmedik bir şey olmuş; öğretmenler, öğrencileri sınıfa çağırmış ve sormuşlar: “Sizce hangimiz haklıyız?” Öylece birbirine bakmışlar. Bu anıyı anlatırken şöyle devam etti: “Öylece baktık birbirimize. Kimin tarafını tutarsak diğerinin kırılacağından, tarafsız kalırsak da bir şeyleri eksik bırakacağımızdan emindik. Küçük yaşımızla bir yetişkinin duygusal yükünü omuzlamaya çalışıyorduk.” Bu çaresizlik hissi, yıllar sonra bile hafızasında tüm netliğiyle duruyordu.

Aynı öğrenci, başka bir anısını daha paylaşmıştı. O hangimiz haklıyız diye soran öğretmenlerden biri; sınıfta bazı öğrencilere daha yakın, daha sıcak davranırmış. Kendisine de

mesafeli olmadığını hissetmiş hatta zaman zaman sevildiğini de düşünmüş. Ama bir gün, daha çok sevildiğini hissettiği o öğrenci, akademik başarıda kendisini geçmiş ve öğretmen, sevincini gizlememiş: *“Bak, seni geçmiş!”* diyerek gözleri parlamış. O an içinden geçeni şöyle anlatıyordu: *“Ben de onun öğrencisiyim. Neden benim başarıyı böyle içten kutlamıyor? Neden onun ilerleyişi bu kadar coşku uyandırıyor da benimki sessizce geçip gidiyor?”* İşte o sorular, içinden çıkması güç bir hayal kırıklığına dönüşmüş. Öğretmen, belki farkında bile olmadan, bir öğrencisinin kendi değerini sorgulamasına neden olmuştu. Bu anısını anlatan kişi, şimdi o yıllardaki arkadaşlarıyla fakültenin bahçesinde otururken geçmiş konuşuklarında gözlerinin hâlâ olduğunu ve o öğretmeni affetmediğini söyledi.

Bu tür anılar beni derinden etkiledi ve bana şunu öğretti: *Öğrenci sadece akıyla değil, kalbiyle de öğrenir.* Çünkü öğretmenlik yalnızca müfredatı işlemekten, sınav hazırlamaktan ibaret değildir. Bizler, öğrencilerin akıllarına olduğu kadar kalplerine ve karakterlerine de dokunan insanlarız. Sadece anlattıklarımız değil, her davranışımız, hissettirdiklerimiz, her sözümüz bir iz bırakır. Bazen farkında olmadan onlara yük oluruz bazen de sessizce iç dünyalarına bir kapı aralırız.

Her durumda öğrenci gözünden öğretmen profili, zamana, mekâna ve duyguya bağılı olarak sürekli değişir, dönüşür. Ama ne

olursa olsun, geriye dönüp bakıldığında, hafızada yer eden o birkaç isim mutlaka vardır. Ve işte o isimler, “Herkesin bir öğretmeni vardır.” cümlesinin ete kemiğe bürünmüş hâlidir.

Öğretmenlik, bir anlamda görünmeyen izler bırakma sanatıdır. Bu izlerin kalıcı, yapıcı ve güven verici olması ise tamamen bizim elimizdedir. Bazen farkında bile olmadan bir öğrencinin iç dünyasında yıllar boyu yankılanacak cümleler kurar, onun karakterinde sessiz bir iz bırakırız. İşte tam da bu yüzden, öğrencilerimden duyduğum “İyi ki bizim öğretmenimiz olmuşsunuz.” ya da “Siz bir öğretmenden çok, bir psikolog gibisiniz.” gibi sözler benim için tarif edilemez bir anlam taşır. Bu sözler ne bir başarı belgesiyle ne de bir puanla ölçülebilir. Çünkü samimiyetle söylenen bu cümleler, öğretmenlik yolculuğunun en kıymetli duraklarıdır. O anlarda anlarım ki anlatılan konulardan çok hissettirilen güven, verilen değerden çok duyulan aidiyet bir öğrencinin hayatında en derin dönüşümü başlatabiliyor.

Ne zaman moralim bozulsa içimde bir şeylerin eksildiğini hissetsem yolunda gitmeyen bir şeyler var diye düşünsem o tanıdık mucize olur: Eski bir öğrencim çıkagelir. Ve sadece birkaç kelimeyle “İyi ki...” diyerek içimi aydınlatır. O sözler hem geçmişin hem geleceğin ilhamı olur. Sessizce ama derinden bir yerden fısıldar: “Devam et, iz bırakıyorsun.”

Hayatımızda karşılaştığımız her insanın bizi biz yapmada büyük katkısı vardır. Öğretmen de bunlardaki payın çoğunu alan biridir.

Bu kitap, işte o ‘birini’ anlatıyor. Her öğrencinin zihninde ve kalbinde bir iz bırakan, kimi zaman adı unutulsa da etkisi hiç silinmeyen öğretmenleri...

Ben, bu yazımda öğrencilerin gözünden öğretmenleri anlatıyorum. Çünkü öğretmen olsam bile hâlâ içimdeki öğrencinin sesi konuşuyor.

O çocuk hâlâ merak ediyor, hâlâ anlamaya çalışıyor hâlâ bir öğretmenin sözüyle büyüyor.

Belki de bu yüzden, öğretirken aslında hep öğreniyorum. Bir çocuğun gözündeki ışıkla aydınlanıyor yolum. Onların kalbine dokundukça kendi kalbimin derinliklerini keşfediyorum.

Bu yazı sadece onların değil bir zamanlar öğrenciyken öğretmen olmayı düşleyen herkesin hikâyesidir. Çünkü bazen en derin dersler, sessizce bırakılan izlerin ardından gelir...

ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE FEN EĞİTİMİ: ZEKÂ NEDİR?

Zerrin KARCILILAR

*"Eğitim gerçeklerin öğretilmesi değildir. Düşünmek için aklın
eğitilmesidir."*

Albert Einstein

Soyut bir kavram olan zekâ, üzerinde yıllardır çalışılan, hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılan, sorgulanan bir insan özelliği olmuştur. Günümüze dek, araştırmacılar bireylerin zihinsel yapılarına ve davranışlarına bakarak zekâ üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Zekâ, sadece derslerde başarılı olmakla ilgili değildir; aynı zamanda günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözmek, yeni fikirler üretmek ve başkalarıyla etkili iletişim kurmak da zekâ ile ilgilidir. Bilim insanlarına göre zekâ, kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zaman da problem çözme yeteneği olarak düşünülmüştür. Buna göre zekâ, bir kişinin düşünme, öğrenme, problem çözme ve yeni durumlara uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama dil, matematik ve mekanik gibi yeteneklerle yeni bir problem durumunun çözülebilmesini içermektedir.

Nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Howard Gardner, geleneksel zekâ anlayışını inceledikten sonra, 70'li ve 80'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Aynı zamanda Harvard Üniversitesinde "Project Zero" adlı projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar

yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir. Gardner'a göre genel bir zekâ yoktur; zekâ değil, zekâlar vardır. Gardner, 1983 yılında yayınlanan “Zihnin Çerçevesi” (Frames of Mind) kitabında yedi ayrı ve evrensel kapasite önermiştir.



Resim 1. *Howard Gardner*

Gardner'ın geliştirdiği kurama göre, zekâ *biyopsikolojik bir potansiyeldir* ve şöyle tanımlanabilir: **Zekâ, bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürüne şekil verme ya da problemleri çözme yeteneğidir.**

Gardner ve sonraki bilim insanlarının tanımladığı sekiz farklı zekâ alanı belirlenmiştir.

Sözel-Dilsel Zekâ: Kelimeleri etkili bir şekilde kullanma, dilin yapısını anlama, okuma, yazma ve konuşma becerilerini içerir. Şairler, yazarlar ve hatipler bu zekâ alanında öne çıkan bireylerdir.

- Verilen bilgileri betimleme,
- Araştırma projeleri hazırlama ve rapor yazma,
- Şiir, masal, efsane, hikâye, kısa oyun veya makale yazma,
- Günlük yazma, sözlük kullanma,
- Kavramlar dizini kullanma,
- Kelime bankası oluşturma, bulmaca hazırlama,
- Kelime ailesini (kökenini) bulma,
- Yüksek sesle okuma, sınıf sekreteri olma,
- Röportaj yapma, tartışma yaratma, mektup yanma, slogan yaratma,
- Bülten, kitapçık ya da sözlük yazma,
- Radyo veya televizyon programı yapma,
- Konuyla ilgili sunu yapma,
- Konu ile bir hikâyeyi, romanı, şiiri ilişkilendirme

Fen dersinde sözel-dilsel zekâ türü için etkinlik önerisi:

Örnek çalışma: Kavramları hikâye içine yedirerek anlatmak.

Bir mitokondrinin sözleri: **“Ben Mitokondriyim, hücrenin enerji santraliyim. Bana enerji elde edebileceğim organik moleküller verin. Santralimde onları enerjiye dönüştüreyim. Protein üretmek, atık maddeleri uzaklaştırmak, hücrede yani yapılar oluşturarak büyümeyi sağlamak gibi pek çok iş benim ürettiğim enerjiyle mümkün olur.”**

Hücredeki diğer organeller için de aynı çalışma tekrarlanır.



Resim 2. *Arkadaşlarına deney düzenegini anlatan öğrenci*

Mantıksal-Matematiksel Zekâ: Sayılarla akıl yürütme, mantıksal ilişkileri anlama, problem çözme ve soyut düşünme yeteneklerini kapsar. Matematikçiler, bilim insanları ve mühendisler bu zekâ alanında güçlüdürler.

- Fikir üretmek için beyin fırtınası yapma,
- Matrisler ya da çizelgeler hazırlama,
- Sulama yapma Zammın çizelgesi hazırlama,
- Seçenek ve adımların gösterildiği tablo geliştirme,
- Problemi, harita ya da akış şeması haline getirme,
- Ekinlik planı hazırlama
- Örgütlenme şeması hazırlama,
- Problemin adımlarını şekil çizerek gösterme,
- Yapı kurma ve açıkça ifade edilmiş hedefler belirleme,
- Anahtar kelimeleri belirleme,
- Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme,

- Öğrenilenleri matematiksel bir formüle dönüştürme,
- Konuyla ilgili bir strateji oyunu kurma,
- Deney düzenekleri kurma, hesaplamalar yapma,
- Konuyu açıklamak için analogi oluşturma,
- Şifre tasarlama.

Fen derslerinde mantıksal-matematiksel zekayla ilgili etkinlik önerisi:

Örnek çalışma: “Hangisi batır, hangisi yüzer?” sorularının cevaplarını önce tahmin eder. Sonrasında yoğunlukları farklı maddelerin kütle ve hacimlerini ölçer, yoğunluklarını hesaplar. Suyun yoğunluğu ile karşılaştırarak tahminleri test etmiş olur.



Resim 3. Hangisi batır, hangisi yüzer deneyi yapan çocuklar.

Görsel-Mekânsal Zekâ: Nesneleri zihinde canlandırma, görsel desenleri algılama, haritaları okuma ve üç boyutlu düşünme becerilerini içerir. Mimar, sanatçı ve pilotlar bu zekâ türüne sahiptir.

- Karikatür çizme, hikâye ya da notları renklerle kodlama,
- Fikirleri tablo haline getirme,
- Yap-boz hazırlama, hikâye panosu tasarlama,
- Konuşulan ya da okunan şeyin resmini yapma,
- Yazmayı seven bir arkadaşla resim kitabı hazırlama,
- Hikâyenin resmini çizme,
- Konuyla ilişkili veya konuyu açıklayan resimler bulma,
- Farklı renklerle yazıların altını çizme,
- Zihin haritası veya kavram haritası yapma,
- Hikayedeki olayları sıralayan zaman çizelgesi ya da grafikleri çizme,
- Harita, tablo, şekil inceleme, modellemeler yapma,
- Kamerayla kayıt yapma, video izleme,
- Resimlerden yararlanarak tahminde bulunma,
- Çevrede kelime veya sayılara benzeyen şekiller bulma,
- Slayt hazırlama, fotoğraf albümü yapma,
- Duvar resimleri tasarlama, poster hazırlama, reklam veya ilan hazırlama.

Fen derslerinde görsel-mekânsal zekayla ilgili etkinlik önerisi:

Örnek çalışma: **Oyun hamuru, renkli kartonlar, boya kalemleri, yapışkanlı kağıtlar gibi malzemelerle bitki ve hayvan hücresi modelleri yapılabilir. Böylece soyut kavramlar daha somut ve anlaşılır hale gelir. Öğrenciler hücre yapısını öğrenirken daha fazla duyu organı kullanarak bilgi ve deneyim kazanırlar.**



Resim 4. *Resim yapan çocuk.*

Bedensel-Kinestetik Zekâ: Bedeni etkili bir şekilde kullanma, motor becerileri, denge ve koordinasyonu içerir. Dansçılar, sporcular ve cerrahlar bu zekâ alanında başarılıdırlar.

- Göstererek yaptırma,

- Heykel yapma.
- Koreografi hazırlama,
- Sanat projesi hazırlama,
- Kesip yapıştırma,
- Dans etme,
- Pantomim ya da taklit yapma,
- Drama yapma,
- Gezi yapma,
- Beden dilini kullanma,
- Harfleri vücut ile gösterme,
- Okunan bir şeyi canlandırma,
- Konuyu açıklayıcı hareket zinciri yaratma,
- Tahta ve yer oyunları yaratma,
- Görev veya bulmaca kartları yapma.

Fen derslerinde bedensel-Kinestetik Zekâ zekayla ilgili etkinlik önerisi:

Örnek çalışma: **Canlandırılmalı Oyunlar ve Fen Tiyatrosu** hazırlayarak “katı-sıvı-gaz” maddelerin taneciklerini, hareketlerini ve boşluklu yapısındaki farklılıkları vücutlarıyla canlandırarak titreşim, dönme ve öteleme hareketi yaparlar.



Resim 5. *Maddenin hallerini canlandıran öğrenciler.*

Müziksel-Ritmik Zekâ: Müziksel örüntüleri tanıma, ritim ve melodi oluşturma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma yeteneklerini kapsar. Müzisyenler ve besteciler bu zekâ alanında öne çıkarlar.

- Dinlenen müziğin yarattığı duyguları ifade etme,
- Tekerlemeler söyleme,
- Ritim yaratma,
- Konuyla ilişkili ya da konuyla ilgili müzik mırıltıdanma
- Okurken ya da yaz yazarken tempo tutma
- Kitap kaseti dinleme
- Kelimeleri, kavramları ritimlere yerleştirme
- Yazarken ya da çizerken şarkı, doğa sesleri dinleme,

- Kitap kaseti dinleme,
- Kelimeleri, kavramları ya da form  lleri ritimlere yerleştirme,
- Dil kuralları ve m  zik kurallarını ilişkilendirme,
- Sesli kitap okurken hece veya kelimeleri belirleyecek şekilde bir yere vurma,
- Konudaki duygu ya da düşüncelerle ilgili beste yapma veya şarkı s  z  yazma,
- Fonda m  zik dinleme, konuyu m  zik eşliğinde sunma,
- M  zik aleti yapma veya kullanma, şarkı s  yleme,
- Sesli okuduklarını teybe kaydedip dinleme.

Fen derslerinde m  ziksel-Ritmik zekâ zekayla ilgili etkinlik  nerisi:

 rnek  alışma: **Sesin maddeyle yayılması, frekans farkı gibi konular için basit m  zik aletleriyle (kumbara, tel, bardak, boru) deneysel ses çalışmaları yapılabilir. Bilinen bir şarkının melodisi kullanılarak konuya uygun s  zler yazdırılıp, birlikte s  ylenir. Kavramları ezberletmek yerine m  zikle öğretmek etkilidir.**



Resim 6. *Şarkı söyleyen çocuklar.*

Sosyal (Kişilerarası) Zekâ: Başkalarının duygu, düşünce ve niyetlerini anlama, empati kurma ve etkili iletişim kurma becerilerini içerir. Öğretmenler, liderler ve terapistler bu zekâ alanında güçlüdürler.

- Öğrendiğini drama ile gösterme,
- Başkaları ile beyin fırtınası yapma,
- Tartışma, görüşme yapma,
- Yardım derneklerine üye olma,
- Grup çalışmalarına katılma,
- Rol yapma, birine bir şeyler öğretme,
- Mektup yazma, insanları betimleme,
- Kitap kulübüne üye olma,
- Karakterlerin davranışlarını tahmin etme,

- Okuduklarını anlatma,
- Aldığı notları arkadaşınki ile karşılaştırma,
- Toplantı düzenleme, grupla birlikte ödev yapma,
- Tahta oyunları oynama.

Fen derslerinde sosyal (kişilerarası) zekâ zekayla ilgili etkinlik önerisi:

Örnek çalışma: Okulda hazırlanan bilim şenliklerinde öğrenciler farklı roller üstlenerek iş bölümü yapmayı öğrenirler. Yapılan çalışmalarda proje lideri, araştırmacı, tasarımcı, sunucu vb. rolleri üstlenerek sosyal becerilerini geliştirirler. Geri dönüşüm kampanyası, sıfır atık günü, plastiksiz bir gün, çevre temizliği günü, kompost hazırlıyorum gibi sınıf dışı projelerde grup çalışmaları yaparak sosyal sorumluluk becerilerini de geliştirirler. Okulumuzda TEMA Vakfı etkinlikleriyle öğrencilerimiz gönüllülük kavramıyla tanıştılar. STK'ların çalışmaları ile ilgili bilgi sahibi olurlar.



Resim 7. Arkadaşlarına deney düzeneğini anlatan öğrenci.

İçsel (Kişisel) Zekâ: Kendi duygu, düşünce, motivasyon ve güçlü yönlerini anlama, öz-disiplin ve iç görü sahibi olma yeteneklerini kapsar. Filozoflar ve psikologlar bu zekâ alanına sahiptir.

- Senaryo yazma,
- Günlük tutma,
- Tek başına beyin fırtınası yapma,
- Fonda klasik müzik ya da doğa sesleri dinleme,
- Teori üretme, soru üretme,
- Kişisel sözlük geliştirme,
- Öğretme yolları geliştirme,
- Okumanın amacını belirleme,
- “Neden” sorusunu sorma,
- Gün veya dönem içinde kendini değerlendirme,

- Bilinenler ile bilinmeyenleri ayırt etme,
- Konuyla ilgili hisleri/düşünceleri yazma,
- Ödev veya proje konusu seçme,
- Herhangi bir konuda hedef ortaya koyma ve bu hedefi takip etme.

Fen derslerinde içsel (Kişisel) zekayla ilgili etkinlik önerisi:

Örnek çalışma: Öğrenciler çevre sorunlarıyla ilgili aşağıdaki örnek sorularla kısa günlük yazıları oluştururlar:

“Ben bir ağaç olsaydım, insanlara ne söylerdim?”

“Doğal kaynakların tüketilmesi ile ilgili beni en çok etkileyen olay neydi?”

“Karbon ayak izimi nasıl küçültebilirim?”

Bu etkinlikler hem konuyu içselleştirir hem duygusal bağ kurmalarını sağlar.



Resim 8. *Problem çözümü için doğru cevapları arayan öğrenci.*

Doğacı Zekâ: Doğayı gözlemleme, sınıflandırma ve doğal örüntüleri anlama becerilerini içerir. Biyologlar, botanikçiler ve çevre bilimciler bu zekâ alanında başarılıdırlar.

- Yakın çevre ile öğrenilenler arasında ilişki kurma,
- Taş, yaprak vb. biriktirme,
- Öğrenilen yeni bilgilerle doğal nesneler arasında ilişkiler kurmak,
- Öğrenilen bilgilerle ağaçlar nehirler veya okyanuslar arasında ilişki kurmak,
- Doğal zenginliklere geziler düzenleme,
- Deneyler hazırlama,
- Partilerin okunuşunu hayvan seslerine benzetme,

- Hava durumunu takip etme,
- Belgesel izleme,
- Doğa sesleri dinleme,
- Bitki yetiştirme,
- Konuyla ilgili doğa fotoğrafları bulma.

Fen derslerinde doğacı zekâ zekayla ilgili etkinlik önerisi:

Örnek çalışma: Okul bahçesinde ya da yakın çevrede doğayla etkileşim kurarak fen kavramları içselleştirilir. Canlılar konusu işlenirken bitki ve hayvan gözlemleri yapılabilir. Doğada yaprak, çiçek gibi bitki örnekleri toplanır ve sınıfta incelenir. Bu şekilde öğrencinin doğayı tanıması sağlanarak canlılara, çevreye ve doğa olaylarına duyarlı bireyler yetiştirilir. Fen kavramlarının bu şekilde içselleştirilmesi sağlanır.



Resim 9. *Bitkileri inceleyen çocuk.*

Gardner'ın 1983'teki zekanın farklı tiplerinin olabileceğine dair çalışması sonucunda “bireysel farklılıklar” kavramı önem kazanmış ve pek çok ülke çoklu zekâ kuramına göre eğitim sistemlerini yeniden düzenlemiştir. Finlandiya gibi eğitim sistemi gelişmiş ülkelerde bireysel farklılıklar gözetilerek eğitim-öğretim hizmetleri yeniden şekil kazanmıştır. Bireyi merkeze alacak şekilde öğrencilerin bireysel farklılıklarına öncelik veren ve bireyi tanımanın önemsendiği bir anlayış bu kuram merkezinde başarıyla uygulanmaktadır. Sınav kaygısının aza indirildiği, sanat ve doğa temelli öğrenmenin ön plana çıktığı, atölye uygulamaları ile bireylerinin yeteneklerinin keşfedildiği, tek tip başarı anlayışının olmadığı, her öğrencinin kendi potansiyeline uygun fırsatların yaratıldığı, sınav odaklı anlayıştan ziyade süreç odaklı değerlendirmelerin yapıldığı, eğitimcilerin bireyleri daha yakından tanımalarına fırsat veren eğitim sistemlerinin insan yetiştirmede daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında yaptığı ders programları düzenlemesiyle birlikte fen bilimleri dersinde çoklu zekaya dayalı öğretim yöntemleri ön plana çıkarıldı. Öğretmenlerin derslerde farklı öğrenme türlerini kullanmaları önerildi. Her öğrencinin kendi hızında öğrenmesini, yaratıcı düşünmesini, iş birliği yapmasını ve kendi öğrenme yollarını keşfetmesini merkeze alan bir anlayış geliştirildi. Öğrencilerin

belli kalıplarda kalmaları yerine ihtiyaçlarına yönelik kendini keşfetmesi ve içinde bulunduğu aşamadan bir sonrakine geçmesi yani ilerlemesi hedeflendi. Bunun yanı sıra 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli adıyla yeniden düzenlenen eğitim sistemimiz, öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, duyuşsal, fiziksel ve ahlaki boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeyi hedefleyen bir kimlik kazandı. Ancak hala bazı olumsuzluklar varlığını korumaktadır.

Sonuç olarak çoklu zekâ kuramının her bireyin aynı niteliklere sahip olmadığı gerçeği unutulmamalıdır. Sınıf mevcutlarının pek çok okulumuzda hala kalabalık oluşu bu konudaki en önemli olumsuzluklardan biridir. Bunun yanı sıra, sınav odaklı anlayış, eğitim kaynaklarına erişimin yöresel olarak farklılığı, kırsalda okulların fiziksel donanım yetersizliği, değişen dünya koşullarında ders programlarının güncelden uzaklığı, dijital okuryazarlık, iletişim, takım çalışması gibi alanlarda eğitim personelinin yetersizliği, ezbere dayalı eğitim kalıplarından uzaklaşamama gibi nedenler eğitim sistemimizi olumsuz etkilemektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanıyabileceği bir yapılanmaya gidilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA:

Demirel, Ö. (Edt.) (2011). *Eğitimde Yeni Yönelimler (5. Baskı)*.

Pegem Akademi Yayıncılık

BİLİM İLE YAŞAMAK

Muharrem ÖZYÖRÜK

“Öğretmenlik sadece öğretmek değil, hayata hazırlamaktır.”

Hayatta karşılaştığımız ilk rehberlerden biri, belki de en etkili öğretmendir. Öğretmenlik mesleği, yalnızca bir bilgi aktarımı süreci değil; aynı zamanda bireyleri hayata hazırlayan, onların düşünme biçimini şekillendiren, değerler kazandıran çok yönlü bir yolculuktur. Zira bilgi, sadece ezberlenip sınavlarda kullanılan bir araç değildir. Asıl önemli olan, öğrenilen bilginin yaşamla bağ kurabilmesidir. Bu noktada öğretmen, soyut bilgileri somut yaşama entegre edebilen bir köprü görevi görür.

“Öğretmen olmak sadece bilgi aktarmak değil, hayata hazırlamaktır. Öğretileni ve öğrenileni gündelik yaşamda kullanabilmektir.” ifadesi, bu mesleğin derinliğini ve sorumluluğunu çarpıcı bir şekilde özetler. Bir öğretmenin asıl başarısı, öğrencisine bir formülü ezberletmek değil; o formülle düşünmeyi, problem çözmeyi ve hayatla ilişki kurabilmeyi öğretmesidir. Öğrencilerin hayata karşı daha donanımlı bireyler haline gelmesi, öğretmenin rehberliğiyle mümkün olur.

Bu nedenle öğretmenlik, sadece akademik başarıyla değil, karakter inşasıyla, empatiyle, iletişimle ve yaşam bilgeliğiyle de doğrudan ilişkilidir. Öğretmen, sınıfın ötesine geçen bir etki alanına sahiptir. Öğrencisinin iç dünyasına dokunur, ona cesaret verir, yol gösterir. İşte bu yüzden ki öğretmenlik, bir meslekten

çok daha fazlasıdır; toplumun temel taşlarını şekillendiren bir yaşam sanatıdır.

Fen eğitimi; bireylerin bilimsel süreçleri anlaması, eleştirel düşünme becerileri kazanması ve bilimsel bilgiyi gündelik hayata uyarlayabilmesi açısından büyük önem taşır. Geleneksel fen öğretiminde ezbere dayalı yöntemler sıkça kullanılsa da modern eğitim yaklaşımları öğrencilere daha etkili ve kalıcı öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu bağlamda **bağlam temelli öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, STEM eğitimi ve deneyler aracılığıyla bilgiyi gündelik hayata aktarma** gibi yöntemler ön plana çıkmaktadır. Kitabımızın bu bölümünde, fen eğitiminde bu yaklaşımların önemi ele alınarak öğrenme sürecine sağladıkları katkılar tartışılacaktır.

Bağlam Temelli Öğrenme

Bağlam temelli öğrenme, öğrencilerin fen bilimleri konularını gerçek yaşam durumları ile ilişkili olarak anlamalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Kabuklu, Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2019). Bu yöntem; öğrencilerin bilimsel kavramları ezberlemek yerine, günlük yaşamlarında karşılaştıkları olaylarla ilişkili olarak öğrenmelerini destekler (Glynn ve Koballa, 2005). Temel unsurları şunlardır:

Gerçek hayatla ilişkili öğrenme ortamları oluşturma:

Bilginin somut ve uygulanabilir hale getirilmesi.

Deneyimsel öğrenmeyi destekleme: Öğrencilerin kendi deneyimlerinden hareketle yeni bilgiler edinmelerini sağlama.

Bilginin anlamlandırılması ve kalıcı hale getirilmesi: İçeriğin bireysel ve toplumsal bağlamda değerlendirilerek daha etkili öğrenme sağlanması.

Bağlam temelli öğrenme, aynı zamanda öğrencilerin bilimsel merakını artırarak daha fazla araştırma yapmalarını teşvik eder. Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri farklı durumlara uyarlayarak kendi çıkarımlarını yapar ve bilimsel süreç becerilerini geliştirirler. Bu yaklaşım; öğrencilere yalnızca bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda onları bağımsız düşünmeye ve keşfetmeye yönlendirir.

Fen Eğitiminde Bağlam Temelli Öğrenmenin Yeri

Bağlam temelli öğrenme, fen bilimleri eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Şu faydaları sağlar:

Bilimsel kavramların günlük hayatta anlamlı hale gelmesi: Öğrenciler fen bilimlerini sadece teorik olarak değil, pratik olarak da anlamlandırabilir.

Motivasyonun artması: Gerçek hayatla ilişkili eğitim, öğrencilerin derse olan ilgisini artırır.

Teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesi: Bilginin gerçek yaşamda uygulanabilir hale gelmesini sağlar.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme: Öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanarak çözüm bulmalarına yardımcı olur.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini destekleme: İş birliği içinde çalışmayı teşvik eder.

Öğrenciler, günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmek için bilimsel bilgiye başvurduğunda bilimin hayatlarının bir parçası olduğunu fark ederler. Bu da onların bilimsel okuryazarlık becerilerini geliştirerek gelecekte bilinçli bireyler olmalarına katkı sağlar.

Bağlam Temelli Öğrenmenin Derslerde Uygulanması

Bağlam temelli öğrenmeyi fen derslerine entegre etmek için şu yöntemler kullanılabilir:

Gerçek yaşam problemlerine dayalı etkinlikler planlamak: Örneğin, su tasarrufu konusunda projeler geliştirmek.

Hikâyeler ve vaka çalışmaları ile öğrenmeyi desteklemek: Çevre kirliliği gibi konuları tartışmak.

Günlük yaşam deneyleri yapmak: Asit-baz dengesini anlamak için evde deneyler yapmak.

Proje tabanlı öğrenme: Enerji tasarrufu, geri dönüşüm projeleri geliştirmek.

Rol yapma ve simülasyon etkinlikleri kullanmak:

Öğrencilerin farklı bilim insanlarının rollerine bürünerek keşfetmelerini sağlamak.

Örneğin, atmosfer olayları konusunda öğrencilerin kendi hava tahminlerini yapmaları istenebilir. Böylece bilimsel yöntemleri kullanarak analiz yapma ve çıkarımda bulunma becerileri gelişir.

Fen Eğitiminde Uygulama Örnekleri

Bağlam temelli öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için çeşitli öğrenme ortamları ve etkinlikler kullanılabilir. İşte fen eğitiminde bağlam temelli öğrenmenin uygulanabileceği bazı örnekler:

1. Laboratuvar Çalışmaları

Laboratuvar çalışmaları, öğrencilerin bilimsel kavramları deneyerek anlamalarını sağlar. Örneğin:

Kimya dersinde: Asit-baz dengesini inceleyen deneyler yaparak günlük hayatta temizlik malzemelerinin karıştırılmadan kullanacağını farkına varma.

Biyooloji dersinde: Bitkilerin fotosentez sürecini gözlemlemek ve fotosentezin canlılar için önemini besin ve oksijen açısından değerlendirme.

Fizik dersinde: Basınç ve kaldırma kuvvetini anlamak için su içinde farklı cisimleri inceleme ve gemilerin nasıl yüzebildiğini anlamlandırma, deniz altıların çalışma prensibini kavrayabilme.

Bu tür etkinlikler, öğrencilerin bilimsel süreci bizzat deneyimlemelerine olanak tanır.

2. Okul Dışı Öğrenme Ortamları

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrencilerin ders içeriklerini gerçek dünya ile ilişkilendirmelerini sağlar. Örneğin:

Bilim merkezleri ve müzeler: Öğrenciler burada etkileşimli deneyler yapabilirler. Örneğin gözlemlemiş olduğu bir fosil ile fosilleşme sürecini anlamlandırabilir.

Doğa gezileri: Ekosistemleri yerinde inceleme yaparak canlıların yaşam döngülerini gözlemleyebilir. Örneğin bir kurbağanın başkalaşım sürecini görerek çok daha iyi kavrayabilir.

Sanayi gezileri: Üretim süreçlerini gözlemleyerek fizik ve kimya kavramlarını anlamlandırabilir. Bir zeytinyağı sıkım fabrikasında zeytinden yağ elde etme süreçlerini inceleyebilir.

3. STEM Projeleri

STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) projeleri, bağlam temelli öğrenmenin en etkili uygulama alanlarından biridir. Örneğin:

*Güneş enerjisi ile çalışan bir araç tasarlamak, elektrikli araçların çalışma prensibini anlamada,

*Yağmur suyu toplama ve geri dönüştürme sistemleri geliştirmek, barajların nasıl yapıldığını ve hidroelektrik santrallerinin çalışması ve aynı zamanda tarımsal sulamanın altyapısının nasıl hazırlandığını anlamada,

*Basit makineler ve robotik projeler tasarlamak, iş makinelerinin çalışma prensiplerini anlama ve kavramada öğrencilerin günlük hayatta fen ile ilgili konuları daha kolay ve çabuk öğrenmelerine katkıda bulunur.

Bu projeler, öğrencilerin mühendislik tasarım süreçlerini deneyimlemelerini sağlar.

4. Evde Yapılabilecek Bilimsel Deneyler

Öğrenciler evlerinde de bilimsel keşifler yapabilir. Örneğin:

Yüzey gerilimini anlamak için sabun ve biber kullanımı:

Yapılışı: Geniş tabanlı bir tabağa bir miktar (1-2 cm. derinlik yeterli) su koyuyoruz. Suyun üzerine rahatlıkla görülebilecek miktarda toz karabiber ekliyoruz. Bir parmağımızın ucunu sabun ile kaplıyoruz (sıvı



sabun veya su ile temas etmiş katı sabun). Sabun kapladığımız parmağımızı tabağın ortasına doğru temas ettirdiğinizde suyun yüzey gerilimini azaltmış olursunuz ve toz karabiberlerin parmağımızdan uzaklaştığını gözlemleyebilirsiniz.

Elektromanyetizmayı gözlemlemek için basit devreler oluşturmak:

Yapılışı: Demir bir çivi etrafına dışı yalıtımlı bir tel sarılır. Telin uçlarını bir pilin artı ve eksi kutuplarına temas ettirdiğimizde telin etrafında bir manyetik alan oluşacaktır. Oluşan



bu manyetik alan etrafını sardığımız demir çivinin manyetik alandan etkilenip bir mıknatıs gibi davranmasını sağlayacaktır.

Buharlaştırma ve yoğunlaşma süreçlerini gözlemlemek için su döngüsü modelleri oluşturmak:

Yapılışı: Bir kaba (cezve vb.) bir miktar su konulur. Ocakta kaynatılır. Kaynamaya başlayan suyun sıvı halden gaz hale geçtiğini gözlemlediğimizde üzerine cam bir kapak



(ay tabağı vb.) ile kapattığımızda sıcak su buharı soğuk cam kapak ile teması sonucu yoğuşarak tekrar sıvı hale geçecektir.

Bu tür deneyler, fen bilimlerine ilgiyi artırarak öğrencilerin öğrenme sürecini destekler.

Sonuç

Bağlam temelli öğrenme, fen bilimlerinde daha anlamlı ve kalıcı bir öğrenme deneyimi sunar. Öğrenciler, soyut kavramları gerçek hayat senaryolarıyla ilişkilendirdiğinde bilginin kalıcılığı artar. Derlerde uygulandığında öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi anlamalarını ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar. Günlük yaşamdan örnekler, laboratuvar çalışmaları, okul dışı geziler ve STEM projeleri vb. yöntemler öğrencilerin bilimsel bilgiyi içselleştirmelerine katkı sunar. Bu nedenle fen eğitiminin daha etkili hale gelmesi için bağlam temelli öğrenme yöntemlerine daha fazla yer verilmelidir.

Yaparak Yaşayarak Öğrenme

Yaparak yaşayarak öğrenme, bireylerin bilgi ve becerileri aktif deneyimler yoluyla kazanmasını sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yöntem öğrencilerin bilgiyi sadece teorik olarak değil, aynı zamanda uygulamalı etkinlikler ve gerçek yaşam deneyimleri yoluyla edinmelerini hedefler (Doğaç ve Gök, 2020). Fen bilimleri eğitimi başta olmak üzere birçok disiplinin için oldukça etkili bir yöntemdir.

Bu yöntemin temel prensibi, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol alması ve bilgiyi deneyerek keşfetmesidir. Bu sayede, öğrenme daha kalıcı hale gelir ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri gelişir (Aksoy, 2003).

Yaparak yaşayarak öğrenme süreci şu temel prensiplere dayanır:

Deneyimsel Öğrenme: Öğrenciler, bilgiyi bizzat deneyerek keşfederler.

Aktif Katılım: Öğrenciler, öğrenme sürecine doğrudan dahil edilir.

Gerçek Hayat Uygulamaları: Bilgiler, günlük yaşamla ilişkilendirilerek daha anlamlı hale getirilir.

Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme: Öğrenciler, karşılaştıkları problemleri bilimsel yöntemlerle çözmeye teşvik edilir.

İşbirlikçi Öğrenme: Grup çalışmaları ve proje bazlı etkinlikler ile öğrenme desteklenir.

Bu prensipler, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılımını sağlar ve bilgiyi kalıcı hale getirir.

Yaparak Yaşayarak Öğrenmenin Fen Eğitimindeki Yeri

Fen eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenme, soyut bilimsel kavramları somut deneyimler aracılığıyla öğrenmeyi kolaylaştırır. Örneğin; Newton'un hareket yasalarını sadece teorik

olarak anlatmak yerine, öğrencilerin kendi yaptıkları deneyler ile bu yasaları keşfetmeleri sağlanabilir.

Yaparak yaşayarak öğrenmenin fen eğitiminde sağladığı avantajlar şunlardır:

Bilginin Kalıcılığını Artırır: Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri deneyerek pekiştirirler.

Merak ve Keşfetme Duygusunu Geliştirir: Öğrenciler, araştırma yaparak öğrenmeye teşvik edilir.

Bilimsel Süreç Becerilerini Güçlendirir: Öğrenciler; gözlem yapma, veri toplama, hipotez oluşturma ve test etme gibi bilimsel süreç becerilerini kazanır.

Gerçek Dünya Problemleriyle Bağlantı Kurar: Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktararak kullanabilirler.

Fen Eğitiminde Uygulama Örnekleri

Yaparak yaşayarak öğrenme fen derslerinde çeşitli yöntemler ile uygulanabilir. İşte bazı etkili uygulama örnekleri:

1. Laboratuvar Çalışmaları

Laboratuvar ortamında yapılan deneyler, öğrencilerin bilimsel süreçleri doğrudan gözlemleyerek ve yaparak öğrenmelerini sağlar. Örneğin:

Kimya dersinde: Asit ve bazları anlamak için belirteç olarak turnusol kâğıdı veya kendi yaptığı mor lahana suyu kullanımı.

Fizik dersinde: Elektrik devreleri oluşturarak devre elemanlarını tanımak için evinde kullandığı basit küçük ev aletlerini inceleyerek basit hataları giderebilme.

Biyoloji dersinde: Mikroskop ile hücre yapılarını incelemek için yararlı ve zararlı tek hücreli canlıları daha iyi tanımak için evde yoğurt mayalama veya hamur mayalama denemeleri yapabilmeye.

Bu tür etkinlikler, öğrencilere fen bilimlerini keşfetme fırsatı sunar.

2. STEM Projeleri

STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) projeleri, yaparak yaşayarak öğrenmenin en etkili araçlarından biridir. Örneğin:

*Güneş enerjisi ile çalışan bir su ısıtıcısı tasarlamak.

*Su arıtma sistemi prototipi oluşturmak.

*Robotik kodlama ve mühendislik projeleri geliştirmek.

Bu projeler, öğrencilerin bilim ve teknolojiyi kullanarak problem çözmelerini sağlar.

3. Günlük Hayat Deneyleri

Evde ya da sınıfta yapılabilecek basit deneyler de öğrenmeyi destekler. Örneğin:

Basınç deneyleri:

Gaz basıncını anlamak için lastiğin sibop kapağı açılarak ölçerin ucu siboba yerleştirilir. Ölçümün sonucu cihaz üzerinde okunur. Eğer hava basıncı olması gerekenden düşükse



lastiğe hava pompası ile hava basılır. Sonra tekrar ölçüm yapılır ve doğru değer bulunduğu sibop kapağı yerine takılarak işlem tamamlanır.

Sıcaklık farkının basınç üzerindeki etkisini gözlemlemek için şişirilmiş bir balon sırayla sıcak ve soğuk suyla temas ettirilerek balondaki değişimler incelenebilir. Bu deney, yaz ve kış aylarında lastik basıncının nasıl değiştiğini anlamaya yardımcı olduğu gibi uzun yolculuklarda sürtünme nedeniyle ısınan tekerleklerde basınç değişiminin nedenlerini kavramayı da destekler.

Açık hava basıncını test etmek için kapalı bir meyve suyu kutusunu pipetle vakumladığımızda kutunun dıştan içe doğru büzüştüğünü gözlemleriz. Bu durum, dış ortam basıncının iç basınçtan daha



büyük olduğunu ve açık hava basıncının varlığını gösterir. Benzer şekilde rakımı hızla değişen bölgelerde (örneğin, dağlık alanlardan deniz seviyesine inildiğinde) kulaklarda uğultu, çınlama veya kısmi duyma kaybı hissedilir. Bu olay, dış ortam basıncı ile orta kulaktaki basınç arasındaki farktan kaynaklanır.

Orta kulakta bulunan ve boğaza açılan östaki borusu, esneme veya yutkunma hareketleriyle açılarak basıncı dengelemeye yardımcı olur. Bu mekanizma, açık hava basıncının kulak üzerindeki etkisini anlamamızı sağlar.



Kimya deneylerinde öğrencilere en büyük desteği mutfakta yemek yapan annelerimiz sağlayabilir. Çünkü yemek yapmak, aslında kimyasal değişimlerin gözlemlenmesi ve öğrenilmesi açısından önemli bir rol oynar. Tariflere uygun şekilde

hazırlanan yemeklerde istenilen sonuçlar elde edilirken tariften sapıldığında istenen kıvam ve lezzetin yakalanamaması, kimyasal deneylerde kullanılan malzemelerin oranlarının ne kadar önemli olduğunu gösterir. Ayrıca elimizdeki



Kaynak: Milliyet

tarif dört kişilik bir yemek iinken biz farklı sayıda kişiler için yemek hazırlamak istersek malzemelerin miktarlarını doğru oranlarda değiştirerek katlı oranlar yasaını da uygulamış oluruz.

Biyoloji deneylerinde evimizi güzelleştirmek için büyüttüğümüz saksı bitkilerini çoğaltırken vejetatif üremenin bir yöntemi olan çelikle üremeyi uygulayabiliriz. Bu yöntemde



bitkinin uygun bir dalından alınan parça, nemli ve sıcak bir ortamda kklendirilerek yeni bir bitki elde edilir. Saksı değişimi yapılarak büyütülen bu yeni bitkiler, vejetatif üremenin doğadaki yaygınlığını ve önemini gözlemlemeyi sağlar. Böylece ğrenciler,

bitkilerin eşeysiz üreme yollarını deneyimleyerek öğrenirken aynı zamanda doğadaki çoğalma süreçlerini de kavramış olurlar.

Mikroskobik canlılar konusunda öğrenmeyi pekiştirmesi ve deney yapmayı keşfetmesi için yoğurt mayalayabiliriz. Yoğurt mayalamak için öncelikle süt, içindeki zararlı mikroorganizmaların yok



edilmesi ve mayalama sürecinin başarılı olması için kaynatılır. Kaynatılan süt, yoğurt mayası için ideal olan 45°C civarına kadar soğutulur. Bu sıcaklık, yoğurt bakterilerinin aktifleşmesi ve çoğalması için en uygun aralıktır.

Süt istenilen sıcaklığa geldikten sonra, içine bir miktar önceki yoğurttan alınan maya eklenir ve iyice karıştırılır. Ardından süt, mayalanma sürecini destekleyecek şekilde kapaklı bir kapta veya bir örtü ile sarılarak sıcak bir ortamda 4-6 saat kadar bekletilir. Bu süre zarfında *Lactobacillus* ve *Streptococcus* gibi yoğurt bakterileri sütteki laktozu parçalayarak yoğurdun oluşmasını sağlar. Mayalanma süresi tamamlandıktan sonra yoğurt, buzdolabına alınarak birkaç saat soğutulur. Bu aşama, yoğurdun kıvam almasını ve ekşi bir tat oluşmasını önlemeye yardımcı olur. Böylece ev yapımı yoğurt tüketilmeye hazır hale gelir. Deney sonucunda ortaya konulan ürün öğrencilerin

başarma duygusunu da yükseltecektir. Ürünü afiyetle tüketebilirler.

Yine aynı şekilde evde sofralık zeytin hazırlayarak fermentasyon süreçleri gözlemlenebilir. Yoğurt mayalamaya göre daha uzun süreli bir çalışma olan zeytin yapımı için şu aşamaları izleyebiliriz:

1. Zeytinin Seçimi ve Temizlenmesi:

İlk adım; sağlam, çürüksüz ve taze zeytinleri seçmektir. Genellikle ekim ve kasım aylarında toplanan yeşil ya da siyah zeytinler



tercih edilir. Zeytinler bol suyla yıkanarak toz, toprak ve yabancı maddelerden arındırılır.

2. Zeytinlerin Çizilmesi veya Kırılması:

Acılığını gidermek için zeytinler iki farklı şekilde işlenebilir:

Çizme yöntemi: Zeytinlerin her birine enine veya boyuna bıçakla iki-üç çizik atılır.

Kırma yöntemi: Zeytinler, tahta bir tokmak ya da düz tabanlı bir bardakla hafifçe ezilerek çatlatılır.

3. Acılığının Giderilmesi (Tatlandırma):

Çizilen veya kırılan zeytinler, büyük cam kavanozlara veya plastik bidonlara alınır. Üzerine içme suyu eklenir ve zeytinlerin tamamen suyla kaplandığından emin olunur. Bu su her gün ya da

iki günde bir değıştirilerek 10–15 gün boyunca zeytinlerdeki acılık giderilir.

Zeytini ara ara tadarak ne zaman tatlandığını anlayabilirsiniz. Acılığı büyük oranda azaldığında bir sonraki aşamaya geçilir.

4. Salamura Hazırlığı (Lezzetlendirme ve Saklama)

Tatlanan zeytinlerin uzun süre saklanabilmesi ve lezzetlenmesi için *salamura* adı verilen tuzlu su hazırlanır.

Salamura Tarifi:

- 1 litre içme suyu
- 50-70 gram kaya tuzu (yaklaşık 2–3 yemek kaşığı)
- İsteğe göre bir miktar sirke, limon tuzu, limon dilimleri, sarımsak, defne yaprağı veya kekik

Bu karışım, iyice karıştırılır ve zeytinlerin üzerine dökülür. Zeytinlerin hava ile temas etmemesi için üzerine zeytinyağı dökülebilir ya da temiz bir ağırlıkla bastırılabilir.

5. Bekleme Süreci:

Hazırlanan zeytinler, serin ve güneş görmeyen bir yerde 2–3 hafta kadar bekletilir. Bu süreçte zeytinlerin aroması oturur ve yemeye hazır hale gelir. Zeytinler açıldıktan sonra buzdolabında veya serin bir yerde saklanmalı ve üzerindeki salamura seviyesi kontrol edilmelidir.

6. Servis:

Hazır olan zeytinlerin üzerine zeytinyağı, kekik, pul biber ve limon suyu ekleyerek kahvaltılarda enfes bir lezzet olarak servis edebilirsiniz. Kendi yaptığınız zeytinin hem doğal oluşu hem de el emeği lezzeti sofranıza ayrı bir anlam katacaktır.

Basit makineler konusu, öğrencilerin günlük yaşamla bağ kurarak öğrenmesini sağlayacak pek çok uygulama içermektedir. Mutfak aletleri başta olmak üzere çeşitli el aletlerini kullanarak basit makineleri tanımak, öğrencilerin fen bilimlerinin hayatın içinden konular olduğunu fark etmelerine yardımcı olur.



Kaynak: Fencix

Örneğin makas, pense, tahterevali, çivi söken keser, kerpeten ve kapı kolu gibi araçlar çift taraflı kaldıraç olarak; fındık kıracağı, ceviz kıracağı, el arabası, gazoz açacağı, cımbız ve maşa gibi aletler ise tek taraflı kaldıraç olarak sınıflandırılır. Ayrıca kapı stoperi, bıçak ve balta gibi araçlar da eğik düzlem prensibiyle çalışır. Öğrenciler, bu araçları kullanarak basit makinelerin

işleyişini deneyimleyebilir ve bunların günlük yaşamda işleri ne kadar kolaylaştırdığını keşfedebilirler.

Bu deneyler, öğrencilerin çevrelerini bilimsel bir bakış açısıyla incelemelerini sağlar.

Yaparak Yaşayarak Öğrenmenin Günlük Hayata Aktarılması

Bilimsel kavramların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamalarını sağlar. Örneğin:

- Evde su tasarrufu ile ilgili bilinçlendirme projeleri geliştirmek.
- Geri dönüşüm ve atık yönetimi konusunda uygulamalar yapmak.
- Enerji tüketimi hesaplamaları yaparak sürdürülebilir enerji kullanımı üzerine çalışmalar yapmak.
- Mutfakta kimya deneyleri yapmak (mayalama süreçleri, asit-baz tepkimeleri).
- Kendi meteoroloji istasyonlarını kurarak hava durumu tahminleri yapmak.
- Basit makineler ve kaldıraç sistemleriyle evde fizik deneyleri gerçekleştirmek.
- Güneş panelleri veya rüzgâr türbinleriyle enerji üretimi konusunda küçük ölçekli deneyler yapmak.

Bu tür etkinlikler de öğrencilerin bilimsel bilgiyi gündelik hayatlarına aktarmalarına yardımcı olur.

Sonuç

Yaparak yaşayarak öğrenme; öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi anlamalarını, bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerini ve bilgiyi günlük yaşamlarına entegre etmelerini sağlar. Fen eğitimi başta olmak üzere birçok alanda etkili bir şekilde uygulanabilen bu yöntem, öğrencilerin merak duygusunu artırarak bilimsel düşünme yetilerini güçlendirir.

Daha etkili ve kalıcı bir fen eğitimi için öğretmenlerin yaparak yaşayarak öğrenme yöntemlerini derslerine entegre etmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğrencilere keşfetme, deney yapma ve problem çözme fırsatları sunan bu yaklaşım onların akademik ve günlük yaşamlarında başarılı bireyler olmalarına katkı sağlar.

KAYNAKÇA

Aksoy, B. (2003). Deney yöntemi ile atmosfer basıncı konusunun öğretimi üzerine bir model. Gazi Eğitim Fakültesi dergisi, 23(3), 207-226.

Doğaç, E., & Gök, F. (2020). Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Astronomiye Karşı Tutumlarına ve Fen Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi, Türkiye Eğitim dergisi, 5(2), 285-301.

Glynn, S. ve Koballa, T. R. (2005). The contextual teaching and learning instructional approach. Exemplary science: Best practices in professional development, 75-84.

<https://www.fencix.net/8-sinif-basit-makineler/>

<https://www.milliyet.com.tr/yemek/tarif/kastamonu-pilavi-tarifi-6200839>

Kabuklu, Ü. N., Yüzbaşıoğlu, M. K. ve Kurnaz, A. (2019). Fen Eğitimiyle Alakalı Araştırmalarda Bağlam Temelli Soru Yazma Ölçütlerinin Belirlenmesi, Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi Tam Metin kitabı, 227-232.

MATEMATİKTE SEVGİ ODAKLI OLMAK

Erfigan KOCAKAYA

“Ulusları kurtaranlar, yalnız ve ancak öğretmenlerdir.”

Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK

Günlük hayatımızda matematiği sadece bir ders olarak görme eğiliminde olsak da gerçekte matematik her an, her yerde bizimle var olur. Sabah kalktığımızda saati kontrol eder, kahvaltımız için yiyecekleri porsiyonlara ayırır, alışveriş yaparken bütçemizi hesaplarız. Bunların her biri farkında olmadan matematik kullandığımız durumlardır. Matematik, hayatımızı düzenleyen, olayları anlamamıza ve dünyayı keşfetmemize yardımcı olan gizli bir dildir.

Matematiğin en yaygın kullanım alanlarından biri ekonomidir. Bir mağazada indirimli ürünler alırken yüzde hesapları yaparız. Bankalarda faiz oranları, kredi hesaplamaları hep matematik sayesinde işler. Eğer gelir ve giderlerimizi doğru hesaplamazsak maddi sorunlarla karşılaşabiliriz. Bu yüzden matematik, bilinçli bir birey olmanın temel taşlarından biridir.

Mutfakta yemek yaparken bile matematikle iç içeyiz. Bir tarifi dört kişilik olduğunu ancak sekiz kişiye yetmesi gerektiğini düşünelim. Malzemeleri iki katına çıkarmamız gerekir. Ölçüler, oran-orantı bilgisi ve kesirler mutfakta vazgeçilmez bir yere sahiptir. Eğer doğru hesaplama yapamazsak yemek beklediğimizden daha az ya da fazla olabilir.

Spor alanında da matematiğin önemli bir rolü vardır. Bir futbol maçında oyuncuların performans istatistikleri hesaplanır, bir basketbol maçında şut yüzdeleri belirlenir. Atletizmde koşucuların hız hesapları yapılır ve antrenman programları matematiksel verilere göre düzenlenir. Matematik, sporcuların performanslarını en üst seviyeye çıkarmalarına yardımcı olur.

Mühendislik ve mimarlık ise tamamen matematik temellidir. Binaların dayanıklılığı, köprülerin açılarının hesaplanması, bir asansörün ağırlık kapasitesinin belirlenmesi hep matematiğin eseridir. Eğer bu hesaplar yanlış yapılırsa hayatî tehlikeler ortaya çıkabilir. Matematik, güvenli bir yaşam sürmemizi sağlayan önemli bir bilim dalıdır.

Sanat ve müzik de matematikle iç içedir. Bir müzik notasındaki ritmik düzen, resimlerdeki simetri ve perspektif hep matematiksel hesaplamalarla oluşur. Leonardo da Vinci'nin ünlü eseri "Vitruvius Adamı", insan vücudundaki matematiksel oranları gösteren mükemmel bir örnektir. Böylece matematik, sanata estetik bir denge kazandırır. **"Vitruvius Adamı"** (ya da *Vitruvian Adam*), ünlü ressam Leonardo da Vinci'nin günlüklerinin birinde bulunan, aldığı notların yanında çizdiği bir eskizdir. 1492 yılında yapıldığı düşünülmektedir. Antik Romalı ünlü mimar ve yazar Marcus Vitruvius Pollio'nun (MÖ.80-15) "De Architectura" adlı eserinde açıkladığı oranlardan esinlenerek yapıldığından "Vitruvius Adamı" olarak anılır. Resim, iç içe geçmiş

bir daire ve bir karenin ortasına çizilmiş, uzuvları açık ve kapalı pozisyonda üst üste geçen bir çıplak erkeği betimler. Bu çizim ve yanındaki notlar sıkça "**Oranların Kanunu**" ya da daha az sık olarak "**İnsanın oranları**" olarak anılır. Venedik'te bulunan Gallerie dell'Accademia'da sergilenmektedir.

Leonardo da Vinci'nin Vitruvius Adamı, Rönesans döneminde yapılmış örnek bir bilim ve sanat eseri olma özelliğini taşır. Leonardo'nun oranlara duyduğu ilgi ve merakın bir kanıtıdır. Bunun yanında resim, Leonardo'nun insan ve doğayı birbiri ile ilgilendirme-bütünleştirme çalışması için de bir dönüm noktasıdır. Britannica Ansiklopedisi'ne göre Leonardo "*insan vücudunun evrenin işleyişinin bir analojisi olduğunu*" düşünüyordu. Bununla birlikte Leonardo'nun maddesel varlığı kare, ruhsal varlığı ise daire ile sembolize ettiği ve insanoğlunun iki yönünü çizimde bu şekilde ifade ettiği sanılmaktadır." (Vikipedia).

Kısacası, matematik hayatımızın her alanında bizimle birlikte. O sadece bir ders değil, evrenin işleyişini anlamamızı sağlayan evrensel bir dildir. Matematiği öğrenmek, aslında dünyayı daha iyi kavramak ve hayatımızı daha bilinçli yönetmek anlamına gelir. Onu sadece bir formüller bütünü olarak görmek yerine, günlük yaşamımızdaki önemini fark ettiğimizde matematikle kurduğumuz bağ çok daha güçlü hale gelir.

Derslerimde ben de matematiği her zaman günlük hayatla ilişkilendirerek anlatırım. Alışverişe giden biri %50+%50 indirimini gördüğünde ürünü bedava almayacağını bilmeli değil mi? Yüzdeler konusunda öğrencilere sorduğum bir sorudur bu, öğrencilerin hemen derse ilgisi artar çünkü çoğu %75'e ulaşamamıştır.

Üniversite yıllarımda yurtta çay ve kahveyi kantinden alırdık. O zamanlar çay şekeri olarak toz şekeri kantinci koyardı bardaklarımıza. Tabii ki onun insafına kalmıştık. Ben de çeker kaşığının 3'te 2'sini doldur derdim, kantinciye veya -kupalarımız büyükse- bardağın 4'te 1'i boş kalsın, derdik. Sınavlara çalışırken konuların daha 3'te 2'si bekliyor, diyebiliriz. Yahut oyun için süre verdiğimiz çocuğumuz sürenin 5'te 4'n bitirmiş ama farkına varmamış olabilir ve ona bunu hatırlatırız. Matematik, her zaman bizim hayatımızın tam ortasında yer alır.

Matematik ğretiminde kendi kullandığım bazı yöntemler şunlar:

Matematikte Oyunlar

Matematikte oyunlar ve etkinliklerin kullanımı, öğrencilerin öğrenme sürecini eğlenceli ve etkili hale getiren önemli bir yöntemdir. Oyunlar, ğrencilerin dikkatini artırarak motive olmalarını sağlarken eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Sayı tahmin oyunları, sudoku, matematik bulmacaları ve origami gibi etkinlikler öğrencilerin matematik

kavramlarını pratik yaparak anlamalarına yardımcı olur. Hareketli öğrenme için düzenlenen matematik yarışları ve alışveriş simülasyonları, öğrencilerin hesap yapma becerilerini güçlendirirken matematik tiyatrosu gibi yaratıcı etkinlikler kavramları somutlaştırmalarını sağlar. Bu tür oyunlarla desteklenen matematik eğitimi, konuların daha kalıcı öğrenilmesini sağlayarak öğrencilerin matematiğe olan ilgisini artırır. Derslerimde ben de oyunlaştırmayı kullanmaya çalışırım. Tabi ki mevcudu çok fazla olan sınıflarda bu pek mümkün olmuyor.

Matematik Oyunları ve Etkinlik Örnekleri

1. Sayı Tahmin Oyunu (Tüm Sınıflar İçin):

Nasıl Oynanır?

- Bir öğrenci bir sayı tutar ve diğer öğrenciler **evet/hayır** soruları sorarak sayıyı tahmin etmeye çalışır.
- Sorular **“Bu sayı çift mi?”**, **“10’dan büyük mü?”**, **“Üçün katı mı?”** gibi olabilir.

Kazanım: Sayılar arasındaki ilişkileri kavrama, tahmin ve mantık yürütme becerisi geliştirme.

2. Matematik Bulmacaları ve Sudoku:

Nasıl Oynanır?

- Öğrencilere yaş seviyelerine uygun **matematiksel bulmacalar, kesirler veya denklemler içeren sudoku oyunları** verilir.
- Bireysel veya grup çalışması şeklinde çözülebilir.

Kazanım: Mantıksal düşünme, hızlı problem çözme ve sayı düzenlerini anlama.

3. Geometri ile Origami Yapımı:

Nasıl Oynanır?

- Öğrencilere belirli şekillerde kâğıt katlamaları yaptırılarak geometri kavramları anlatılır.
- Katlanan her kâğıt parçası farklı açılar ve şekiller oluşturur.

Kazanım: Üçgenler, açılar ve simetri gibi geometri konularını uygulamalı olarak öğrenme.

4. Matematik Yarışı (Hareketli Öğrenme):

Nasıl Oynanır?

- Sınıfın farklı köşelerine matematik problemleri içeren kartlar yerleştirilir.

- Öğrenciler bir problem çözüp doğru cevabı bulduğunda bir sonraki karta koşar.
- En kısa sürede tüm soruları çözen öğrenci kazanır.

Kazanım: Hızlı hesap yapma, problem çözme ve refleks geliştirme.

5. Alışveriş Simülasyonu:

Nasıl Oynanır?

- Sınıfta sahte paralar ve etiket fiyatları olan ürünler bulunur.
- Öğrenciler belirli bir bütçe ile alışveriş yapar ve hesaplamalarını kendileri yapar.

Kazanım: Para hesaplamaları, toplama-çıkarma, yüzdeler ve bütçe yönetimi.

6. Matematik Tiyatrosu:

Nasıl Oynanır?

- Öğrenciler matematiksel kavramları içeren kısa skeçler hazırlar. Örneğin, **bir dedektifin kaybolan sayıları bulması** veya **kesirlerin neden önemli olduğunu anlatan bir diyalog**.

Kazanım: Matematik terimlerini günlük hayatta nasıl kullanacaklarını anlamak ve yaratıcılığı artırmak.

Günümüz çocukları bilgisayar ve Playstation oyunlarına oldukça düşkünler. Onların güncel oyunları ile ilgili bilgi sahibi olup öğrencilere örneklemeye bunları kullanmak da derse ilgilerini artırmaktadır. Çocuklar arasında oldukça yaygın olan bu oyunların bazıları görsel zekalarının gelişmesine yardımcı olabilir. Tabi ki süre ve yaşına uygun kullanılması dikkat edilmesi gereken bir nokta.

Matematikte Görselleştirme

Matematikte görselleştirme ve somut materyallerin kullanımı, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Grafikler, şemalar, renkli çubuklar, geometri tahtaları ve kesir modelleri gibi araçlar, matematiksel ilişkileri daha somut hale getirerek öğrenmeyi kolaylaştırır. Örneğin, kesirleri öğretirken pizza veya pasta dilimlerini kullanmak, öğrencilerin kavramı görsel olarak algılamasına yardımcı olur. Üç boyutlu geometrik şekiller, açıları ve hacimleri anlamayı desteklerken abaküs veya bloklarla yapılan işlemler, toplama ve çarpma gibi temel işlemleri somutlaştırır. Bu tür materyaller, öğrencilerin dokunarak, gözlemleyerek ve deneyimleyerek öğrenmesini sağladığı için matematik derslerini daha etkili ve eğlenceli hale getirir.

Göreve başladığım ilk yıllarda çok programlı bir lisede çalışmışım. Bu dönemde hem fen- matematik bölümü hem de meslek lisesi bölümündeki öğrencilerin derslerine giriyordum. Orada fark ettim ki görsel zekâsı iyi olan meslek bölümü öğrencileri matematik dersindeki geometri içeren konularda daha başarılı oluyorlardı. Bu da görselleştirmenin matematik öğretiminde çok önemli olduğunu bizlere kanıtıyor. Öğrenciler konuyu anlayamadıklarında hemen bir görsel çizmek, o zamanlar bizim için kurtarıcı oluyordu. Günümüz şartlarında akıllı tahtaların yaygınlaşması ve internet iletişiminin verdiği rahatlıkla hemen hemen tüm konuların görseli, istenildiğinde öğrencilerle paylaşılabilir. Bu da günümüzde soyut olan konuları bile anlatmada bize büyük kolaylık sağlamaktadır. Matematik gibi önemli bir ders için bu çok büyük bir rahatlık.

Matematikte Hikâyeleştirme

Matematikte hikâyeleştirme, soyut kavramları somut ve anlamlı hale getirmek için matematiksel içerikleri bir hikâye çerçevesinde sunmaktır. Öğrencilerin ilgisini çekmek ve kavramları günlük hayatla ilişkilendirmek için sayılar, şekiller veya işlemler bir olay örgüsü içinde anlatılır. Örneğin, kesirleri öğretirken “Bir çiftlikteki elma ağaçlarının yarısı meyve vermeye başladı, peki toplam kaç ağaç meyve veriyor?” gibi senaryolar kullanılabilir. Benzer şekilde, geometriyi öğretirken bir mimarın köprü tasarlama süreci veya bir kuryenin en kısa teslimat rotasını

bulma hikâyesi oluşturulabilir. Bu yöntem, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda konuları daha anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlar.

Hikâyeleştirmede; güncel konular, yaşanan şehir, ekonomik durum hepsi göz önüne alınarak öğrencilerin ilgileri derse çekilebilir.

Matematiği Teknoloji Destekli Öğretmek

Matematiği teknoloji destekli öğretmek; öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkileşimli, görsel ve uygulamalı hale getirerek kavramları daha iyi anlamalarını sağlar. Akıllı tahtalar, etkileşimli matematik uygulamaları, simülasyonlar ve oyun tabanlı öğrenme platformları sayesinde öğrenciler matematiksel kavramları dinamik bir şekilde keşfedebilir. Örneğin; GeoGebra veya Desmos gibi araçlar, grafik çizimlerini interaktif hale getirirken sanal abaküs veya dijital kesir modelleri, sayıların ve işlemlerin somut olarak kavranmasını kolaylaştırır. Teknolojiyi matematik eğitimine entegre etmek, öğrencilerin aktif katılımını artırırken matematiği daha eğlenceli ve etkili bir hale getirir. 8. sınıflarda LGS için örnek soruların çözümlerinde akıllı tahtadan soruları açıp üzerinde işlem yapabilmek biz öğretmenler için büyük kolaylık. Çizimler, Fatih Kalem uygulaması ile çok kolaylaştı. Teknolojiye uyum sağlayabilmek için de zaman zaman ben de eğitimlere katılarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Son olarak 17-18 Şubat 2025 tarihli Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Ortaokul Matematik Öğretimi Programı Çalıştayına katıldım. Çalıştayda matematik öğretiminde geometri konularında kullanabileceğimiz GeoGebra ile ilgili uygulamalar yaptık. 5. sınıflarda konularımız bu sene, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulandığı için geometri ile başladı. Bu da akıllı tahtalarda çizim yapmayı, konuların çizimlerle anlatıldığı videoları ve şimdi bahsedeceğim EBA'yı sıkça kullanmamızı sağladı.

EBA'da Matematik Öğretimi

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Türkiye'de öğrencilere ve öğretmenlere yönelik zengin içerikler sunan bir dijital eğitim platformudur. Matematik öğretimi için EBA'da çeşitli ders anlatımları, interaktif etkinlikler, videolar, testler ve oyunlar yer almaktadır. Öğrenciler, sınıf seviyelerine uygun konu anlatımlarına erişebilir, çözümlü örnekleri izleyerek kavramları daha iyi anlayabilir ve dijital testlerle bilgilerini pekiştirebilirler. Ayrıca öğretmenler EBA üzerinden öğrencilere ödevler ve etkinlikler atayarak öğrenme sürecini destekleyebilir. EBA'daki simülasyonlar ve etkileşimli uygulamalar, öğrencilerin matematiği somutlaştırmasına ve kavramları daha iyi içselleştirmesine yardımcı olur. Böylece EBA, teknoloji destekli matematik öğretimi için etkili bir kaynak olarak kullanılabilir.

EBA ilk çıktığı zamanlarda biz öğretmenler yıllardır görselleri çizmek için uğraştığımız konuları hazır halde karşımızda görünce

çok şaşırmıştık. O zamanlar Vitamin adlı bir video anlatımı vardı. Tekrar tekrar anlattığımız konuları bir de bu videolardan izletmek bizler için çok büyük bir kolaylık olmuştu. Tabi ki öğretmenin önemi hiçbir zaman göz ardı edilemez.

Matematikte Eğitim Videoları ve Animasyonların Kullanımı

Matematikte eğitim videoları ve animasyonların kullanımı, öğrencilerin soyut kavramları daha somut hale getirmelerini sağlayarak öğrenme sürecini hem eğlenceli hem de verimli kılar. Bu tür dijital materyaller, özellikle görsel ve işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için büyük avantajlar sunar. Eğitim videoları, matematiksel problemleri adım adım çözerek öğrencilerin kavramları daha iyi anlamasına yardımcı olur. Örneğin, bir denklemin çözüm süreci veya geometri problemlerinin görselleştirilmesi, öğrencilerin bu kavramları sadece metin üzerinden değil, görsel ve animasyon destekli olarak öğrenmesini sağlar.

Animasyonlar ise özellikle karmaşık matematiksel konseptleri basitleştirme konusunda etkilidir. Kesirler, oranlar, fonksiyonlar gibi soyut kavramlar, renkli ve hareketli görsellerle anlatıldığında öğrenciler konuları daha kolay kavrayabilir. Ayrıca animasyonlar, öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrenmeye karşı ilgilerini artırır. Matematiksel kavramların üç boyutlu

animasyonlarla gösterilmesi, özellikle geometri ve vektörler gibi konularda faydalı olabilir.

Eğitim videoları ve animasyonlar, öğretmenlerin derslerini daha interaktif hale getirmelerini sağlar. Öğrenciler, videoları istedikleri zaman durdurup geri alarak anlamadıkları noktaları tekrar gözden geçirebilir. Bu tür kaynaklar, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunar. Ayrıca dijital platformlar üzerinden yapılan sınavlar ve testlerle, öğrenciler öğrendiklerini uygulama fırsatı bulur ve geri bildirim alarak eksiklerini giderebilirler.

Sonuç olarak eğitim videoları ve animasyonlar matematik öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını artıran, kavramları görsel ve dinamik bir şekilde sunan etkili araçlardır. Bu dijital materyaller, öğrencilerin matematiği daha kolay öğrenmesini ve bu alanda derinlemesine bilgi sahibi olmalarını sağlar.

Matematikte İş Birlikçi ve Uygulamalı Öğrenme

Matematikte iş birlikçi ve uygulamalı öğrenme, öğrencilerin birlikte çalışarak ve gerçek hayatla ilişkilendirilen problemler çözerek matematiksel kavramları derinlemesine anlamalarını sağlar. İş birlikçi öğrenme, öğrencilerin grup halinde matematiksel problemleri çözmeleri, fikir alışverişinde bulunmaları ve ortak çözümler geliştirmeleriyle gerçekleşir. Bu

süreç, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır, farklı bakış açıları kazandırır ve iletişim becerilerini geliştirir. Öğretmen, öğrencilere takım çalışması gerektiren problemler vererek grup içi işbirliğini teşvik edebilir. Örneğin, bir proje kapsamında öğrenciler, belirli bir matematiksel kavramı (kesirler, oranlar veya geometri gibi) uygulamalı olarak keşfetmek için birlikte çalışabilirler.

İşbirlikçi öğrenmede sınıfın çok kalabalık olması dezavantaj oluşturuyor. Şöyle ki ortaokul öğrencileri arasındaki çekişme, kız erkek ayrışmalarının başladığı 7. sınıflarda özellikle gruplarda anlaşmazlıklara neden oluyor. Öğrencinin bu süreçte agresif olması, arkadaşları ile ortak çalışmalarını zora sokabiliyor. Burada da öğretmen olarak yine bizlere çok iş düşüyor. Bu durumlarda da sevgi dolu yaklaşımlar sergileyerek öğrencilerin uyumlu çalışmalarını sağlamak bizim görevimizdir.

Uygulamalı öğrenme, öğrencilerin öğrendikleri matematiksel bilgileri gerçek dünya problemleriyle ilişkilendirerek kullanmalarını sağlar. Bu, öğrencilerin matematiğin günlük hayatla bağlantısını görmelerine yardımcı olur. Örneğin bir inşaat projesi için açı hesaplamaları yapmak, bir yemek tarifinde malzeme miktarını oranlamak ya da alışverişte bütçe hesaplamaları yapmak gibi etkinlikler, matematiksel bilgilerin nasıl uygulandığını gösterir. Öğrenciler, matematiksel teorilerin

günlük hayattaki somut sorunları çözme gücünü deneyimleyerek derse olan ilgilerini artırabilirler. Öğrencilerin seçecekleri meslekle ilişki kurdukları konulara daha ilgili olduklarını gözledim. Yine çok programlı lisede çalıştığım dönemde elektrik bölümü öğrencileri için iki paralel doğrunun bir kesenle yaptığı açılar konusu oldukça önemli ve meslekleri ile çok örtüşen bir konuydu. Öğrencilerin bu konuyu dinlemeleri, örnekleri anlamaları veya derse katılımları daha fazla oluyordu.

İş birlikçi ve uygulamalı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin aktif olarak matematiksel düşünme süreçlerine katılmalarını sağlar, problem çözme becerilerini güçlendirir ve öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlar. Ayrıca, bu yöntemler; öğrencilerin eleştirel düşünme, iş birliği yapma, yaratıcı çözümler geliştirme gibi becerilerini de geliştirir böylece matematik sadece teorik bir konu olmaktan çıkar, gerçek dünya ile bağlantılı bir beceri haline gelir.

Matematikte Duygusal ve Motivasyonel Destek

Matematikte duygusal ve motivasyonel destek, öğrencilerin derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini, özgüven kazanmalarını ve matematiksel becerilerinde ilerleme kaydetmelerini sağlar. Bu destek; öğrencilerin öğrenmeye karşı duydukları korku ve kaygıyı azaltmak, aynı zamanda onları teşvik etmek amacıyla çeşitli stratejilerle sağlanabilir. Benim branşım

gereği tahtaya kalkmaya korkan pek çok öğrenci ile karşılaştım. Bu durum genellikle, öğrencilerin yeterince motive edilmediklerini veya daha önce kötü bir geri dönüt aldıkları göstermektedir. Yıllardır bu konu için mücadele ettim. Her zaman öğrenci korkmadan tahtaya kalkabilir ve korkmadan sorunun çözümüyle ilgili bir fikir verebilir. Bu, benim her zaman önceliğim olmuştur.

1. Pozitif Geri Bildirim ve Takdir: Öğrencilere başarılarını takdir eden ve olumlu geri bildirimlerde bulunan bir öğretmen, onların motivasyonunu artırır. Küçük başarılar bile kutlanmalı ve öğrencilere her adımda destek verilmeli. "Harika bir iş çıkardın!" veya "Bunu doğru yapmaya çok yakınsın, biraz daha çalışarak başarabilirsin!" gibi ifadeler, öğrencilerin özgüvenlerini geliştirir. Benim doğru giden çözümler için motivasyon cümlem "Aferin, çok güzel anlattın!" dır. Yanlış için de genelde "Çok güzel bir yanlış yaptın. İyi ki bu yanlışı yaptın artık bir dahaki soruda bu yanlışı yapmayız." olur. Hatta bu cümlem öğrencilerin çok hoşuna gider "Çok güzel bir hata!" onlar da bir gülümseme ve ardından doğru çözüme bir hazırlık oluşturur. Bunun hemen ardından öğrenci isterse kendisiyle doğru çözümü yaparız. Bundan sonra ömrü boyunca o yanlışı bir daha yapmaz. Böylelikle öğrencide travma yaratmadan gayet mutlu bir şekilde öğrenme gerçekteşir. Bazen de öğrenci birlikte çözmek istemez o zaman

ona teşekkür edip yerine geçmesine izin veririm. Sonrasında sorunun doğru çözümünü kendim yaparım.

2. Hedef Belirleme: Öğrencilere ulaşabilecekleri küçük ve kısa vadeli hedefler koymalarını sağlamak, büyük bir hedefin korkutuculuğundan kaçınmalarına yardımcı olur. Bu hedefler tamamlandıkça öğrenciler başarı duygusu yaşar, bu da onları motive eder. Kısa zamanlık umutlar her zaman için daha motive edici oluyor. “Bu konuyu bitirdikten sonra daha basit bir konu var ve hepiniz bu konuyu çok seveceksiniz.” Bu da motive edici bir konuşmaya örnek olabilir.

3. Zorlukları Kabul Etme ve Destek Verme: Matematik gibi zorlu derslerde, öğrencilerin zorlandıkları konularda onları cesaretlendirerek ilerlemelerini sağlanabilir. Öğrenciler, başarısız olduklarında bu durumun normal olduğunu ve herkesin zaman zaman zorlandığını anlamalıdır. Onlara yardım teklif ederek ve birlikte çözüm yolları bularak güven aşılanabilir. Çocuk bir kez umudunu yitirirse onu toparlamak çok zor olur. O nedenle hep gerçekçi olmalı, aşırı büyük hedefler koymamalıyız. “Herkes bu dersten 100 alacak.” demek, matematik dersi için çok da gerçekçi bir hedef olmaz.

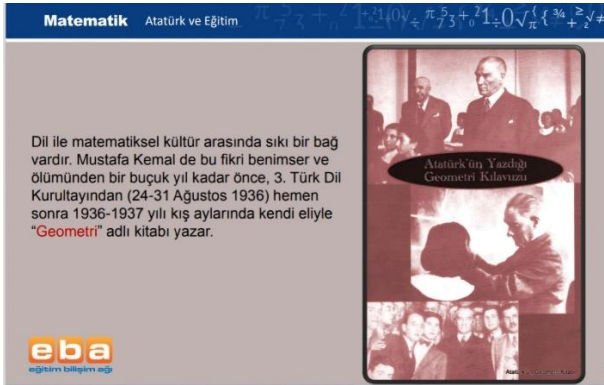
4. Öğrencilerin Katılımını Artırma: Duygusal destek sağlamak, öğrencilerin derse katılımını artırmakla da ilgilidir.

Öğrenciler kendilerini rahat hissettiklerinde sorular sorar, fikirlerini paylaşır ve öğrenmeye daha istekli olurlar. Ayrıca aktif katılımı teşvik eden oyunlar ve grup çalışmaları, öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebilir.

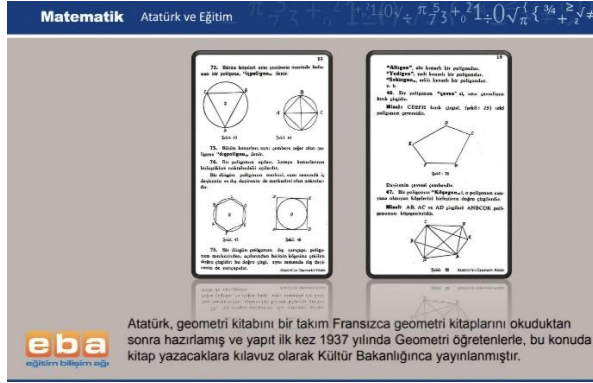
5. Öğrenme Tarzlarına Göre Destek: Her öğrencinin öğrenme tarzı farklıdır. Görsel, işitsel, kinestetik gibi farklı öğrenme stillerine göre materyaller kullanarak her öğrencinin en iyi nasıl öğrendiği belirlenebilir. Böylece öğrenciler, kendilerine uygun yöntemlerle öğrenirken daha az zorlanır ve başarıları artar. Çok yönlü bir öğretmen olmak için yıllardır çalışıp çabalamam hep bu nedendir. Çocukların her birine ulaşabilmek çok zor. Özellikle kalabalık sınıflar bizleri bu anlamda çok zorluyor. Hala öğrencilere daha iyi nasıl ulaşabileceğim, nasıl kendimi geliştirebileceğim konusunda seminerler ve etkinliklere katılıyorum. Her yeni nesil daha hızlı ve daha zeki, onlara yetişebilmek için her zaman aktif olmalı ve kendimizi geliştirmeliyiz.

6. Başarı Hikâyeleri ve Model Olma: Başka öğrencilerin başarı hikayelerini veya zorlukları aşan yetişkinlerin örneklerini sunmak, öğrencilere ilham verir. Bir kişinin zorlukları aşarak nasıl başarılı olduğunu görmek, öğrenciler için güçlü bir motivasyon kaynağı olabilir. Burada kendi hayatımızdan örnekler verebiliriz. Bununla birlikte Atatürk'ün hayatından, matematik ile ilgili çalışmalarından da çok bahsederim derslerimde. Ulu Önder

Mustafa Kemal Atatürk'ün yazdığı geometri kitabından ve dersimize kazandırdığı matematik terimlerinden derslerimde sıkça bahsederim (Resim 1-2). Mustafa Kemal Atatürk, matematiğe büyük bir önem vermiş ve bilimsel düşünmenin özellikle de matematiğin, eğitimdeki önemini her zaman vurgulamıştır. Atatürk; matematiğin sadece bir ders değil, düşünme becerisini geliştiren, akıl yürütme ve analiz yeteneğini artıran bir alan olduğunu savunmuştur. Onun matematiğe olan yaklaşımı, bilim ve teknolojiye verdiği önemin bir parçası olarak eğitimdeki reformların temelini oluşturmıştır.



Resim 1. EBA Matematik



Resim 2. EBA'dan Örnekler

7. Olumlu Bir Sınıf Atmosferi: Öğrencilerin kendilerini

rahat hissettikleri, destekleyici bir sınıf ortamı oluşturmak, duygusal destek açısından oldukça önemlidir. Öğrenciler birbirlerini desteklediklerinde birlikte çalışarak daha fazla öğrenirler. Öğretmenler olarak olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmak bizim için çok önemli. Ben, en çok bu sene 40 kişilik sınıflarda bu konuda zorlandım. Çünkü sınıfın tamamının motive edilmesi ve derse dahil edilmesi kalabalık sınıflarda öğretmeni çok zorluyor.

Tüm bu stratejiler, öğrencilerin matematik derslerine karşı daha pozitif bir yaklaşım geliştirmelerini sağlar ve onları motive eder. Duygusal destek, öğrencilerin matematiksel başarılarını

artırmanın yanı sıra duygusal ve psikolojik gelişimlerine de katkıda bulunur. Öğretmen de bu konuda en önemli kişidir.

Türkiye Maarif Modeli Kapsamında Ortaokul Seviyesinde Matematik Eğitiminde Yapılan Değişiklikler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ortaokul seviyesinde matematik eğitiminde 2024-2025 yılında 5. sınıflarda değişiklikler yapıldı. Bizler, 5. sınıfa derse girecek öğretmenler, bu konularda eğitimler aldık. Maarif Modelinde yapılan değişiklikler, öğrencilere daha etkin ve çağdaş bir öğrenme deneyimi sunmayı hedeflemektedir. Bu değişiklikler, öğrencilere matematiği yalnızca bir ders olarak değil, yaşamla bağlantılı bir beceri olarak kazandırmayı amaçlamaktadır. Kazanımlar arasında problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin matematiksel düşünme ve eleştirel analiz yapabilme yeteneklerinin artırılması yer almaktadır. Ayrıca teknoloji entegrasyonu ile dijital araçların kullanımının artması, öğrencilerin interaktif yöntemlerle öğrenmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler, soyut kavramları somut hale getiren uygulamalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarıyla daha aktif bir şekilde derse katılmakta ve matematiksel kavramları günlük hayatla ilişkilendirerek öğrenmektedirler. Bu modelde, öğrencilerin matematiksel bilgileri daha etkili bir şekilde içselleştirmeleri ve kalıcı öğrenme sağlamaları hedeflenmektedir.

Burada sizlere dünyaca ünlü bilim adamlarının sözlerinden birkaçını nakletmek istiyorum.

Bu sözlerden de anlaşılacağı üzere bilim adamları ve matematikçiler de matematiğin derinliklerine inmeyi, öğrenmeyi ve keşfetmeyi teşvik eder. İşte bazı ünlü matematikçilerin sözleri:

1. **Carl Friedrich Gauss:** "Matematik, evrenin dilidir."
2. **Albert Einstein:** "Matematiksel formüller, doğanın temel yasalarını ifade etmek için insan aklının en iyi aracıdır."
3. **Isaac Newton:** "Ben bir devin omuzlarında duruyordum, bu yüzden daha ileri görebildim."
4. **Pierre-Simon Laplace:** "Matematik, evrenin ve doğanın dilidir; ne kadar karmaşık olursa olsun, matematik her zaman anlaşılabilir ve sadeleştirilebilir."
5. **Leonhard Euler:** "Matematik, bir sanat dalıdır. Gerçekten güzeldir, çünkü insanlar matematiksel doğruyu bulduğunda hissettikleri zevk, herhangi bir sanat eserinden daha büyüktür."
6. **Sophie Germain:** "Matematik, en karanlık düşünceleri bile aydınlatan bir ışık gibidir."
7. **Évariste Galois:** "Matematikteki güzellik, akıl ve mantıkla birleşir. Her şey bir araya geldiğinde mükemmel bir uyum oluşturur."

8. **Kurt Gödel:** "Matematiksel doğrular, bir gölge gibi gerçektir, çünkü onları bulmak doğanın bir özüdür."

Bu sözler, matematikçilerin bu disiplini nasıl gördüklerini ve matematiğin insan düşüncesi ve evren üzerindeki etkisini vurgular.

Atatürk'ün matematiğe yönelik bazı önemli sözlerini de burada yazmak istiyorum:

1. **"Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir."**

Bu söz; bilim ve matematiğin, çağdaşlaşmanın temel unsurları olduğuna işaret eder. Atatürk, matematiği bilimsel düşüncenin temel taşlarından biri olarak görmüştür.

2. **"Matematik, akıl yürütme ve düşünme becerilerini geliştiren bir disiplindir."**

Bu söz, Atatürk'ün matematiğin bireylerin düşünsel gelişimindeki rolünü vurguladığını gösterir.

Atatürk, matematiksel düşünmenin insanları çağdaş toplumların gereksinimlerine uygun bir şekilde yetiştirdiğine inanarak eğitimde bilimsel ve mantıklı bir yaklaşımı benimsemiştir. Aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nin kalkınmasının ve ilerlemesinin bilim ve teknoloji ile mümkün

olacağını vurgulamış ve matematik gibi temel bilimlerin öğretiminin önemini her fırsatta dile getirmiştir.

Gelecek Nesiller ve Matematik:

Yeni neslin matematikle ilerlemesi, yalnızca bireysel gelişim için değil, toplumun geleceği için de büyük bir öneme sahiptir. Matematiksel düşünme becerisi, eleştirel düşünme, problem çözme ve mantıklı kararlar verme gibi becerileri geliştirir. Bu beceriler, öğrencilerin yaşamlarının her alanında karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarını sağlar ve onları daha bilinçli, sorumlu bireyler haline getirir. İyi bir vatandaş olmak, sadece yasalara uymakla değil aynı zamanda toplumsal sorumlulukları yerine getirmek, topluma katkı sağlamak ve hakları savunmakla da ilgilidir. Matematiksel düşünme; toplumsal sorunları daha iyi anlayabilmeyi ve bu sorunlara bilimsel, rasyonel çözümler geliştirebilmeyi sağlar. Ayrıca bilim ve teknolojiye dayalı kararlar alabilen bireyler hem kendi hayatlarını hem de toplumlarını daha iyi yönlendirebilir. Bu nedenle yeni neslin matematiksel becerilerle donanması, güçlü bir toplumun ve başarılı bir ülkenin temel taşlarını oluşturur.

Matematiksel düşünme; verileri analiz etme, karmaşık problemleri çözme ve stratejik kararlar alabilme yeteneği kazandırır bu da küresel rekabetin arttığı bir dünyada büyük avantaj sağlar. Ayrıca matematikte ilerleme; teknolojik

yeniliklerin, yapay zekâ, robotik ve uzay araştırmaları gibi alanlardaki gelişmelerin önünü açar. Bu sayede ülkeler; ekonomik büyümeyi hızlandırabilir, sürdürülebilir kalkınmayı sağlayabilir ve global düzeyde daha güçlü bir konum elde edebilir. Matematiksel bilgi birikiminin artması, küresel iş birliğı ve ilerlemenin temelini oluşturur böylece dünya çapında daha adil ve gelişmiş bir toplum yapısının inşasına katkıda bulunur.

Ben matematik öğretiminde öğretmenlerin öğretecekleri konudan önce öğrenciye odaklanmalarını, her adımda sevgi dolu olmaları gerektiğini düşünüyorum. Yıllardır öğrencilerdeki matematik korkusunu yenmek için çabaladım. Sevgi dolu bir yaklaşımla öğrenci matematik için olumlu bir tutum geliştirebilir. Hayatın tamamında var olan bu bilim dalını korku ile değil sevgi ile kucaklayabilir. Öğretmenlik gibi kutsal bir mesleğı ve matematik gibi zor bir branşı bir arada götürmek için yıllardır çabalıyorum. Dilerim sevgi dolu yaklaşımlarımız ile öğrencilerimiz geleceğe daha mutlu ve başarılı hazırlanırlar. Her zaman sevgi dolu ve matematikle iç içe olmak dileğıyle.

OKUMANIN ve YAZMANIN BÜYÜLÜ DÜNYASI

Rana NALÇACI ÖZTÜRK

"Eğer bir çocuğa yazmayı ve okumayı sevdırırseniz, ona tüm kapıları açarsınız."

J.K. Rowling

Ben Bir Öğretmenim

Masal anlatır çocuklarım,
Bir kahraman oluveririm.
Ellerimde peri tozu diyarlarca gezerim.
Şiir yazar çocuklarım,
Mısralarda uçuşur kanatlarım,
Ben bir öğretmenim.
Çiçeklerin en özelini sorarsanız,
Çocuklarım derim.
Ben bir öğretmenim.
Bundandır çocuk çocuk atan kalbim.

"Düşlerim Yelken Açtı" şiir kitabını 2021 yılında altıncı sınıf öğrencilerimle hazırlamıştık. Bu mısraları şiir kitabımız için yazmıştım. Pandemi dönemiıdi, uzaktan eğitim verdiğimiz zor günlerdi. Biz öğrencilerimle o zor günleri bol bol kitap okuyarak ve şiirler, yazılar yazarak eğlenceli hale getirmiştik.

Eve kapandığımız o dönemde, duygularını kelimelere dökerek şiirin büyülu dünyasına girmişti tüm öğrencilerim. Şiir yazma süreci, kendi duygularını ifade etmeleri için alan sunmuştu öğrencilerime. Pandemi döneminin karmaşası içinde hissettikleri duyguları cümlelere dökme fırsatını buldular daha doğrusu. Bir dizeyi yazarken kelimelerin uyumunu sağlamak, imgeleri

oluşturmak, müzikal bir akış yaratmak; hepsi ğrencilerimin zihinlerinde yürüttükleri harika düşüncelerin somut birer yansımasıydı. şiirin büyülü dünyası sıradan bir Türkçe dersinden çok daha fazlası haline gelmişti. Öğrencilerimin arasında bağ kurma, birbirlerinin bakış aıllarını keşfetme ve dayanışma ortamı sağlamasının yanında arkadaşlık ilişkilerini ve dş güçlerini de geliştirmişti.

Yıllar sonra “Düşlerim Yelken Açtı” şiir kitabını incelediğimde öğrencilerimle çalıştığımız o anların sıcaklığını hala yüreğimde hissedebiliyorum. Bu kitap sadece eski bir başarı ürünümüz değil, aynı zamanda hayal kurma gücümüzün, yaşam hayallerimizin ve azim ile kararlılığımızın da bir yansıması olarak hayatımızda önemli bir yerdedir öğrencilerim için de benim için de.

DÜŞLERİM YELKEN AÇTI

Küçük Şairlerin Büyülü Kaleminden

Esat Sivri Orta Okulu - 6E Sınıfı

2021



Resim 1. Esat Sivri Ortaokulu 2021

Türkçenin Büyülü Dünyasına Yolculuk

Çocuklar için Türkçe, sadece bir dil değil; hayatlarını şekillendiren bir anahtardır. Her kelime, duygu ve düşüncelerinin yansımasıdır. Öğrencilerimle birlikte edebiyatın o büyülü dünyasına adım atarken, onlarla ben de yeniden keşfediyorum.

Geçtiğimiz yıllarda öğrencilerimle birçok şiir dinletisi gerçekleştirdik. Gerçekleştirdiğimiz şiir dinletileri sırasında, öğrencilerimin birçoğu okudukları şiirlerin içindeki duygularla o kadar bütünleştiler ki, sanki o an orada sadece onlar değil, tüm

evren vardı. Şiir okumak, kelimelerden oluşan bir dans gibiydi hepimiz için. Şiir dinletimiz, oluşturduğumuz o sıcak ortam, kalplerimizin ritmini birleştiren bir melodiydi.

Hazırladığımız şiir dinletilerinde, öğrencilerim sahneye çıktıkları anlarda yüzlerindeki heyecan, benim için bir öğretmen olarak en değerli ödüllerden birini ifade eder: "Ben de varım!" demenin verdiği özgüveni.

Düzenlediğimiz tüm şiir dinletilerinde, bizi seyretmeye gelenlere şairlerin dünyasını hissettirirken, kalplerimizdeki duyguların derinliğini de seyircilerimizle paylaşıyoruz. O an sadece onlar için değil, kendim için de bu yolculuğun anlamını bir kez daha anlarım.

Fabl Yazmanın Keyfi

Öğrencilerimle birlikte çıkardığımız iki fabl kitabımız “Yok Böyle Fabllar ve Fabl Bahçesinde İnecek Var” benim için yalnızca bir projeden öte, dostluk ve dayanışma içinde gerçekleştirilen bir serüvendir. Her bir fabl, öğrencilerimin hayal gücünün sonsuzluğunu yansıtır.

“Tekir ile Papatya” ya da “Tembel Bir Kaplumbağanın Yol Hikâyesi” gibi, farklı karakterlerin başından geçen olaylar, cıvı cıvı sesler çıkararak sınıfımızda yankı bulmuştu. Her öğrencim, bir fabl yazarak, kendini özgürce ifade etme fırsatı bulmuştu. Özellikle de bir öğrencimin “Lahmacun ile Ayran” fablındaki

mizahi dokunuşu hem gülümsememizi sağlamıştı hem de onun yaratıcılık açısından ne kadar güçlü olduğunu bizlere hatırlatmıştı.

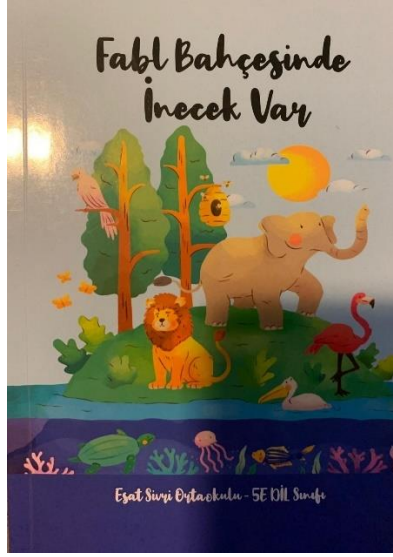
Öğrencilerimle yaptığım bu çalışmalardan sonra, öğretmenliğin sadece bilgi aktarmaktan ibaret olmadığını, duygusal bir bağ kurmakta yattığını anladım. Öğrencilerimle birlikte yaptığımız her bir kitap yazma bir deneyim, bir hatıra olarak kalıp göğsümde birer parçacık bıraktı.

Yok Böyle Fabllar



Esat Sivri Ortaokulu

Resim 2. Esat Sivri Ortaokulu 2024



Resim 3. Fabl Bahçesinde İnecek Var

Hayal Gücünde Kayboluş

Okuma ve yazma, çocuklarda hayal gücünün açılan kapıları gibidir. Onların hayal dünyasına bir pencere açmak, sınıf olarak büyülenmelerine ve hayal etmelerine yol açar. Yıllardan beri mutlaka öğrencilerime severek okuttuğum, hatta en sevdiğim çocuk kitabı da diyebiliriz, “Küçük Prens”tir. Küçük Prens kitabını öğrencilerime tanıttığımda, öğrencilerimin gözlerinde beliren o heyecanı görmek, benim için bir ödül olur. Kim bilir, belki de bir gün onların hayatlarını değiştirecek birer “Küçük Prens” olurlar.

Duygusal Bir Bağ Oluşturma

Türkçe öğretmeni olmak, benim için sadece bir meslek değil; duygu ve düşünce köprüleri kurmak anlamına gelir.

Bir gün, bir öğrencim sınavdan düşük not alınca ağlamaya başlamıştı. Onu teselli etmek zordu ama birlikte kitap okuduğumuz anları hatırlatınca, gülümsemeye başlamıştı. “Unutma ki, başarısızlıklar, ilerlemek için birer basamaktır.” demiştim. Gözlerinde beliren ışık, bu mesleğin getirisiydi. İşte o an her şey anlam kazanmıştı, birkaç kelimeyle birinin hayatındaki bir kapıyı açmak mümkün olabiliyordu.

Yazmanın Akışı

Yazmanın verdiği özgürlük, çocuklar için kelimelerin dans etmesidir. Onlara yazmayı sevdirdiğim her an, içimde bir sevgi pınarının kaynadığını hissederim. Yazı yazma çalışmaları yaparken öğrencilerim, hayal güçlerinin sınırlarını zorlayarak kendilerini ifade ederler. Her seferinde, onların küçük küçük hikâyelerini okurken, benim için zaman durur. Bir keresinde, bir öğrencim, “Yağmurun Gelinliği” isimli bir hikâye yazdı. “Yağmur, gökyüzünden düşerken, annesinin giydiği gelinliği hatırladı.” diye başlıyordu. O an, o öğrencimin hayal gücündeki derinliği görmemiz gerektiğini düşündüm; sadece bir hikâye değil, aslında hayatın gerçekliğiydi yazdığı.

Okuma Yolculuğumuz

Her ay, iki yeni kitap okutuyorum öğrencelerime. Daha sonra okudukları kitapların özetlerini defterlerine yazdırıyorum. Ardından da kitapların özetlerini anlattıkları videoyu çekip bana gönderiyorlar. Her ay düzenli olarak kitap okumaları ve ardından video çekerek kitap özetlerini sunmaları, yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda kişisel ve duygusal gelişimlerini de derinleştiriyor.

Okumanın sağladığı entelektüel birikim, şekillenen hayal güçleri ve geliştirdikleri anlatım becerileri, öğrencilerimin toplumda kendilerini ifade ederken daha özgüvenli olmalarını sağlıyor. Her kitap, birer dost, birer rehber olarak hayatlarına dâhil oluyor; edebiyatın gücü, onların iç dünyalarındaki duygusal derinliği daha iyi anlamalarına yardımcı oluyor tüm öğrencilerimin.

Bu süreçte, öğrencilerin kelime dağarcıklarının zenginleşmesi, dil becerilerinin gelişmesi elbette en önemli kazanımlardan biri. Fakat daha fazlası var; her kitap, onlara farklı bakış açıları kazandırıyor. Kitaplar aracılığıyla yalnızca kendi yaşam deneyimlerini değil, başkalarının hikâyelerini de tanıyarak başka insanların perspektifini anlama fırsatı buluyorlar. Empati duyguları bu şekilde gelişiyor, dünyayı daha geniş bir çerçeveden değerlendirebiliyorlar. Kimi zaman bir kahramanın, kimi zaman

bir hayalperestin gözünden düşlenen düşler, onlara hayata karşı daha derin bir duyarlılık kazandırıyor.

Öğrencilerim, her kitabın ardından çektikleri videolarla öğrenim süreçlerini doku doku işliyorlar. Bu öz değerlendirme aracılığıyla, kitapların onlara ne kattığını, hangi duygulara sürüklediğini ve çevrelerindeki dünya ile nasıl bir bağ kurduklarını ortaya koyma şansı elde ediyorlar. Okudukları kitapların özet videolarını çekme süreci, onlara hem düşüncelerini organize etme hem de kendilerini ifade etme fırsatı sunarken iletişim becerilerini de geliştirmelerine olanak tanıyor. Kendi sesleriyle, kendi duygularını aktararak, kelimelerin hem yazılı hem de sözlü ifade biçimlerinin önemini kavrayabiliyorlar. Bu anlar, sadece bir okuma proje ödevi olmanın ötesine geçerek, onların kendilerini tanıma, geliştirme ve paylaşma yolculuklarında önemli bir adım haline geliyor.

Bir kitap bitirme anı, bazen bir sonun başlangıcını, bazen de yeni bir hikâyenin doğumunu müjdeliyor. Onların sevinci, aynı zamanda bende bir öğretmen olarak derin bir mutluluk yaratıyor. Her ay yanımda gözlerini parlayan öğrencilerin, kitapların sayfalarından kazandığı bu canlı deneyimler, gerçek yaşamda karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarında da destekleyici bir unsur haline geliyor. Sadece yazılı kuralları değil, hayatta en önemli derslerden birinin de paylaşılan hikâyeler olduğunu anlamaya başlıyorlar.

Daha da önemlisi, okumanın sağladığı zenginlik, bireyleri insan olarak şekillendiren bir unsur olarak ön plana çıkıyor. Sadece akademik başarı sağlamakla kalmayıp, onları özgür düşünceli, meraklı ve duyarlı bireyler haline getiriyor. Her kitap, farklı kültürleri, yaşam tarzlarını ve bakış açılarını tanıtarak gençlerin zihninde birer kavşak noktası oluşturuyor. Bu da sosyalleşmelerine, insan ilişkilerini daha çok önemsemelerine ve başkalarıyla duygudaşlık kurma becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyor.

Okumanın Toplumsal Yüzü

Okuma ve yazma, çocukların bireysel gelişiminde sadece bir araç değil, aynı zamanda sosyal bir etkinliktir. Sınıf içinde gerçekleştirdiğimiz grup çalışmaları, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini artırıyor. Geçenlerde, okuduğumuz bir hikâyeye üzerine tartışma başlattığımda, öğrencilerimin gözlerindeki kıvılcımı görünce içimde bir heyecan hissettim. Her bir fikir alışverişi, onların sosyal becerilerini geliştiriyor ve birlikte oluşturdukları bir ortamda bağlılık inşa etmelerine olanak tanıyordu.

Kapıları Aralamak

Bir öğretmen olarak her dersimde, öğrencilerimin gözlerinde parlayan hayal kıvılcımlarını görmek, belki de en değerli hazinelerimden biridir. Her bir ders, benim için sadece bir eğitim süreci değil, aynı zamanda bir yolculuk, bir keşif ve bir

araya gelerek yarattığımız anların önemini anlamakla ilgili bir deneyimdir.

J.K. Rowling'in sözünün benim için anlamı çok derindir. Okuma ve yazma becerileri kazandırmak, öğrencilerime yalnızca bilgi sunmaktan öte; onları yaşamın zenginliklerine, farklı bakış açılarına ve duygusal zenginliklere yönlendirir. Her yeni öğrenci, bu süreçte ben de dâhil, kendi potansiyelini bir kapıdan geçirerek keşfeder.

Edebiyat, beni öğrencilerimle bağlayan ve onların gelişimlerine katkıda bulunan bir araçtır. Her yazdıkları hikâye, okudukları kitap, onların kalplerine açılan kapılar ve düşündüklerini ifade ettikleri bir yoldur. Bir Türkçe öğretmeni olarak, öğrencilerimin kalplerinde açılan kapılardan geçtikçe beni daha fazla heyecanlandıran anıları biriktiriyorum. Öğrencilerimle yola çıktığım bu serüven, benim için sadece bir meslek olmanın ötesinde, birlikte yaşadığımız duygularla dolu zengin bir yolculuktur.

KAYNAKÇA

Ghosh, A. (2015). Okumanın Çocukların Hayal Gücünün Gelişimindeki Rolü. *Eğitim Çeyreği*, 72(4), 56-67.

Nilsen, A. (2016). Çocuklar İçin Yazmanın Önemi: Kalıcı Etkiler. *Çocuk Edebiyatı Dergisi*, 45(2), 34-42.

Rowling, J.K. (2000). *Harry Potter ve Ateş Kadehi*. Bloomsbury.

Waller, R. (2017). Genç Yazarları Geliştirmek: Eğitim Teknikleri.
Türkçe Eğitimi Dergisi, 56(3), 77-88.

TÜRKÇE DERSLERİNDE YARATICI DRAMA

Meryem GÜLTEKİN KULAKSIZ

“Hayal gücü bilgidен daha önemlidir. Çünkü bilgi sınırlıyken, hayal gücü tüm dünyayı kapsar.”

Albert Einstein

Dil; ses, yazı ve beden dilinin birleşiminden oluşan, kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan, kişilerin birbiriyle iletişim kurmak birbirini anlamak ve anlatmak amacıyla kullandıkları sesli ya da yazılı göstergelerdir. Dil; insanı insan yapan, insanın toplum içinde var olmasını sağlayan, aidiyet duygusu geliştirerek insanları birbirine bağlayan en güçlü yapıdır.

Kişiler kendi dilinin içinde kimlik bulur ve bu kimlik sayesinde duygu, düşünce ve isteklerini paylaşarak ortak duygu ve düşüncelerle ortak gelenek ve göreneklerde buluşurlar. Böylelikle dil toplumu toplum yapan en önemli unsur haline gelir.

Her dil, konuşulduğu toplumun yaşam biçimi, maddi ve manevi değerleri, inanç sistemi ve hayata bakış açısı gibi çeşitli yönlerini ortaya koyar.

Bireylerin yaşadığı toplumda öğrendiği dil onların ana dilini oluşturduğundan ana dili öğrenmek çok önemlidir. Birey ana dilini ne kadar iyi öğrenir ve ana diline ne kadar hâkim olursa kendisini ifade etmesi, duygu ve düşüncelerini doğru aktarması, bireyler arasındaki iletişim o kadar güçlü olur. Bu yüzden ana dili öğrenmek her bireyin en önemli sorumluluklarından biridir.

Dil Öğretiminde Türkçe Öğretmenin Yeri

“Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili dünyada en güzel, en zengin ve en kolay olabilecek bir dildir. Ülkesini, yüksek istiklalini(bağımsızlığını) korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.” Mustafa Kemal ATATÜRK

Türkçe öğretimi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme, izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur. Dil öğreniminin temel hedefi: Öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri, kavramları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirebilmeleridir.

Okullarda Türkçe öğretimi Türkçe öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Türkçe öğretmenin öncelikli görevi Türkçe derslerinde öğrencilerinin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli doğru ve özenli kullanmalarını, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak, okuduğunu anlamasını anladığını yorumlamasını sağlayarak analitik düşünme becerileri kazandırmaktır.

TÜRKÇEMİZ

Annenden öğrendiğinle yetinme

Çocuğum, Türkçeni geliştir.

Dilimiz öylesine güzel ki

Durgun göllerimizce duru,

Akar sularımızca coşkulu...

Ne var ki çocuğum,

Güzellik de bakım ister!

Önce türkülerimizi öğren,

Seni büyüten ninnilerimizi belle,

Gidenlere yakılan ağıtları...

Her sözün en güzeli Türkçemizde,

Diline takılanları ayıkla,

Yabancı sözcükleri at!

Bak, devrim ne güzel!

Barış, ne güzel!

Dayanışma, özgürlük...

Hele bağımsızlık!

En güzeli, sevgi!

Sev Türkçeni, çocuğum,

Dilini sevenleri sev!

Rıfat ILGAZ

Türkçeye sahip çıkmayı, ona gereken önemi vermeyi ve dilin inceliklerini öğretmeyi kendine düstur edinen bir Türkçe öğretmeni; öğrencilerinin zevkle okuyan, okuduğunu anlayan, hayal gücünü kullanan, birikim ve deneyimlerinden hareketle problemleri sorgulayan ve bu problemlere çözümler üreten, eleştiren ve yorumlayan bireyler olmasını ister. Bu sebeple Türkçe dersini farklı yöntem ve teknikler kullanarak işler. Bu yöntem ve tekniklerden en önemlilerinden biri de yaratıcı dramadır. Türkçe öğretmeni yaratıcı dramayı kullanarak Türkçe derslerini daha zevkli ve eğlenceli işler. Türk dilinin tüm inceliklerini öğrencilerine daha kolay aktarabilir, daha kalıcı olmasını sağlayabilir.

Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama

Yaratıcı Drama Nedir?

“Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama, vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde

bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir eğitim ünitesini kimi zaman da soyut bir kavramı ya da davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır” (San, 2021, s. 65).

Yaratıcı drama; doğaçlama rol oynama vb. yararlanarak kişinin bir düşünce, davranış, fikir ya da olayı grup içerisinde canlandırmasıdır.

Yaratıcı drama öğrenmede kalıcı izler bıraktığından öğrencinin kişisel gelişiminde, olayları algılayışında ve yorumlayışında ve öğrenciyi hayata hazırlanmada önemli bir yere sahiptir.

Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Yaratıcı drama çalışma süreci üç aşamadan oluşmaktadır:

1. Plan Hazırlama Aşaması

1.1. Amaç/Kazanımları Belirleme

“Eğitimde drama çalışmalarında önemli olan, saptanan amaçlara göre işlenecek konunun uygun olan kümeye gereken zamanda verilmesi, tüm etkinlikler arasında bir bağlantının olması, etkinliklerin birbirini destekleyen bir özelliğe sahip olması ve katılımcıda içselleştirilmesi düşünülen kazanımlara ulaşmada etkili olup olmayacağının belirlenmesidir” (Adıgüzel, 2006, s. 25).

Yaratıcı drama eğitmeni, kendi programında öncelikle amaç (hedef) ve kazanımları (davranışları) belirlemek zorundadır. Amaç, eğitiminin eğiteceği kişilerde öğretim süreci sonunda kazandırılmasını beklediği özelliklerin neler olduğunu genel olarak belirlemesidir. Kazanım ise eğitilen kişilerin eğitim süreci içinde bu amaç doğrultusunda kendisine gelen uyarıcıya verdiği sonuç tepkilerinin listesidir. Buradan hareketle bu sonuç tepkileri

kazanım (davranış) amaçta belirtilen sonuçları karşılamıyorsa yani amaç kazanıma dönüştürülemediyse etkili bir planlama yapılamamıştır. Yaratıcı drama çalışmaları uygulamaları planlanırken uygun amaçların net olarak belirlenmesi ve buna uygun kazanımların net olarak ayrı ayrı yazılması gerekir.

1.2. İçerik Hazırlama

“Yaratıcı drama çalışmalarında önemli olan saptanan amaçlara göre, işlenecek konu uygun gruba gereken zamanda verilirken tüm etkinlikler arasında bir bağlantının olması, etkinliklerin birbirini destekleyen ve bütünleyen bir özelliğinin bulunması ve katılımcıda içselleştirilmesi düşünülen kazanımlara ulaşmada etkili olup olmayacağının belirlenmesidir “(Adıgüzel, 2019, s. 135).

Yaratıcı drama çalışmalarında sanat alanları başta olmak üzere sosyal bilimlerinin tüm verilerinden yararlanır. Resimden müziğe, heykelden fotoğrafa, şiirden öyküye, iletişimden etkileşime, felsefeden sosyolojiye vb. pek çok alandan içerik oluşturulabilir. Yaratıcı drama, yararlanılabilecek her şeyi kullanarak kendine bir içerik hazırlayabilecek yapıya sahiptir.

2. Uygulamalar Aşaması

2.1. Hazırlık

“Daha çok bedenin harekete geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen aşamadır” (Erdoğan, 2010, s.7).

Hazırlık aşaması; öğretmenin öğrencileri için oluşturduğu planın gerektirdiklerini kendi içinde ve ortam içinde kontrol etmesi, etkinlikte kullanılacak malzemelerinin hazırlanması ve fotoğraf, çizim, yazı vb. konuyu tanıtip katkı sağlayacak

malzemelerinin yaratıcı drama yapılacak alana yerleştirilmesi, konunun kısaca anlatılması veya hazır bulunuşluk düzeyini ölçen sorulardan oluşması gerekir. Bu aşamada daha çok beden hareketine geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiği oluşturularak yapılacak düzenleme ve açıklamalar diğer uygulamaların gerçekleştirilmesinin kolaylaşmasını sağlayacaktır.

2.2. Isınma

“Kişinin ortama ve çalışma grubuna uyum sağlaması, sonraki çalışmalarla kuracağı bağlantıyı oluşturması ve vücudunu gelecek çalışmalara hazırlaması için yapılan ön egzersizlere “ısınma” denir” (Akoğuz & Akoğuz, 2019, s. 14).

“Isınma çalışmaları oyuna katılma isteğini artırmakta, grubun birbirine, oyunlara, dramaya ısınmasını ve rahatlamasını sağlamaktadır. Bedensel ve düşünsel hazırlanmaya yönelik etkinliklerden oluşan ısınma çalışmaları katılımcıları doğaçlama yapmaya hazırlamaktadır” (Okvuran, 2001)

Grup üyelerinin birbirleriyle tanışmalarına, kaynaşmalarına, iletişim kurmalarına ve kişinin ortama, çalışma grubuna ve sonraki konularla kuracağı ilişkiye alışmasına ve vücudunu zihnini gelecek çalışmalara hazırlaması için yapılan birtakım hareketlere ısınma denir. Bu aşamadaki yürüyüşlerde; çeşitli tanımlamalar yapılarak zihinsel ısınma, vücudu hareket ettirerek fiziksel ısınma, gruptaki kişilerin tanınması veya hatırlanmasıyla gruba ısınma ve mekânın gözlenerek ortama ısınma amaçlanmaktadır. Isınma aşamasında beş duyu organı harekete geçmektedir.

2.3. Oyun

“Oyun, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinışsel gelişimine katkıda bulunan en önemli unsurlardan biridir. Çünkü

hayatta kazanılması gereken birçok yeti, oyun çağında elde edilir. Başka bir ifadeyle oyun, bireyin gelişiminde belirleyici bir rol oynar.

Oyun alanları en önemli öğrenme ortamıdır. Çocuk gerek tek başına gerekse grupla oynarken gelecekte üstleneceği toplumsal rollerin provasını yapar ve iletişim becerilerini geliştirir. Anne, baba, ağabey, abla, öğretmen, aşçı vb. şekilde çeşitlenebilen bu rollerin oyun içinde canlandırılmaları sonucunda öğrenme gerçekleşir.

Yaratıcı drama çocuk oyunları ile grubun sosyalleşmesi, birbiriyle kaynaşması, toplumsal baskıları bir yana bırakması, rahat bir ortamda olduğunu hissetmesi amaçlanır” (Akoğuz & Akoğuz, 2019, s. 17-18).

Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında genellikle bilinen çocuk oyunları kullanılır. Bu oyunlar çeşitli uygulamalar sırasında bazı değişikliklere uğrar, ele alınacak konuya göre eklemeler ve kısaltmalar yapılabilir. Serbestçe oynanan oyunun verdiği özgürlük özellikle çocuk için yaşamın temel ihtiyaçlarından biridir. Oyunla başlayan ve içinde oyun barındıran her tür öğrenme ortamı verimliliği oldukça artırmaktadır. Konuya paralel olarak kullanılan çocuk oyunları kişileri diğer aşamalarda rahat hareket etmeye hazırlamaktadır.

2.4. Doğaçlama

“Doğaçlama, “anlık ortaya çıkan rol” olarak tanımlanabilir. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında belirlenen hedef paralelinde kişilere birer rol tanımlaması verilir ve kısa bir hazırlık süresinin ardından rol oyununa geçilir. Bu aşamada çocukların rollerini içlerinden geldiği gibi gerçekleştirmelerine izin verilir. Çünkü doğaçlamada bir iskelet yapı olmasına rağmen, asıl önemli olan, o anda ortaya çıkan roldür. Anında yaratılmış gibi görünse de doğaçlama aslında geçmişte yaşanmış, deneyim,

yaşantı ve birikimlerin gözden geçirilmiş bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Doğaçlama sırasında yaratıcı düşünceler ortaya çıkar ve o anda yapılanları yansıtır” (Akoğuz & Akoğuz, 2019, s. 20).

Doğaçlama, herhangi bir planlama yapılmaksızın, kendiliğinden ortaya çıkan rol oynama olarak açıklanabilir. Yaratıcı drama etkinliklerinin vazgeçilmezi olan doğaçlamada, katılımcının kısa bir süre düşünmesine imkân verilip, içinden geldiği gibi rol oynanması öngörülür. Doğaçlama, kişinin çevresinde karşılaşabileceği olayları canlandırma veya canlandırılanı görüp ona yorum getirme olanağı verdiği için, gerçek yaşamında karşılaşacağı durumlara bir hazırlıktır. Doğaçlamalarda kişi keşfeder, gelişir, buluş yapar, öğrenir.

2.5. Oluşum

“Oluşum etkinliği, doğaçlamaya bağlı olarak gelişen bir aşamadır. Kişilerin kendi yaratıcılıklarının sınırlarını fark ettikleri bu aşamanın sonucunda neler çıkacağı çoğunlukla tahmin edilemez. Oluşum aşamasında bir sanat ürünü taslağı (resim, şiir, öykü, karikatür, heykel vb.) ortaya çıkabileceği gibi üründen hareket edilerek rol oyunlarına da gidilebilir” (Akoğuz & Akoğuz, 2019, s. 22).

Oluşum, bir önceki aşamada yapılan etkinliklerden de beslenerek önceden tasarlanmamış yaratıcı ürünlerin ortaya çıktığı bir aşamadır. Oluşum aşaması önceki aşamalara paralel bir sanat türünün meydana gelmesiyle sonuçlanabileceği gibi farklı alanlardan ürünlerle de sonuçlanabilir. Oluşum aşamasında daha önce hiç yazılmamış bir şiir yazılabileceği gibi, bir karikatür, bir resim, bir öykü, bir günlük, bir mektup veya tasarım ürün olarak ortaya konulabilir. Katılımcılar etkinlik sürecindeki gelişime bağlı olarak yaratıcılıklarını bir ürünle ortaya koyarlar. Oluşum aşaması planlama yapılırken üzerinde iyi

düşünülmesi ve iyi yönlendirmelerle meydana getirilmesi gereken önemli bir aşamadır.

3. Değerlendirme Aşaması

“Yaratıcı drama etkinlikleri boyunca gerçekleştirilen rol ve oyunların zihinde yeniden canlandırılması, hatırlananlar paralelinde öğrenmelerin pekiştirilmesi amacıyla değerlendirme yapılır. “Tartışma” ya da “paylaşım” da denilen değerlendirme, yaratıcı drama etkinliklerinin herhangi bir aşamasından sonra ya da etkinlikler bittikten sonra yapılabilir” (Akoğuz&Akoğuz, 2019, s. 22).

“Yaratıcı drama çalışmalarında elde edilen sonuçların değerlendirildiği başka bir deyişle sürecin özünün, öneminin, niteliğinin ve niceliğinin belirlendiği aşamadır. Duygular, düşüncelerin paylaşımı da bu aşamada alınır” (Erdoğan, 2010, s. 8).

Yapılan etkinlikler sonucunda bireyin kendindeki değişiklikleri belirttiği son aşamadır. Öğretmen, sorduğu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerde ne gibi değişiklikler olduğunu belirlemeye çalışır. Çalışmada hedeflenen amacın ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini görmek açısından gerekli bir aşamadır. Özellikle kazanımlara bağlı olarak doğru sorularla desteklendiğinde alınan cevaplara göre amaca ulaşıp ulaşılmadığı bu aşamada anlaşılabilir.

Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Sürecinde Kullanabilecek Bazı Teknikler

Yaratıcı drama, eğitim ortamlarında bütün alanlarda kullanılabilecek bir yöntemdir (Susar Kırmızı, 2015) ve sınıfta öğrenmeyi destekleyen çeşitli dramatik teknikleri kullanmayı içerir (Masoum, RostamyMalkhalifeh ve Kalantarnia, 2013). Yöntemin bir parçası olan, onlar olmadan sürecin

ilerleyemeyeceği tekniklerin (Ör. canlandırma, rol oynama, doğaçlama) yanında alanın ve çalışmanın doğasına göre uyarlanabilecek çok çeşitli bir teknik havuzu da vardır. Aşağıda özellikle temel dil becerilerine yönelik etkinliklerde kullanılabilecek bazı teknikler tanıtılmıştır. Öğretmenler bu teknikleri kendi öğretim amaçlarına uygun olarak düzenleyebilirler.

Doğaçlama

“Doğaçlama, kalıpları önceden belirlenmeksizin ve belli düzenleme işlemlerine bağlı kalmaksızın hayal gücüne dayalı bir şekilde özgür yaratma eylemi olarak kendini göstermektedir” (Hodgson 1981, Çebi 1983).

Morgan ve Saxton (1995) doğaçlamanın, “öğrencilerin kendiliğindenliğini geliştirdiğine dikkat çekerek, doğaçlama sırasında bireyin yaşantıları ve gerçek olaylar arasında ilişki kurarak, zihin ve duyuş arasında hızlı bağlar kurduklarını vurgulamışlardır. Diğer taraftan doğaçlama, öğrencilerin, duruma uygun dili anında bulmaları, akıcı ve doğru biçimde konuşmaları için doğal bir gereksinim ve çaba da yaratmaktadır” (O’Neill, Lambert, Linnel, Wood, 1976).

Sonuç olarak, doğaçlama, bir hazırlık ya da senaryoya dayanmaksızın, o anda var olan, tekrarlanamayan, doğal bir biçimde kendiliğinden oluşarak akan davranışlar dizgesidir. O halde doğaçlama çalışmalarının, öğrencilerin, yaratıcılıklarını ve tam ve doğru konuşma becerilerini geliştirdiği söylenebilir” (Akar, 2000, s. 33).

Doğaçlama belli plan olmadan kendiliğinden gelişen, katılımcıların kendini ifade etme ve iletişim becerilerini geliştirmeye yarayan tekniktir.

Rol Oynama

“Pantomimle benzer bir şekilde rol oynama, öğrencilerin kendileri olarak söyleyemediklerini ve yapamadıklarını girdikleri rol içinde mimiklerini maksimum düzeyde kullanmalarını kolaylaştırır, onlara güç, cesaret ve güvenle kendilerini ifade etme fırsatı verir. Larousse’e (1987) göre ise, öğrenciler bir role büründüklerinde belli bir durumu ortaya koyarlar. Oynamak öğrencilerin olabildiğine yaratıcı ve hareketli olacakları güvenli bir ortamda bir role bürünmeleri anlamına gelir. Ders sırasında rol oynama etkinliği yapan öğrencilerle “öğretmenlik” ya da “doktorculuk” oynayan çocuklar arasında birçok benzerlik vardır. Her ikisi de kendi gerçeklerini yaratır ve yansıtır, gerçek dünya ile ilgili bilgileri denerler ve insanlarla iletişim kurma yeteneklerini geliştirirler (Larousse, 1987; Akt: Ay, 1997)” (Akar, 2000, s. 34).

Rol oynama yaratıcı dramının temel öğelerinden biridir. Katılımcı role girerek “-mış gibi yaparak” rolünü oynar. Role girmek, öğrencinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine kişiliğini ve özsaygısını geliştirmesine katkıda bulunur.

Geriye Dönüş

“Oluşturulan dramada şimdiki ve geçmiş arasındaki ilişki, “geriye dönüş” sahneleri gösterilerek pekiştirilir veya karakter geçmişin can alıcı görüntüleriyle karşılaştırılır (Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 29).

Dramada geriye dönüş şimdiki ve geçmiş arasında bağlantı kurmasını ve bir bütünlük oluşturarak dramının daha anlaşılır olmasını sağlar.

Yeniden Canlandırma

“Sınıfta oynanan bir sahnenin ya da canlandırılan bir olayın, analiz edilmesi ve üzerinde tartışılması için tekrar oynanması anlamına gelmektedir. Özellikle ilköğretim birinci

kademede, olayların etrafıca tartışılabilmesi için etkili bir etkinliktir” (Akar- Vural & Somers, 2012, s. 41).

Öğrencilerin oynanan bir sahne hakkında fikir yürütülebilmesini, sahneyle ilgili tartışabilmesini ve özellikle oynanan sahnelerin daha anlaşılır olmasını sağlayan tekniktir.

Tüm Grupla Drama

“Bütün katılımcılar ve öğretmen aynı anda aynı dramanın içinde yer alırlar” (O’ Neill & Lambert 1984, Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 33).

Tüm grupla canlandırma öğretmen ile bütün öğrencilerin aynı zamanda ve aynı dramanın içinde yer almasıdır.

Bir Başkasının Role Girmesi

“Bu teknik, öğretmenin role girmesi tekniğinden farklı olarak “bir başkasının role girmesi” biçiminde açıklanabilir. Somers, bu tekniğin çok işlevsel olduğunu, çocukların gizemli birisi ile karşılaştırmasının onların merakını artırarak çalışmayı daha etkili hale getirebileceğini belirtmektedir. Özellikle tarihi karakterler üzerine odaklanan çalışmalarda etkili biçimde kullanılabilecek bir teknik olduğunu açıklamaktadır. Örneğin, öğretmen İkinci Dünya Savaşını anlattıktan sonra bu konuda bilgi alabilecekleri önemli bir misafirin geleceğini söyler ve savaşta rol almış bir askeri canlandıran kişi kapıdan girer” (Akar- Vural & Somers, 2012, s. 46).

Bir başkasının role girmesi öğrencilerde merak ve ilgi uyandıracığından faydalı bir tekniktir.

Fotoğraf Karesi

“Gruplara verilen temalar doğrultusunda kısa bir tartışma ve planlama sürecinin sonunda, grup olarak tek bir fotoğraf oluşturmaktır. Örneğin sınıf dörderli gruba ayrılabilir ve

“arkadaşlık”, “barış”, “paydos”, “savaşa yol açabilecek uluslararası bir anlaşmazlık” gibi temalar verilerek küçük bir kurgu üzerine tartışmaları ve sonra bir fotoğraf karesi oluşturmaları istenebilir. Bu teknik, anlamın vücut bulması, heykel formunda sunulması biçiminde de betimlenebilir. Diğer taraftan, kalabalık sınıflar için de elverişli bir teknik olduğunu söyleyebiliriz. Barnfield (1968), bu tekniğin “süre” açısından ekonomik olduğunu belirtmekte ve bu tekniğin fotoroman çalışmasına dönüştürülebileceğini de vurgulamaktadır. Örneğin, kısa bir masal, hikâye ya da öykü verilerek, küçük gruplara ayrılan öğrencilerin, verilen metni beş ardışık fotoğraf karesi ile anlatmalarını isteyebiliriz. Hatta her bir kareyi gruptan bir öğrenci “anlatıcı” olarak öne çıkıp açıklayabilir. Öğretmen isterse, sadece bu tekniği kullanarak, belli bir tema doğrultusunda fotoroman çalışması yaptırabilir. Ve bu çalışmayı sahneleyebilir. Bunun için yalnızca, küçük bir sahne, basit sahne ışıkları ve ufak tefek semboller (şapka, şal, gözlük, baston vb.) yeterli olacaktır” (Akar-Vural & Somers, 2012, s. 31).

Parçadan bütüne gitmenin esas alındığı fotoğraf karesinde belirli konu üzerinden bir bütünün oluşturulması amaçlanır. Böylelikle grup içi iletişim, birlikte hareket etme ve ortaya bir sonuç çıkarma sağlanmış olur.

Donuk İmgeler

“Drama sırasında önemli bir etkinlik gerçekleştirilirken, öğrencilerin/ katılımcıların donuk bir fotoğraf oluşturmalarıdır. Öğretmen liderliğinde gerçekleştirilen bu fotoğraflar, fotoğraf dışında kalan diğer öğrenciler/katılımcılar tarafından anlaşılabilir” (Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 30).

“Donuk imge ve fotoğraf karesi birbiri ile karıştırılan iki tekniktir. İkisi arasındaki temel fark; donuk imgede, öğretmenin dramada oluşum devam ederken belli bir noktada grubu

durdurması ve grubun “o an” üzerine tartışmasını sağlamasıdır” (Akar – Vural & Somers, 2012, s. 30).

Donuk imgede amaç, dramada oluşum sırasında grubu durdurması ve grubun durdurulan an hakkında tartışmasını sağlamasıdır.

Başlık Koyma

“Donuk imge ya da fotoğraf karesi teknikleri ile kullanılan bu teknik, bir grup öğrenci, donuk imge ya da fotoğraf karesi oluşturduğunda, bu kareye bir isim koyması biçiminde gelişir. Sınıfta her bir grubun oluşturduğu imge incelenip tartışıldıktan sonra, “bu imgeyi en iyi hangi sözcüklerle özetleyebilir siz?” ya da “yazarların romanlarına, ressamların tablolarına, şairlerin şiirlerine bir başlık koyması gibi, bu imgeye bir isim vermek, başlık koymak isteseydiniz ne derdiniz?” biçiminde sorulabilir.” (Akar-Vural, & Somers, 2012)

Başlık Koyma, donuk imge ya da fotoğraf karesi gibi tekniklerle bir arada kullanılan ve ortaya koydukları oluşumlara isim vermelerini sağlayan bir tekniktir.

Mektuplar

“Var olan duruma yeni bir düşünce, odak veya gerilim katmak amacıyla grubun tümüne veya alt gruplara öğretmen tarafından verilir” (O’ Neill & Lambert 1984, Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 33).

Mektup, var olan durum ya da olaya yeni bir düşünce yeni bir çatışma veya heyecan katmak amacıyla öğretmen tarafından grubun tamamına ya da bir kısmına verilir.

Rol Kartları

“Bu kartlar oynanacak olan karakter ve kullanılacak içerik hakkında ayrıntılı bilgi verir. Bu teknik, öğretmenin bir dizi rolü,

sınırlı bir zaman dilimi kullanarak vermek istediğinde yararlı olabilir. ‘Ayrıca öğretmen bireylerden, kendi rolleri dışındaki ayrıntıları bilmelerini istemediği zaman da kullanılabilir. Rol kartları çok işlevsel olmaları nedeniyle de ülkemizde yapılan drama çalışmalarında kullanılan en yaygın tekniklerden biridir’ (Somers, 1998).

Rol kartları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de tüm bilgilerin her iki grupta da bulunması ve öğrencilerin birbirlerinin kartlarına bakma gereği duymamasıdır. Öğretmenin göz önünde bulundurması gereken bir diğer nokta da hazırlanan kartların kullanılacağı ana kadar katılımcılar tarafından görülmemelerine dikkat edilmesidir. Ayrıca çalışmanın amacından uzaklaşmaması ve öğrencilerin sıkılmamaları için her kartın aynı çalışma grubunda ancak bir kez kullanılması gerekir.

Rol İçinde Yazma

“Çocukların/katılımcıların, ele alınan içerik doğrultusunda ve canlandırılan roldeki kişinin ağzından rapor, mektup, kartpostal, çağrı yazısı, mahkeme karar yazısı, toplantı duyurusu vs. yazmalarıdır. Bunu ayrı ayrı yapabilecekleri gibi, ikili üçlü gruplar halinde ya da tek bir grup olarak da yapabilmektedirler. Çocukların okuma-yazma becerilerini geliştirmeye elverişli, etkili ve yaygın bir tekniktir. Örneğin; çocuk bir kömür madeninin çalışması hakkında maden işletmesinin sahibine rapor yazan bir müfettiş rolünde iken seçeceği hitap sözcükleri kullanacağı kâğıt ve yazım biçimi; kralın açtığı bir yarışmayı halka duyurmak için görevlendirilmiş kişi rolündeyken yazacağı duyuru yazısından çok daha farklı olacaktır” (Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 30).

Rol İçinde Yazma, öğrencilere yazma becerisi kazandırmak amacıyla gerek grup halinde gerek tek yapılarak roldeki kişinin ağzından ele alınan içerik doğrultusunda rapor, mektup, çağrı yazısı, toplantı duyurusu vb. yazmalarını ifade eder.

Sıcak Sandalye

“Karakter öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzü dönük olarak oturtulur. Karaktere, gruptaki üyeler tarafından, onun değer yargıları, güdüleri, ilişkileri ve davranışları konusunda sorular sorulur. Sorulan sorular ve verilen yanıtlar yoluyla karakterin pek çok yönünü bulmasına olanak sağlamada oldukça etkili bir tekniktir. Ayrıca soru soran kişiler “şehitler, tarihçiler, sosyal hizmet uzmanları, yöneticiler, kimyagerler” gibi roller de alabilirler. Eğer karakter stres anında veya yaşadığı bir dönüm noktasında sorgulanırsa, gerilim de oluşabilir” (Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 30).

Karakter, bir öğrencinin diğer öğrencilerin karşısına bir sandalyeye yüzük dönük oturarak grup üyeleri tarafından karaktere uygun sorular sorması ve sorulan soruları karakterin cevaplaması ve kendiyile ilgili pek çok yönünü keşfetmesini sağlayan tekniktir.

Bölünmüş Ekran

“Öğrenciler farklı zamanlarda ve yerlerde gerçekleşen iki veya daha fazla sahne planlarlar, daha sonra filmlerde olduğu gibi bu iki sahnenin arasındaki olayları, ileriye yada geriye gitme biçiminde çalışırlar. Bu iki sahnenin kurgusu, bağlantıları, karşılıklı ilişkileri çok dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır (Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 31).

Bölünmüş Ekran, öğrencilerin birbirinden farklı zaman ve yerde gerçekleşen iki ya da daha fazla sahnenin planlamasını yaparak bu sahnelerin kurgusunu, bağlantılarını, birbiriyle ilişkilerini dikkatli bir biçimde hazırladıkları tekniktir.

Yarım Kalmış Materyaller

“Gruba tamamlanmamış yazı, resim veya şema sunulur. Onların görevi bunu tamamlamak veya bitmemesine sebep olan problemi çözmektir (Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 32).

Yarım Kalmış Materyaller; gruba tamamlanmamış yazı, resim ve şema verilerek grubun bunları tamamlamasını sağlamak veya tamamlamasını engelleyen problemleri çözmeye yarayan tekniktir.

Ritüeller- Seremoniler

“Drama içinde öğrenciler, yıl dönümleri, inanç ve değer sistemlerine uygun olarak rituel ve seremoniler düzenlerler (Neelands, 1990)” (Akar, 2000, s. 32).

Ritüeller- Seremoniler, drama içinde öğrencilerin yıl dönümleri, milli ve dini bayramları vb. inanç ve değer sistemlerine uygun olarak ritüel ve seromoni düzenlemesini sağlayan tekniktir.

Pandomim

“Pandomim, çocuklara, bir taraftan bedenlerini tanıma ve beden dilini etkili biçimde kullanma fırsatı verirken diğer taraftan belli bir etkinliğe odaklanarak iyi birer gözlemci olmalarına yardımcı olmaktadır. Pandomim, duygu ve düşüncelerin, sözcükler olmadan ifade edilmesidir. Dramayı çocuklara tanıtmada en etkili yol olan Pandomimden, çocuklar çok hoşlanırlar. Gelişimin ilk yıllarında Pandomim, mimikler, hareketler kullanarak ve bazen de seslerle ifade edilerek, sözcükler kullanmadan basit bir şekilde ele alınır (Ömeroğlu, 1990). Gönen ve Dalkılıç’a (1998) göre de basit tekerlemeleri, halk öykülerini ve günlük faaliyetleri, pandomimle ifade etme alıştırmaları jest ve mimik yoluyla çocukların iletişim becerilerini geliştirmede yararlı olmakta, kendilerini ifade etmelerine fırsat vermektedir” (Akar, 2000, s. 33).

Pandomim, beden dilini en etkili şekilde kullanılarak sözcük kullanılmadan duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan tekniktir. Pandomimde etkili olan jest ve mimiklerdir.

Kukla ve Maske Kullanımı

“Kuklalar ve maskeler, Somers'a göre (1994) hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesinde kullanılabilecek işlevsel araçlardır. Özellikle ilköğretim düzeyinde parmak ve eldiven kuklalarının çocukların dikkatini çeken basit ve kullanışlı araçlar olduğunu belirtmektedir.

Plastik içecek şişeleri, eski çoraplar, deterjan kutuları, vb. objelerle kukla yapılabileceği gibi çubuk/sırık kuklalarının da basit bir şekilde yapılarak kullanılabileceğini açıklamaktadır. Kuklalar, okul öncesi dönemde de çocuğu ve aileyi tanımak, çocuğu dramatik etkinliklere hazırlamak, dikkatini çekmek vb. amaçlarla kullanılabilmektedir” (Akar-Vural & Somers, 2012, s. 41).

Elde olan malzemeler kullanılarak yapılan kukla ve maskeler öğrencilerin (özellikle okul öncesi dönem) dikkatini ve ilgisini çekerken onları daha yakından tanımaya ve öğrenciler hakkında bilgi edinmeye yarar.

Türkçe Öğretiminde Drama Kullanımında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

1- Tanıtım/Hazırlama/Dikkat Çekme: Dersin amaçlarına uygun olarak, oyunun konusuyla ilgili bilgi verilmeli, sonra roller ve kurallar açıklanmalıdır. Örn: Dersin konusu “dilin önemi” ise önce dilin ne olduğu ve nerelerde nasıl kullanıldığından bahsedilmelidir.

2- Ortamın Hazırlanması: Oyunun konusu ve kişi sayısı dikkate alınarak oyun alanı hazırlanmalıdır. Özgür ve rahat bir ortam olmalıdır. Doğallık göz ardı edilmemelidir.

3- Dağıtım/Hazırlama: Rol dağıtımı, dramatizasyon yönteminde önemli bir basamaktır. Roller dağıtılırken öğrenci özelliklerine dikkat edilmelidir. Hedefe ulaşabilmek için yaratıcı davranılabilir. Rollerde değişiklik ve eklemeler yapılabilir.

4- Oyunun Oynanması/Eylem: Öğretmen, oyun oynanırken müdahale etmemeye özen göstermelidir. Oyunun amacından sapmaması için öğretmen yeri geldiğinde oyunun bir parçasıymış gibi oyun içinde yönlendirmelerde bulunmalıdır.

5- 5N 1K Kuralı: Türkçe öğretmeni herhangi bir türle ya da oyunla yaratıcı drama çalışması yaparken olayın Ne?, Nasıl?, Ne zaman?, Nerede?, Niçin?, Kim? tarafından yapıldığını ortaya çıkararak hem metin çözümlemesini hem oyunun değerlendirmesini yapabilir.

6- Etkileşimde Dil Kullanımı: Öğrencilerin kişiliklerini yansıtmaya, isteklerini vurgulama, gözlemlerini açıklama ve sosyal iletişimde dili etkili kullanmalarına dikkat edilmeli, (...ifade edici dil kullanımı) grup etkileşimde dilin tüm ürünlerinden yararlanılmalı (bilmece, tekerleme, şarkı, mâni, şiir vb.)

7- Öğrencinin Duygu ve Düşünce Seçimi ve İfadesi: Öğretmen çocuğun doğru durumda doğru düşünebilmesini ve hissettiği duyguyu dışa vurabilmesini gözlemlemelidir. Bu öğrenciye önemli bir tecrübe kazandırır. Öğretmen gerekli durumlarda yardımcı olmalıdır. Eğitimin önemli hedeflerinden olan bireyin kendi duygularının farkına varması ve iletişime geçebilmesi drama ile kolaylaştırılabilir.

8- Liderin Yeterliliği: Türkçe öğretmenin alan bilgisinin yanında drama tekniğine, sanat-tiyatro alan bilgisine, çocuk psikolojisine yönelik yeterliliği önemlidir. Ayrıca sözlü ve yazılı iletişimde örnek davranışlar sergilemelidir. Öğrencinin seviyesine inebilmeli ve adaletli olmalıdır.

9- Diğer Disiplinlerle İlişki: Diğer ders öğretmenleri ile diyaloga girilmeli Türkçe dersindeki drama etkinliklerini diğer alanlara mihver etkinlikler haline getirmelidir. Türkçeye duyarlı olma, Türkçeyi kurallara uygun etkili ve doğru kullanmaya özen tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir (MEB 2005). Drama sürecinde öğretmen bu duyarlılığa karşı dikkati hep canlı tutmalıdır.

10- Genellik: Öğrenciler olduğu gibi kabul edilmelidir. Çoğu öğrencide bulunan ortak özellikleri ortaya çıkartmaktan ziyade korkak, utangaç, çekingen öğrencileri de sürece dahil ederek onların gizli yeteneklerini ortaya çıkarmaya ve yaratıcı yazma, okuma, konuşma çalışmalarıyla Türkçe dersi zevkli hâle getirilmelidir.

11- Özel Durumlara Sahip Öğrenciler: Okuma ve yazmada sorun yaşayan ya da özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için oyun içinde bölümler oluşturulmalıdır.

12- Dramanın Eğlendirici İşlevi: Dramanın eğlendirici işlevi motivasyon ve ilgi için kullanılmalı fakat drama etkinliği asla eğlence aracına dönüştürülmemelidir.

Dramanın Kullanımına Yönelik Örnek Ders Planı

Plan 1: Örnek Bir Masalın İşlenişi

DERS	: Türkçe (Anadolu Masalları)
KONU	: Dikkatli Olmanın Önemi (Şengülüm, Mengülüm, Şüngülüm)
SINIF	: 5. Sınıf
SAYI	: 16
SÜRE	: 90 dk

YÖNTEM-TEKNİK : Rol oynama, Doğaçlama

ARAÇ GEREÇ : “Şengülüm, Mengülüm, Şüngülüm” Masalı, müzik çalar, tebeşir, 4 farklı renkte toplam 16 adet maske

AMAÇ : Dikkat etmenin önemini kavramak

KAZANIMLAR : 1 Dikkat edilmesi gereken durumu fark eder.

2. Dikkatli olmanın önemini kavrar.

Uygulama (5 dakika)	Hazırlık Hazırlık Eğitmen katılımcılara “Şengülüm, Mengülüm, Şüngülüm” masalını okuyacağı bilgisini verir. Ardından maskeleri rast gele dağıtır. Bulundukları sınıfın iki farklı köşesine oyun için gerekli olan çemberleri tebeşirle çizer.
Uygulama (10 dakika)	Isınma Eğitmen, katılımcılara kaval, keçi çanları, keçi, kurt, rüzgâr, ıslık vb. sesleri eşliğinde serbest bir şekilde yürümelerini ister. Katılımcıların yürüme sırasında dinledikleri seslere dikkat etmelerini ister. Eğitmen katılımcılara bu seslerin ne sesi olduğunu ve neyi çağrıştırdığını sorarak her bir katılımcının sırayla cevap vermesini ister. Ardından tüm katılımcıların maskelerini takarak maskeli balo şarkısı eşliğinde dans etmelerini ister.
Uygulama (10 dakika)	Etkinlik Eğitmen katılımcılara yarım ay şeklinde oturmalarını isteyerek hafif bir müzik eşliğinde Anadolu Masalları’ndan “Şengülüm, Mengülüm, Şüngülüm” masalını okur.
Uygulama (15 dakika)	Oyun Kurt ve keçi oyunu oynanır. Eğitmen, sınıfın iki köşesine birer çember çizer ve bu çemberlerin içinin güvenli alan olduğunu ve bu alanlara

keçilerin girebildiğini kurtların ise giremediğini söyler. Ardından katılımcılara dağıttığı maskelerden bir renk seçerek (örneğin: pembe renk) bu renk maskeyi seçenlerin kurt olduğunu diğerlerinin ise keçi olduğunu söyler. “Kaçın keçiler!” dediğinde keçiler kaçır ve kurtlara da “Yakalayın kurtlar!” diyerek keçileri yakalamalarını ister. Keçiler güvenli alan olan bir çemberden diğer güvenli alan olan çembere geçmeye çalışırlar. Çembere girmeyi başaramayıp kurtlar tarafından yakalanan keçiler oyundan elenir. Oyun tüm keçiler yakalanana kadar devam eder.

Uygulama (25 dakika)	Doğaçlama Grup 4’e ayrılır. “Şengülüm, Mengülüm, Şüngülüm” masalından hareketle; 1.grup katılımcılardan masaldaki anne keçinin yavrularının dikkatli olmalarını sağlamak ve kurttan korunmak için yavrularıyla bulduğu yöntemi anlatan bölümü doğaçlamaları istenir. 2. grup katılımcılardan yavruların dikkatsiz davranmaları sonucu kurdun yavrudan birini ele geçirdiği bölümü doğaçlamaları istenir. 3. grup katılımcılardan anne keçinin dikkati sayesinde yavrusuna ulaşma çabasının anlatıldığı bölümü doğaçlamaları istenir. 4. grup katılımcılardan masalın sonunda dikkatsiz olan kurdun başına gelenlerin anlatıldığı bölümü doğaçlamaları istenir.
Uygulama (15 dakika)	Oluşum Katılımcılardan “Şengülüm, Mengülüm, Şüngülüm” masalından yola çıkarak dikkatli olmanın önemi ile ilgili bir tekerleme yazmaları istenir.
Uygulama	Değerlendirme

(10 dakika)	1. Dikkatli olmak neden önemlidir? 2. Dikkat edilmesi gereken durumlar nelerdir? 3. Dikkatli olmak ile ilgili doğaçlamalarda neler yaşadınız?
-------------	---

Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Dramanın Faydaları

- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşma,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanma,
- Duygu, düşünce ve hayal gücünü kullanarak bir konudaki görüşlerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etme,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerini sağlama ve millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Dil bilgisi konularının daha kolay anlaşılmasını sağlama,
- Masal, fabl, hikâye, şiir, kitap vb. türlerin tüm yönleriyle ele alınması ve anlaşılır olmasına yardımcı olma,
- Öğrenciler arasında iş birliği sağlama,
- Empati yeteneği kazanma,
- Hayal gücünü geliştirmedir.

Sonuç olarak Türkçe derslerinde kullanılan yaratıcı drama etkinlikleri öğrencinin bilişsel, duyuşsal gelişimini desteklediğinden Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı drama etkinliklerine daha fazla zaman ayırması öğrencilere etkili ve verimli bir öğrenim ortamı sağlarken derslerin daha eğlenceli ve zevkli işlenmesine olanak tanır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2019), Eğitimde Yaratıcı Drama, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Akar- Vural. R. & Somers J. W. (2012) Hümanist İlköğretim Programları için
- Akar, R. (2000) Temel Eğitimin II. Aşamasında Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretimi
- Akoğuz, A. & Akoğuz, M. (2019), Yaratıcı Drama Etkinlikleri, İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Dorothy Heathcote'un Uzman Rolü Yaklaşımı. Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Erdoğan, T. (2010), Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları, Ankara, Eğiten Kitap.
- İlköğretimde Drama: Kuram ve Uygulama, Ankara, PegemA Yayınları.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 179–190.
- Köksal Akyol, A. (2016). Drama ve Dramanın Önemi. Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi, 4(1), 1–17.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. TÜBAR, (27), 503–519.
- San, İ. (2021), Yaratıcı Drama ve Müze, İstanbul, Yeni İnsan Yayınevi.

Urfalı Dadandı, P. (2023). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı: Örnek ders planları. *SDU International Journal of Educational Studies*, 10(2), 132–148.

Yeğen, G. (2003). Yaratıcı Drama. *İlköğretim Online*, 2(2), 1–9.

DİLİMİZDE KALIPLAŞMIŞ SÖZ GRUPLARI: DEYİMLER VE ATASÖZLERİ

Münire ŞANDA

"Her halk kendi ikliminin lisanını söyler."

Yahya Kemal Beyatlı

Öğretmenlik, öğrencinin “gönlüne girmek” onun dünyasında “yeni ufuklar açmak” demektir. Öğrencinin gönlüne girebildiğimiz anda onu bu öğrenme ortamına çekmeye başlamışızdır. Daha sonra her şey “çorap söküğü gibi gidecek” ve daha kolay olacaktır. Öğrenmeye istekli öğrenci bilgileri daha iyi öğrenecek ve hayata daha kolay aktaracaktır.

Öğretmenlerin amacı sadece öğrenciye bilgi aktarmak değil, öğrencilerin geleceğine ışık tutmaktır. Geçmiş bizim geleceğimizde rehberimiz olur. Bugünün büyükleri olan bizler bugün sahip olduğumuz çoğu değeri geçmişten alarak bugünlere geldik. Bizler geçmişten aldığımız kültürümüzü, örf ve adetlerimizi, gelenek ve göreneklerimizi öğrencilerimize aktarmak için de çabalarız. Öğrencilerimize bunları aktarırken sözcükleri en güzel ve etkili biçimde kullanmaya özen gösteririz.

Sözcükler bir araya gelerek söz gruplarını oluşturur. Atalarımızın bize miras olarak bıraktığı söz gruplarını geleceğimiz olan öğrencilere aktaracak kişiler içinde öğretmenler ön plana çıkar. Bunu yaparken bazen rol model oluruz bazen derslerimizde performans, proje, oyun şeklinde teknikler kullanarak amacımıza ulaşmaya çalışırız.

Deyimler

Deyim, genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği; tabir (TDK, 2005;517).

“Bir kavramı, bir durumu ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümcedir” (Aksoy,1988:52).

"Gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan kelime öbeği" (Korkmaz, 1992;43).

"Belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür" (Aksan,1982; 37).

"Deyimler (tabirler), asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözlerdir. İki veya daha çok kelimeden kurulu bir çeşit dil ifadesi olan bu sözler, duygu ve düşüncelerimizi, dikkati çekecek biçimde anlatan isim, sıfat, zarf, basit ve birleşik fiil görünüşlü gramer unsurlarıdır" (Elçin,1986;642).

Deyimler tanımlardan da anlaşılacağı gibi sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşmuş kalıplaşmış söz gruplarıdır. Şöyle ki deyimleri bir duvar gibi düşünürsek duvarı örerken kullandığımız malzemeler sözcükleri oluşturur. Kalıp nasılsa duvar o şekildedir.

Bunu sonradan değiştirmeye ya da bozmaya kalktığımızda ilk yapı özelliğini kaybedecektir.

Deyimlerdeki sözcükleri de çıkaramayız veya anlamına uygun başka sözcükle değiştiremeyiz.

Deyimlerin Ortaya Çıkışı

İnsanların birbirleriyle iletişimlerin bir sonucu olarak deyimler ortaya çıkmıştır. Bazen uzun uzun anlatılmak istenen bir durum kısa, öz, etkili bir şekilde anlatılmıştır. Bir deyim ilk ne zaman ortaya çıktığını bilmek mümkün olmadığı gibi söyleyeni de bilmek mümkün değildir. Bu yüzden deyimlere anonim yani söyleyeni belli olmayan söz grupları diyoruz. Bir bakıma deyimler, babadan oğula geğmiştir diyebiliriz. Geğmiş kuşaklardan günümüze kadar dil vasıtasıyla aktarılarak gelmiştir. Önce sözlü olarak herhangi bir durum karşısında ortaya çıkmıştır. Aynı olayın tekrarlandığı durumlarda söylendikçe insanların dillerine yerleşmiş ve nesilden nesile aktarılarak şu anki zengin dil yapımızda yerini almıştır.

Deyimler kültürel ögelerin aktarımında önemli rol oynar. Her deyim; ait olduğu toplumun yaşam tarzını, düşünce biçimini ve değer yargılarını yansıtır. Yaşam tarzı olarak göğebe bir hayatı benimsemiş bir toplumda bu yaşama ait deyimler bulunur:

Konargöğer yaşamak: Göğebe bir hayat sürmek, yerleşik bir hayat düzeni kurmamak, göğerkonar olmak.

Daldan dala konmak: Sık sık iş, durum, konu ya da düşünce değiştirmek.

Toplunun değer yargılarını hoşgörü, sevgi, saygı, merhamet, empati yapma gibi değerlerini oluşturur. Bu değer yargılarını konu alan pek çok deyim dilimizde kullanılmaktadır:

Anca beraber kanca beraber: Birlikte hareket etmek, ayrılamamak.

Göz yummak: Kusurları görmezden gelmek, hoş görmek.

Deyimler olumlu değer yargılarına karşılık söylendiği kadar olumsuz davranışlar karşısında da sıkça başvurulan söyleyişlerdir.

Hor görmek: Bir kimseye değersiz, kendisinden çok aşağı gözüyle bakmak.

Deyimlerin Özellikleri

1.Kalıplaşmıştır.Sözcüklerin yerini değiştiremeyiz, başka sözcük ekleyip çıkaramayız.

2.Anonim yani söyleyeni belli değildir.

3.Genellikle mecaz anlamlı olabildiği gibi gerçek anlamlı sözcükler de kullanılır.

Pabucu dama atılmak: Bir kişinin kendisinden üstün birinin çıkması ile ilginin diğer kimseye kayması.

Deyimi oluşturan sözcüklerden biri ya da hepsi birden mecaz anlamlı olabilir.

4. Cümle biçiminde olabilir.

Armut piş, ağzıma düş.

Çoğu gitti, azı kaldı.

5.Mastar eki “-mek/-mak “kullanılarak söylenir fakat cümle içinde fiil çekim eklerini alabilirler.

Etekleri zil çalmak: Etekleri zil çal**dı.**

Fiil çekim eki

Küplere binmek: Küplere binecek.

Fiil çekim eki

6.En az iki sözcükten oluşur.

Gözleri dolmak, kalbi kırılmak, kulakları çınlamak...

Deyimlerin oluşumunda o bölgenin kullandığı ağız özellikleri de karşımıza çıkar. Böylelikle o deyim ilk çıkış yerini de tahminde bulunabiliriz.

Ağız, “Bir dilin veya lehçenin yazı diline oranla ve çoğunlukla ses, bazen de şekil, anlam ve söz varlığı bakımından birbirinden az çok ayrılan konuşma biçimleri” olarak tanımlanır (Korkmaz 2010: 12). “Göz ucuyla” deyimini bazı yörelerde “göz kuyruğuyla” diye söylenmektedir.

Deyimlerin Başka Dillere Çevrilmesinde Yaşanan Zorluklar

Deyimler başka dillere çevrilirken asıl anlatılmak istenen durumu tam anlamıyla karşılamayabilir. Kelime birebir diğer dillere çevrildiğinde farklı anlamlar çıkabilir. Bu yüzden her deyim başka dile çevrilemez.

Kitle iletişim araçlarının etkisiyle çeviri öğelerin yaygınlaşması gerçekleşirken, kimi durumlarda deyimlerin başka

bir dile çevirisi de çoklukla güç yapılmaktadır. (Sinan, 2001b ;136).

“Deyim niteliği taşıyan sözleri, kalıplaşmış ögeleri, bir dile tam karşılığını bularak aktarmak kimi zaman bütün bütün olanak dışına çıkar. Eğer böyle ögeleri sözcük sözcük çevirecek olursak aktardığımız dile yabancı bir anlatım, o dilde anlamı olmayan bir söz dizisi ortaya çıkar. Örneğin; “Kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla, Dimyat’a pirince giderken evdeki bulgurdan olmak, Sultanahmet’te dilenip Ayasofya’da sadaka vermek.” gibi deyimleri başka dillere çevirmek, değişik kültürlerden kimseleri hiçbir şey anlamayacakları sözlerle karşı karşıya bırakmak olur” (Aksan, 2003: 76).

Eteği zil çalmak deyimini Türkçede “sevinç, memnuniyet ve neşe içinde olmak” (Yurtbaşı, 2013: 442) anlamlarında kullanılır. Benim Adım Kırmızı romanında “Kara, etekleri zil çalarak bir keseyle geri döndü.” (155) şeklinde yer alan bu deyim, eserin İngilizce çevirisinde “Black hastily returned with his money purse.” (160) olarak çevrilmiştir. Bu tür bir çeviri, kaynak metinde yer alan eteği zil çalmak deyiminin vermiş olduğu “sevinç ve neşe içinde olmak” anlamını karşılamamaktadır. Çevirmen, tercümede “acilen” anlamına gelen “hastily” kelimesini tercih etmiştir. Bunun yerine happy as a box of birds ya da be extremely happy deyimleri kullanılabilir (Yalçınkaya,2020).

Deyimler için her ne kadar söyleyeni belli değil desek de bazı deyimlerin akılda daha iyi kalması ve etkileyici özelliğini arttırmak için hikâyeler, fıkralar yazılmıştır.

"Nasrettin Hoca ve Bektaşî fıkraları, masallar, efsaneler, tarihsel olaylar, halk arasında yaşanan olaylar ve başka ülkelerle kültür etkileşimi" diyerek deyimlerin kaynağını belirtiyor. (Çotuksöken:1992)

Bunlardan en çok yeri Nasreddin Hoca fıkraları oluşturuyor.

"Fıkra, malzemesi dile dayanan sözlü edebiyat mahsulleri arasında, şekil ve muhteva bakımından kendine has karaktere sahip müstakil edebî bir türdür" biçiminde tanımlanmıştır (Yıldırım, 1999: 1).

Mavi boncuk kimdeyse!: Hocanın iki zevcesi varmış. Her ikisine de diğerinden gizli birer mavi boncuk verüp: "Sakın bunu ortağına gösterme! Bu benim nişâne-i muhabbetimdir." demiş. Bir gün ikisi birden Hoca'ya hücum edüp: "Hangimizi daha çok seversin? Gönlün asıl kimdedir?" diye sorduklarında: "Mavi boncuk kimde ise benim gönlüm ondadır." dermiş. Kadınlar, her ikisi de kalben: "Beni çok seviyor." diye mütesellî olurlarmış (Boratav, 1996: 236)

Türkçe Öğretmenlerinin Deyimleri Öğretebilmek İçin Kullandıkları Farklı Yöntemler

1. Hikâye oluşturma

2. Deyim bulmaca yarışmaları
3. Deyimleri canlandırma
4. Resfebe
5. Maket çalışmaları
6. Deyimi resimlerle anlatmaya çalışma

1.Hikâye Oluşturma:

Bu yöntemde öğrencilere deyim'e uygun hikâye yazması istenir.

Bu yöntemi ben derlerimde kullanıyorum. Öğrencilere deyim kartlarını her hafta değiştirerek veriyoruz. Öğrenciler deyim'in anlamına uygun hikâye yazıyorlar. Arkadaşlarına yazdıkları hikâyeyi okurken deyimi söylemiyorlar. Arkadaşlarının deyimi doğru tahmin etmelerini istiyoruz. Böylelikle hem deyimi ve anlamını hem de hikâye yazma tekniklerini öğrenmiş oluyorlar. Daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşmiş oluyor.

2. Deyim Bulmaca Yarışmaları /Oyunları

Dijital ortamlarda deyim bulmaya yönelik pek çok eğitici oyunlar bulunmaktadır. Ayrıca bunu derlerimizde de öğrencilerimizden deyim bulmaya yönelik oyunlar düzenleyerek gerçekleştirmekteyiz.

3.Deyimleri Canlandırma

Öğrenme sürecinde en etkili yöntemlerden biri de aktif olarak öğrenme ortamına dahil olmaktır. Öğrenci bir deyimi

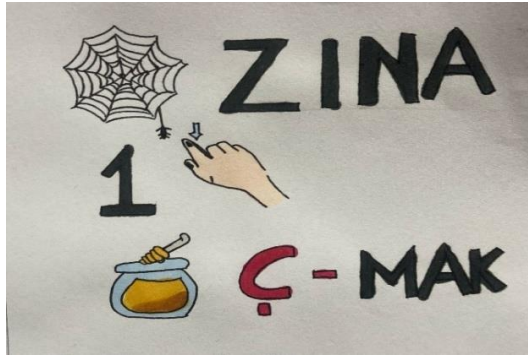
arkadaşlarına anlatırken kısa oyunlarla canlandırarak anlatmaya çalışırsa öğrenme daha kalıcı olacaktır.

4. Resfebe

Rebus, kelimelerin alışılmış şekilleri dışında resimlerin, harflerin veya sembollerin belirli kelimeleri veya cümleleri temsil ettiği bir kod ya da referanstır. Rebus kelimesi, ‘kelimelerle değil, şeylerle’ anlamına gelen Latince ‘nōn verbis sed rebus’ cümlesindeki ‘şeylerle’ kelimesine karşılık gelmektedir (Whiting, 2017).

‘Resimli alfabe’ ya da ‘resimli bilmece’ olarak dilimize geçen rebus kelimesi, Türkiye’de ‘resim’ ve ‘alfabe’ kelimelerinin hecelerinin birleşiminden oluşturulan ‘resfebe’ kelimesi ile adlandırılmaktadır (Zeğerek, 2019).

Öğrenciler resfebe çalışmalarını bulurken çok eğleniyorlar. Görsel hafızalarını ve bilişsel zekalarını da kullanmaları gerekir (Resim-1).



Resim 1. Resfebe örneği.

5.Maket Çalışmaları

Bu yöntemde öğrenciler ellerindeki, malzemelerle deyimleri anlatmaya çalışırlar.



Resim 2. Öğrenci maket çalışması örneği

6.Deyimi Resimlerle Anlatmaya Çalışma

Bu yöntemde öğrenci deyimle ilgili resim çizer ve arkadaşları deyim bulmaya çalışır.

Resmetmek öğrencinin görsel zekâsı ve el becerilerinin de gelişmesine yardımcı olacaktır.



Resim 3. Kanatlarının altına almak. **Resim-4:** Hapı yutmak.

(Öğrenci ders içi performans örneği)

Deyimlerin Olumsuz Tarafı

Deyimi kullandığımız kişi deyimın anlamını bilmiyorsa anlayamaz. Anlayabilmesi için daha önceden duyması veya okuması gerekir. Bu sebeptendir ki küçük çocuklar hem mecazi anlamları çok bilmediklerinden hem de toplum içine çok fazla karışmadıkları ve kitaplarda deyimı okumadıkları için anlamakta zorluk çekerler veya anlayamazlar. Aynı şekilde dış ülkeden gelmiş Türkçeyi yeni öğrenen bir kişi de anlamakta sıkıntı yaşar.

Deyimler baharın renkli çiçekleri misalidir dilimizde. Konuşmamıza, yazımıza renk katar. Gelincik tomurcuğunu düşünelim. Dışını gören biri içinde kıpkırmızı bir güzelliğin olduğunu daha önceden görmemişse bilemez. Dış kabuğunu açmaya başladıkça anlar ki dışı ile içi çok farklı. Deyimler de

dilimizde gelincik tomurcuğu gibidir: anlamını bilersen anlatmak istediğini anlarsın.

Örneğin etekleri tutuşmak deyimini duymayan biri anlamını gerçek anlamdaki etekten bahsediyor olarak düşünür. Oysaki anlamı *telaşlanmak* demektir.

Atasözleri

Atasözleri, Türkçenin kalıplaşmış söz grupları içinde önemli bir yere sahiptir. Atasözleri ait oldukları toplumun yaşayış tarzı, gelenek, görenek, örf ve âdetleri, olaylar karşısında takındıkları tutumlar, inançları, genel davranış örüntüleri, düşünme potansiyelleri, eleştiri kabiliyeti, dili kullanma becerisi, imge dünyasının genişliği, hadiseler hakkında akıl yürütme becerisi ve nüktedanlığı hakkında birçok bilgi verir (Aksoy, 1995; Mieder, 2010).

“Atalarımızın, uzun denemelere dayanan yargılarını, genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştıran, kültürel birliktelik ve sosyal olarak bir arada yaşama ilkelerine dönüştüren ve kalıplaşmış şekilleri bulunan, sosyal ve kültürel olarak benimsenmiş ve meşruiyeti tartışmasız kabul gören özlü sözlerdir.” (Çobanoğlu, 2004: 15).

İnsanların uzun gözlem ve tecrübeler sonunda vardıkları yargıları hikmetli düşünce, öğüt ve örneklemeler yolu ile veren; birçoğu mecazî anlam taşıyan, yüzyılların oluşturduğu biçimle kalıplaşmış bulunan, daha çok sözlü gelenek içinde kuşaktan

kuşağa geçerek yaşayan; anonim nitelikte özlü sözlerle *atasözü* denir (Türk Dili Edebiyatı Ansiklopedisi,1977).

Atasözü genel bir adlandırmadır. Bunun içerisinde *darbimeseller* ve *deyimler (tabirler)* yer alır. Atasözü çeşitli biçimleriyle her şeyden önce bir yargı içerir. Darbimesel tamlamasının eskiliği ve bunun yeni kuşaklar için artık çok yabancı bir “Fârisî tamlama” hâline gelmiş olması dolayısıyla yargı içeren sözlerle “atasözü” denmesi ve bunların dışında kalanların da deyim adıyla adlandırılması doğru olur. Fakat deyimlerin de atalardan gelen bir miras olduğu unutulmamalıdır (Aksoy,1988).

Kolektif bilincin ürünü, yansıtıcısı ve taşıyıcısı olan atasözleri topluma ve bireylere yol gösterir, ortak anlamlar dünyası temin eder ve bu ortak anlamlar dünyasından hareketle algılama ve çıkarımlar yapma yetisi kazandırır (Biray 2016).

Atasözlerinin Özellikleri

1. Anonimdir yani söyleyeni bilinmemektedir. Halkın ortak malıdır. Halkın yaşadığı ve tekrarlanan olaylar karşısında geçmişte söylediği ve aktararak günümüze kadar gelen sözlerdir.

2. Atasözleri kalıplaşmış söz öbekleridir. Kalıplaşmış olmasından dolayı atasözünü oluşturan sözcükler yerine başka sözcükler getiremeyiz ve sözcük sırasında değişiklik yapamayız.

“*Dost kara günde belli olur.*” atasözünde “kara” sözcüğü yerine eş anlamı olan “siyah” sözcüğünü getiremeyiz.

Atasözlerinde görülen diğer bir özellik de yabancı asıllı kelimelerin varlığıdır. Kullanılan bu yabancı kelimelerin meydana gelen kültür değişmelerine bağlı olarak ya okumuş kimselerin etkisiyle yerleştiği ya da bu yabancı kelimelerin halk diline girip günlük dilin kelimeleriyle karışıp kaynaştığı söylenebilir (Oy, 1972: 82). Bir başka ifadeyle atasözlerinde yer alan kelimelerin seçiminde ve cümledeki yerlerini bulmalarında geniş bir halk kitlesinin yüzyıllarca süren zevki ve sağduyusu söz sahibidir. Bunları atıp eş anlamlılarıyla bile olsa başka kelime kullanılamaz. Böyle yapılırsa söz, atasözü olmaktan çıkar, etkisini, güzelliğini ve gücünü kaybeder. “Söz gümüşse sükût altındır.” sözünü, “Söz gümüşse susmak altındır.” biçiminde söyleyemeyiz (Oy, 1972: 82).

3. Atasözlerinin çoğunluğu mecaz anlamlı sözcüklerden oluşmuştur.

Ayağını yorganına göre uzat: Harcamalarını gelirine göre ayarlamak.

Görüldüğü gibi burada atasözünü oluşturan sözcüklerin mecaz anlamlı kullanılmıştır.

Mum dibine ışık vermez.

4. Atasözleri bazen de gerçek anlamlı sözcüklerden oluşur.

Bugünün işini yarına bırakma.

Atasözünü oluşturan sözcükler gerçek anlamlıdır.

5. Atasözü kesin bir yargı bildirir. Bu yüzden cümle olmak zorundadır.

Acele işe şeytan karışır.

Bazı atasözlerinde birden fazla yargı bildiren sözcük vardır.

Az söyle, çok dinle.

Burada “söylemek” ve “dinlemek” sözcükleri yargı bildirmektedir.

Kesin yargı bildiren “karışmak” eylemi kullanılmıştır ve cümle şeklinde oluşmuştur.

6. Atasözleri az sözcükle çok anlam ifade eder. Gereksiz sözcüklere yer verilmez.

Dost acı söyler.

7. Aynı anlamlı atasözleri vardır.

Körle yatan şaşı kalkar = Üzüm üzüme baka baka kararır.

8. Atasözlerinde benzetmelerden yararlanılır.

Söz gümüşse sükût altındır. (Benzeyen: söz/sükût, benzetilen: gümüş/altın)

Atasözleri ve Deyimlerin Ortak Özellikleri

1. Toplumu oluşturan insanlar tarafından çok eski zamanlarda söylenmiş ve günümüze kadar gelmiştir. İlk söyleyeni bilinmemekte yani anonimdir.

2. Kısa ve özlü sözler içerdiği için az sözcükle çok şey anlatır.

3. Kalıplaşmış sözlerden oluşurlar. Herhangi bir değişikliğe (sözcük çıkarmak, ilave etmek) uğramaz.

4. Çoğunluk olarak mecaz anlam taşır. Az sayıda gerçek anlam da taşıyabilir.

Bütün bu özelliklerinin yanında deyim ve atasözlerinde toplumdaki herkes tarafından kabul görmeyen birtakım düşünceleri ifade eden “olumsuz yargılı atasözleri” veya bir milleti, bir nesneyi, bir hayvanı kötüleyici, onları küçük düşürücü birtakım yargıları ifade eden sözler de bulunabilmektedir. Fakat atasözlerinin özellikleri iyi tahlil edilir ve bu özellikler göz önüne alınırsa, olumsuz yargı içerdiği sanılan pek çok sözün yanlış yorumlandığı veya gerçekten menfi bir yargıyı anlatmadığı; bununla birlikte gerek kullanımda gerekse algılayış ve değerlendirmedeki yanlışlarının bazı deyim ve atasözleri için zaman zaman böyle bir düşünce oluşturduğu anlaşılmaktadır (Üstüner, 2002: 35).

Atasözleri ile Deyimler Arasındaki Farklar

1. Atasözlerinde kesin yargı olmalı yani cümle şeklinde, deyimler çoğunlukla söz grubu şeklindedir:

Dilin kemiği yok. (atasözü) kesin yargı var, cümle şeklindedir.

Kendine gelmek (deyim) kesin yargı yok, cümle şeklinde değildir.

2. Atasözleri geniş bir zaman dilimini kapsar ve herkes için geçerli niteliktedir. Deyimler ise o anki durum ve deyim

söyleyen kişi veya söylenen kişi ya da kişiler için geçerli olduğu zamanlarda söylenir.

“Demir tavında dövülür.” sözü tüm zamanları kapsar ve herkes için söylenir.

“Gözüne girmek” deyimini o anki durumu için söylenen deyimdir.

3. Atasözleri ders, öğüt niteliğindedir. Deyimler ders verme amacı yoktur.

“Yalnız taş duvar olmaz.” ders verir.

“Burnundan kıl aldirmamak” ders vermez sadece o ana mahsus söylenmiştir.

Atasözlerinin Derslerde Kullanımı

Türkçe programında “Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek” kazanımı doğrultusunda metinleri işleyerek Türkçeyi sevdirmeye çalışırız.

Türkçe derslerinde atasözlerini, kısa ve etkili anlamlar içermesi sebebiyle sıklıkla kullanarak öğrencilerin zihinlerinde yer etmesine olanak tanırız.

Öğrencilere atasözlerinin anlamsal özelliklerini kavratılabilmek için farklı etkinliklerden ve yöntemlerden yararlanıyoruz. Bunlardan bazıları şöyledir:

- Adam Asmaca oyunu,
- Canlandırma

- Görselleştirme
- Düz anlatım
- Sessiz sinema
- Tahmin Etme
- Sözlük Oluşturma
- Metin Tamamlama
- Eşleştirme

Öğrenci konunun içine ne kadar çok dahil edilirse o konuyu daha iyi anlar. O yüzden derslerde öğrencileri etkin kılacak uygulamaları sıkça kullanarak atasözlerini kalıcı öğrenmeleri sağlanır.

Öğretmenlerin derslerde kullandıkları atasözleri, öğrencilerin yalnızca sözcük dağarcığını geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda o dilin güzelliklerini ve anlatımdaki güçlü özelliklerini de keşfetmelerini sağlar. Dilsel ve soyut düşünme becerilerinin gelişmesi için atasözleri önemli bir rol oynar. Atasözlerini mecaz anlamlı kelimeleri içerdiğinden soyut zekayı geliştirmesindeki rolü büyüktür. Soyut düşünebilen öğrencinin problem çözme yeteneği akranlarına göre her zaman daha ileride olacaktır.

Ayrıca toplumdaki ahlaki kuralların öğrencilere benimsetebilmesinde de atasözlerinden faydalanabiliriz. Ahlaki değerleri konu alan çok fazla atasözüne sahibiz. Öğrenci atasözlerini kullanmayı alışkanlık haline getirebilirse gelecekte de

bu köklü dil varlıklarımızın unutulmamasını ve sonraki kuşaklara da aktarımını sağlamış oluruz.

Sonuç

“Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak” kazanımından da yola çıkarak diyebiliriz ki: Atasözleri ve deyimler, kültürel değerlerimizi öğretebilmek ve yeni nesillere aktarabilmek için bizim vazgeçilmez dil varlıklarımızdır. Geçmişten süregelen ve kültürümüzde var olan bu kalıplaşmış yapılar, öğrencinin dil gelişiminin yanı sıra Türkçenin sahip olduğu Türk kültürünün de öğrenilmesini sağlar. Kültürel mirasımızın aktarılmasında atasözlerinin köprü vazifesinde olduğunu aklımızdan çıkarmamalıyız.

Öğretmenler, öğrencilerin bu kalıplaşmış söz gruplarını sadece derslerde değil, günlük yaşamda da kullanmaları için öncülük etmelidir. Kimi zaman derste öğretmek için büyük emek sarf ettiğimiz çoğu davranışı, kısacık teneffüslerde öğrencilerle sohbet ederken daha etkili bir şekilde öğrenciye kazandırabiliriz. Bu kısa ama etkili sohbetler öğrencinin derse karşı olumsuz tutumunu ortadan kaldırır.

Okuma, dinleme, yazma ve anlama çalışmalarında deyim ve atasözlerinden yararlanmalıyız. Okudukları metinlerin ana fikrine uygun atasözlerini bulmalarını, metindeki durumlar için

uygun deyim kullanmasını isteyerek onların zihinlerini kısa ve etkili cevaplara yönlendirebiliriz.

Farklı metin türleriyle ilgili yazı çalışmalarında deyim ve atasözünü kullanmaya teşvik edebiliriz. Belirlenen konuda öğrencilerin seçtikleri deyimler belirlenerek, deyimleri kullanabilecekleri şiir, hikâye, anı ve deneme türünde yazı çalışmaları istenebilir.

Derste verilen ödevi geç yapan bir öğrenciye “Neden vaktinde yapmadın?” diye sormak yerine “*Geçti Bor’un pazarı sür eşeğini Niğde’ye.*” (İş işten geçti artık, fırsatı kaçırdın.) deyimini kullandığımızda hem deyimi öğretmiş hem de güzel bir dille uyarıda bulunmuş oluruz.

Öğrencilerimize dili işlevsel kullanma bakımından daima doğru rehberlik etmek için gayret göstermeliyiz. “*Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır*” diyen atalarımız bize tatlı dilli olmayı öğütlemiştir. Biz öğretmenler de atalarımızın öğütlerini hem kendimiz benimsemeli hem de öğrencilerimize benimsetmeliyiz.

Yıl içerisinde okunabilecek tavsiye kitap listesine deyim ve atasözlerinin hikâyelerinin olduğu kitapları ve bu söz gruplarını etkili kullanan yazarları mutlaka tavsiye etmeliyiz.

Türkçe dilinin sahip olduğu güzellikler atalarımızdan aldığımız ve gelecek kuşaklara da miras olarak bırakacağımız en önemli kültür varlığımızdır. Dilimizin zenginliklerini yeterince kavrayamaz ve etkili kullanamazsak bu sorumluluğu yerine getirmemiş oluruz. Bu anlamda en büyük görev yine biz

öğretmenlere düşmektedir. Öyle ki öğretmenler geleceğe ışık tutmayı hiçbir zaman bırakmayacaktır.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (1982). Her Yönüyle Dil-3, TDK Yay.,Ankara

Aksan, Doğan, (2003), Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Aksoy, Ömer Asım, (1984), Atasözleri Sözlüğü, TDK Yay., Ankara.

Aksoy, Ömer Asım, Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. İnkılâp Yayınları, 1995.

Aksoy, Ömer, Asım, (1988), Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, İnkılâp Kitapevi Yayınları, İstanbul.

Biray, Nergis, “Türk Dünyasının Ortak Değeri Olarak ‘Akıl’ Konulu Atasözleri.” Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi, no. 81, 2016, ss. 133-150.

Boratav, Pertev Naili, (1996), Nasreddin Hoca, 2. bs., Ankara: Edebiyatçılar Derneği.

Çobanoğlu, Özkul (2004) Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Çotuksöken, Yusuf (1992), Deyimlerimiz, İstanbul: Özgül Yayınları Eğitim ve Öğretimde Kaynak Kitaplar Dizisi: 2, İkinci Baskı.

Elçin, Şükrü, (1986), Halk Edebiyatına Giriş, KB Yay., Ankara.

- KORKMAZ, Zeynep (2010), Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: Anı Yayıncılık
- Korkmaz, Zeynep, (1992), Gramer Terimleri Sözlüğü, TDK Yay., Ankara.
- Mieder, Wolfgang, “American Proverbs: An International, National, and Global Phenomenon.” Western Folklore, no. 69, 2010, ss. 35-54.
- Oy, Aydın (1972) Tarih Boyunca Türk Atasözleri. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sinan, Ahmet Turan (2001), “Türk atasözlerinde geçen deyimler”, Milli Folklor, S.51, Ankara., s. 136-140.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, Dergâh Yayınları, 1977, C:1, s.214.
- Türkçe Sözlük, (2005), TDK Yay., Ankara
- Üstüner, Ahat (2002) “Olumsuz Yargılı Atasözleri”, Türk Dili, S.601, Ocak-2002, ss. 35-42.
- Whiting, J. (2017). “Encountering Rebuses a Path of Discovery From One Little Children’s Book”, National Library of Australia, <https://www.nla.gov.au/blogs/behind-the-scenes/2017/02/06/encounteringrebuses>, (23.11.2018).
- Yalçinkaya, O. D. (2020). Çeviride eşdeğerlik kuramı bağlamında deyimler sorunu: Benim Adım Kırmızı örneği. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(24), Nisan 2020.

- Yıldırım,D. (1999) ,Türk Edebiyatında Bektaşî Fıkraları,Ankara,Akçağ
- Yurtbaşı, Metin, (2013), Sınıflandırılmış Deyimler Sözlüğü, Doğan Ofset Yayıncılık, İstanbul.
- Zeğerek, E. Ç. (2019). Tarihsel süreçte rebus ve kullanım alanları. YEDİ: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi, Yaz 2019 (22), s. 31-40 Derleme Makale / Review Article

İNGİLİZCE YOLCULUĞUM

Meltem AKOL

“Başka bir dili bilmek, ikinci bir ruha sahip olmaktır.”

Charlemagne

Bu yazımda, İngilizce öğretiminin önemine değinirken neden İngilizce ya da bir yabancı dil öğrenmemiz gerektiğini, neden İngilizce öğretmeni olmayı seçtiğimi, beni bu alanda neyin motive ettiğini, karşılaştığım zorlukları ve bu zorlukların üstesinden nasıl geldiğimi anlatacağım. Ayrıca İngilizce öğretmenliği mesleğimin bana kazandırdıklarını, Türkiye'deki Milli Eğitim okullarında İngilizce eğitiminin geldiği noktayı ve gelişen teknoloji ile sınırları kalkan hem online hem de fiziksel olarak birbirlerine sürekli etkileşimde bulunan insanların sayısının artmasıyla İngilizce öğrenme ihtiyacının nasıl giderek arttığını anlatacağım.

İngilizce öğretmeni olarak derse girdiğimde ilk hedefim; öğrencilerin çekingen, meraklı bakışları karşısında onlara neden İngilizce öğretmelerinin gerektiğini anlatırım. Onlara DNA onarımı ve kanser araştırmaları alanındaki önemli katkılarıyla **2015 Nobel Kimya Ödülü**'nü kazanan Aziz Sançar'ı; beyin ve omurilik hastalıklarının tedavisinde mikroskobik beyin cerrahisini geliştirerek bir devrim yaratan dünya çapında çok sayıda ödül alan ve sayısız uluslararası konferansa katılan **Prof. Dr. Gazi**

Yaşargil'i; hücresel biyoloji ve genetik hastalıkların tedavisi üzerine yaptığı çalışmalarıyla tanınan ve uluslararası bilimsel dergilerde birçok makalesi yayımlanan Türk Bilim İnsanı **Tülay Adalı**'y; Barcelona ve Atletico Madrid gibi büyük kulüplerde oynamış Türk futbolunu global alanda temsil etmiş Arda Turan'ı; müzik kariyerinde sayısız ödül kazanan, Türk klasik müziğini uluslararası platformlarda tanıtan, Batı ve Türk müziğini harmanlayan besteleriyle dikkat çeken Ünlü Piyanist besteci Fazıl Say'ı; vücuda giyilebilen, enerji üreten cihazlar tasarlayarak sağlık ve teknoloji alanındaki inovatif çözümleriyle dikkat çeken, dünyaca tanınan bilim kadını **Canan Dağdeviren**'i ve birçok başarılı insanı, Türk kültürünü, bilimini, sanatını ve sporunu dünya çapında temsil etmelerini ve bu büyük başarıları elde etmiş bu insanların hepsinin İngilizce bildiklerini, böylelikle birçok teknoloji, mühendislik veya bilimsel araştırma alanındaki gelişmeleri, en güncel ve kaliteli bilgiye İngilizce ile takip edip ulaşabildiklerini anlatırım. (OpenAI, 2025)

Ulu Önderimiz Mustafa Kemal Atatürk'ün de okuduğu okullardan ve almış olduğu derslerden dolayı Rusça, İngilizce, Fransızca, Farsça, Bulgarca, Almanca ve Arapça bildiğinden bahsederim. Türkçe dili dahil, sekiz dil bildiğini anlatırım. Böylece dünya liderleri ile etkili iletişim kurabilmiş, Batı'daki bilimsel gelişmeleri takip ederek modern bir devlet kurma yolunda doğru stratejiler geliştirebilmiştir. Batılı düşünürlerin eserlerinden

faydalananarak kendi ideolojisini şekillendirebilmiştir. Dünya çocuklarına özellikle Türk öğrencilere verilebilecek en büyük örnek olduğunu düşünüyorum.

İngilizce bilmenin ayrıca kariyer fırsatlarını artırdığını, büyük şirketlerde veya uluslararası firmalarda çalışabilmek için İngilizce bilmenin en büyük avantajlarından biri olduğunu ben değil, öğrenciler kendi çevrelerinden tanıdıkları insanların hayatlarından bahsederek anlatırlar. Onlara İngilizcenin sadece bir dil değil, dünyayı keşfetmenin bir anahtarı olduğunu söylerim. Günümüzde eğitim, iş ve sosyal hayatın büyük bir kısmının İngilizce etrafında şekillendiğini söylerim. İngilizce bilmezlerse dünyadaki en büyük fırsatlardan mahrum kalmış olacaklarından bahsederim. İngilizce ile dünyanın dört bir yanındaki insanlarla iletişim kurma olanağı elde edeceklerini ve farklı kültürleri daha iyi anlayıp global bir insan olabileceklerini söylerim. Eğlence dünyasında da İngilizcenin dünyaca ünlü filmleri, müzikleri ve kitapları orijinal dilinde deneyimleme fırsatı sunduğunu anlatırım. Öğrencilerin kulak kesildikleri an ise onlara istedikleri üniversiteyi kazanmak veya yurtdışında eğitim almak istedikleri takdirde İngilizce bilmenin bir zorunluluk olduğunu çünkü birçok üniversite ve eğitim programının İngilizce dilinde sunulduğunu anlattığım andır. Ayrıca eğitimde İngilizce bilmenin birçok imkânı önümüze sunduğunu, ders kitapları, araştırmalar ve kaynaklar konusunda

büyük bir kolaylık sağladığını, en güncel ve kaliteli bilgiye İngilizce ile ulaşabileceğini anlatırım.

Kısacası İngilizce öğrenmenin öğrencinin sadece okulda değil, hayatının her alanında kişiyi güçlü kılacak bir yetenek olduğunu hem kişisel gelişimini hem de profesyonel hayatta daha büyük adımlar atmayı sağlayacağını anlattığım bu büyük motivasyon konuşmamdan sonra: “Neden İngilizce?” sorusu ile karşılaşırım.

“Neden herkes İngilizce öğrenmeli, neden herkes Türkçe öğrenmiyor?” sorusu ile hep karşılaşırım. Eee, ne de olsa İngilizce ya da herhangi bir dil öğrenmek zor geliyor öğrencilere. “Neden bizim dilimiz global dil olmadı da İngilizce global bir dil oldu? Keşke dünya dili Türkçe olsaydı da biz bu kadar zahmete girmeseydik!” der, öğrenciler. Oysa onlar yeni bir dil öğrenmenin sadece bir dil öğrenmek değil, o kültürü keşfetmenin bir anahtarı olduğunu anlamıyorlar. Kısaca neden İngilizcenin global bir dil olduğundan bahsetmem elzemdir. 18 ve 19. yüzyıllarda İngiltere'nin dünya çapındaki kolonilerinin İngilizceyi birçok bölgeye yaydığından, ardından 20. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nin ekonomik ve kültürel gücü ile İngilizcenin küresel dil olmasında önemli bir rol oynadığından bahsederim. Sanayi Devrimi ve ardından gelen bilimsel ve teknolojik gelişmelerin çoğunlukla İngiltere ve ABD’de gerçekleştiği için İngilizce bilimsel

iletişimin dili haline geldiğini, Hollywood'un da dünya çapındaki film endüstrisi, müzik ve pop kültürün etkisi ile İngilizcenin daha da yayılmasına katkıda bulunduğundan bahsederim. Globalleşen dünya ile iş dünyasında ve ticarete de İngilizcenin ortak dil olarak kabul edilmesinin onun küresel iletişimdeki rolünü artırdığını ve önemini anlatırım ki ğrenci neden bu dili öğreneceğini bilsin.

Kısacası, İngilizce öğrenmek hem bireysel hem de profesyonel olarak birçok avantaj sağlar. Küresel bir dünyada daha güçlü olmak için İngilizce büyük bir kapıdır! İngilizce öğrenmek, küresel dünyada daha fazla fırsat sunan önemli bir beceridir. Dünya çapında en yaygın kullanılan dil olan İngilizce; uluslararası iletişim, seyahat, eğitim ve kariyer fırsatları açısından büyük bir avantaj sağlar. Birçok prestijli niversite ve akademik kaynak İngilizce olarak erişilebilir, bu da eğitimde daha fazla fırsat yaratır. İş dünyasında ise İngilizce, daha iyi iş olanakları ve yüksek maaşlar anlamına gelebilir. Ayrıca teknoloji, internet ve eğlence sektörlerinde de İngilizce büyük bir rol oynar. Film, müzik, kitaplar ve oyunlar gibi kültürel zenginliklere erişim sağlamak için İngilizce bilmek önemlidir. Sonuç olarak İngilizce öğrenmek sadece dil bilgisi kazanmakla kalmaz, aynı zamanda kişisel gelişim ve zgven kazanmanıza yardımcı olur, dünya çapında daha geniş bir bakış açısı kazandırır. ğrenene bu kadar kazanım veren, önümüze bu kadar olanaklar sunan bir dersi öğrenmek istememek, sevmemek, abalamamak olmaz sanırım. Ancak

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde İngilizce öğretimi hem öğretmenler hem de öğrenciler için bir dizi engel ve zorluk içermektedir.

İngilizce öğretimi; ana dilimizle olan dilsel farklılıklar, kültürel engeller, İngilizcenin telaffuzunun ve yazılışının tam uyumlu olmaması, kelimelerin bağlama göre değişen anlamları ve İngilizcedeki deyimler, atasözleri ve günlük ifadelerin, kelimelerin gerçek anlamlarından çok farklı olması gibi sebeplerle bazen öğrenciler için zorlayıcı olabiliyor. Ayrıca öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatta çok fazla kullanma şansının olmaması da öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Peki, bu zorlukların üstesinden nasıl gelinebilir ve İngilizce öğretimi nasıl daha verimli hale getirilebilir? Basit: Severek, eğlenerek, isteyerek, yüksek motivasyonla derslere katılıp, çevremizi İngilizce ile zenginleştirerek...

İngilizce Öğretim Yöntemleri

Sizlere biraz da İngilizce öğretim yöntemlerinden bahsederek öğrencilerin nasıl severek, eğlenerek, isteyerek, yüksek motivasyonla derslere katılıp çevrelerini İngilizce ile zenginleştirerek en iyi, etkin ve katılı şekilde İngilizce öğretebiliriz konusundan bahsetmek istiyorum.

İletişimsel yaklaşımda (Communicative Approach), dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması hedeflenir ve bu nedenle

öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden etkinlikler ön plandadır. Gerçek hayat senaryolarına dayalı konuşma aktiviteleri, rol yapma (role-playing) ve grup çalışmaları, öğrencilerin dili doğal bir şekilde kullanmasını sağlar. Hata yapmaktan çekinmeden konuşmaları teşvik edilerek akıcılığın doğruluktan daha önemli olduğu vurgulanır. Bilgi boşluğu etkinlikleri, hızlandırılmış konuşma aktiviteleri (speed dating), tartışmalar ve hikâye tamamlama gibi tekniklerle öğrenciler, dili günlük hayat bağlamında kullanarak öğrenme sürecini daha etkili ve keyifli hale getirirler. Bu sayede, dil öğrenimi sadece kuralların ezberlendiği bir süreç olmaktan çıkıp aktif ve dinamik bir deneyime dönüşür.

Oyun temelli öğrenme (Game-Based Learning), çocuklar ve gençler için dil öğrenimini daha eğlenceli ve motive edici hale getiren etkili bir yöntemdir. Kelime oyunları (Scrabble, Tabu, Word Association) sayesinde öğrenciler, yeni kelimeleri doğal bir bağlam içinde öğrenirken rekabet ortamı onların ilgisini canlı tutar. Kahoot ve Quizizz gibi çevrimiçi quizler hem kelime bilgisini pekiştirmeye hem de öğrenme sürecini interaktif hâle getirmeye yardımcı olur. Gelişen teknolojinin sunduğu ve sunacağı akıllı uygulamalar ile ve değişen ve gelişen teknolojiye ayak uyduran inovatif öğretmenlerle öğrenciler daha çok oyun temelli öğrenme etkinliklerine ulaşabilmektedir. Ayrıca drama ve tiyatro oyunları, öğrencilerin dili yaratıcı bir şekilde kullanmasını sağlayarak hem akıcılığı hem de özgüveni artırır. Oyun tabanlı etkinlikler,

öğrencileri dil öğrenme sürecine aktif olarak dahil ederken, dili eğlenceli ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunur.

Görev tabanlı öğrenme (Task-Based Learning-TBL), öğrencilerin dili aktif bir şekilde kullanarak belirli bir görevi veya projeyi tamamlamalarını sağlayan etkili bir yöntemdir. Bu yaklaşımda öğrenciler dil bilgisi kurallarını ezberlemek yerine, gerçek hayatla bağlantılı görevler üzerinde çalışarak dili doğal bir şekilde öğrenirler. İnovatif öğretmenlerin öğrencileri ile katıldıkları eTwinning projeleri ile bu tarz öğrenme ortamları yaratırlar. Ayrıca bir seyahat planı hazırlayıp sunum yapmak, bir restoran menüsü oluşturup canlandırma yapmak veya bir sosyal medya gönderisi ya da blog yazısı yazmak gibi görevler, öğrencilerin hem yaratıcı düşünmesini hem de dili anlamlı bağlamlarda kullanmasını destekler. Bu tür etkinlikler, öğrenmeyi daha eğlenceli ve kalıcı hâle getirirken öğrencilerin problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur.

İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL), öğrencilerin yabancı dili doğal bir bağlamda öğrenmelerini sağlayan etkili bir yaklaşımdır. Bu yöntemde matematik, fen bilimleri, tarih gibi dersler yabancı dilde işlenerek öğrencilerin hem akademik bilgilerini geliştirmeleri hem de dili gerçek hayat bağlamında kullanmaları sağlanır. Örneğin, fen dersinde basit deneyler yaparak bilimsel terimleri öğrenmek veya tarih dersinde önemli

olayları İngilizce tartışmak, dilin ezberden ziyade anlamlı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olur. CLIL yöntemi, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirirken aynı zamanda hedef dili daha bilinçli ve akıcı kullanmalarına olanak tanır.

Ters-yüz öğrenme (Flipped Classroom) yöntemi, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlayarak sınıf içi zamanı daha verimli ve etkileşimli hale getiren bir yaklaşımdır. Bu yöntemde öğrencilere ders öncesinde kısa videolar, okuma metinleri veya interaktif materyaller verilerek temel bilgileri öğrenmeleri sağlanır. Böylece sınıfta öğretmen, geleneksel anlatım yerine tartışmalar, grup çalışmaları ve problem çözme gibi etkinliklerle öğrencilerin dili aktif kullanmasına odaklanabilir. Öğrenciler, sınıfta daha fazla pratik yapma fırsatı buldukları için dili anlamlı bir bağlamda kullanarak öğrenme sürecini pekiştirirler. Bu yöntem, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmanın yanı sıra bireysel öğrenme hızına da uyum sağlayarak her öğrencinin sürece daha etkili bir şekilde katılmasına olanak tanır.

Dijital Araçlar

Dijital araçların kullanımı, yabancı dil öğrenme sürecini daha etkileşimli ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun hale getiren önemli bir yöntemdir. Kelime pratiği için Duolingo, Memrise ve Quizlet gibi uygulamalar, oyunlaştırılmış yapılarıyla öğrenmeyi

daha eğlenceli kılar. Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için YouTube, Netflix ve TED Talks gibi platformlar, öğrencilere doğal dil kullanımıyla hazırlanan içerikler sunarak onların telaffuz ve anlama becerilerini ilerletmelerine yardımcı olur. Ayrıca, Padlet, Jamboard ve Mentimeter gibi dijital araçlar, öğrencilerin yazılı olarak düşüncelerini paylaşmalarını sağlayarak interaktif yazma ve tartışma etkinlikleri için etkili bir ortam oluşturur. Bu dijital kaynaklar, öğrencilerin dili daha aktif kullanmalarını sağlayarak öğrenme sürecini hem bireysel hem de sınıf içinde daha verimli hale getirir.

Dijital ortamlar, İngilizce konuşma pratiği yapmak ve dili gerçek bağlamlarda kullanmak için öğrencilere büyük fırsatlar sunar. İngilizce; konuşma kulüpleri, Zoom, Skype ve Discord gibi platformlar aracılığıyla sanal ortamda gerçekleştirilebilir. Böylece öğrenciler dünyanın dört bir yanındaki kişilerle iletişim kurarak pratik yapabilirler. Ayrıca dil değişim uygulamaları (Tandem, HelloTalk gibi) sayesinde öğrenciler, anadili İngilizce olan kişilerle birebir konuşma fırsatı bulup günlük ifadeleri doğal bir şekilde öğrenebilirler. Dijital ortamlar, öğrencilere yapay zekâ destekli konuşma asistanları, interaktif oyunlar ve sanal gerçeklik tabanlı öğrenme deneyimleri sunarak dil becerilerini geliştirmede esnek ve kişiselleştirilmiş bir yol sağlar. ChatGPT, Google Board ve DeepL gibi yapay zekâ tabanlı sohbet botları, öğrencilere anlık geri bildirim sağlayarak konuşma becerilerini geliştirmelerine

yardımcı olur. Ayrıca, Elsa Speak, SpeakPal ve Cambly gibi uygulamalar telaffuz ve akıcılığı artırmaya yönelik özel egzersizler sunar, anadili İngilizce olan eğitmenlerle birebir ders yapma imkânı da sunar. Yapay zekâ destekli konuşma asistanları, öğrencilerin hata yapma korkusu olmadan özgüvenle pratik yapmalarını sağlarken kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve doğru dil yapılarını öğrenmelerine de katkıda bulunur. Bu teknolojiler; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunarak İngilizce konuşma pratiğini daha erişilebilir, eğlenceli ve verimli hale getirir. Bu sayede öğrenciler; İngilizceyi yalnızca derlerde değil, günlük hayatlarında da aktif olarak kullanarak daha etkili bir şekilde öğrenebilirler.

Öğrenci merkezli ve kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımı, her öğrencinin farklı öğrenme tarzına uygun yöntemler kullanarak dil öğrenme sürecini daha etkili hale getirmeyi amaçlar. Görsel öğrenenler için infografikler, videolar ve zihin haritaları gibi materyaller sunulurken işitsel öğrenenler için podcastler, şarkılar ve hikâye anlatımları etkili olabilir. Kinestetik öğrenenler ise hareketli aktiviteler, rol yapma oyunları ve kelime kartlarıyla öğrenme sürecine daha aktif katılabilirler. Dijital öğrenme ortamları da bu süreci destekleyerek öğrencilerin bireysel hızlarına uygun olarak çalışmalarına olanak tanır. Etkileşimli uygulamalar, oyunlaştırılmış dil öğrenme platformları ve sanal

sınıflar, öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun içeriklere erişmelerini sağlayarak dil öğrenimini daha kişisel ve verimli hale getirir. (Yabancı dil öğrenme yaklaşımları ile ilgili genel bilgilendirme OpenAI, 2025'ten yardım alınarak hazırlanmıştır.)

Türkiye’de 80-90’lı yıllarda Milli Eğitim okullarında uygulanan İngilizce müfredatına göre eğitim almış biriyim. Ortaokul eğitimim her çocuk gibi bir devlet okulunda her öğrencinin sahip olabildiği imkân çerçevesinde geçti. Okulumuzda tüm İngilizce öğretmenlerinin ortak kullanımına açık, ortada bir televizyonu olan, her öğrenci için cam bölmelerle ayrılmış, kulaklıkları bulunan bir İngilizce laboratuvar odası vardı. Öğretmenler kendi aralarında anlaşarak sıra ile öğrencilerini bu sınıfa alırlardı. Farklı bir sınıf ortamına girmek, orada İngilizce metinler dinlemek, bir şeyler seyretmek bizler için bir eğlence sebebiydi. Tabi sınıftaki öğrenci sayıları ile öğrenciler için ayrılmış bölümlerin sayısı birbirini tutmayınca bir bölmeye 2 ya da 3 öğrenci düşer, yapılan dinleme etkinliğinin etkisi de maalesef asgaride kalırdı. Bu sebeple üç yıl süren ortaokul eğitimim boyunca bizim sınıfımızın İngilizce laboratuvarına yalnızca 4 ya da 5 kez girdiğimi hatırlıyorum. Günümüzün gelişmiş teknolojisi ve sürekli büyüyen dijital dünyasıyla kıyasladığımda aslında imkânsızlıklar içinde öğrenmeye çalışan, sadece elindeki tek kitaba ve öğretmenine güvenen, öğretmenin söylediğini dört elle sarılan, uygulayan, kendi çabalarıyla dil öğrenmeye çalışan

bir öğrenci topluluğu hatırlıyorum. Şimdiki öğrencilerin sahip olduğu geniş imkânları düşününce ve bu yıllarla kıyaslayınca o zamanlar çok çalışkan, çabalayan, çok başarılı bir nesil olduğumuzu daha iyi fark ediyorum. Bizler, kara önlüklerimizi giyip beyaz yakalarımızı takıp başarıya ulaşmak için büyük bir özveriyle çalışıyorduk.

Lise sıralarındayken sınıfımızda bize karşıdan kara ekranı ile bakan bir televizyonumuz ve bir DVD oynatıcımız vardı. Ancak dolabın içinde hazine varmış gibi saklanır ve nadiren açılırdı. Açıldığında ise büyük bir merakla seyrederdik. Bu lükse de sadece *Anadolu sınıfı* olarak bizler sahiptik. *Düz* veya *ticaret liseli* diye tabir edilen öğrenciler sınıflarımıza ve bizlere imrenerek bakarlardı. Bizler farklıydık. Çünkü biz hazırlık sınıfında Oxford kitapları ile haftada yirmi saat İngilizce öğreniyorduk. Havalıydık... O siyah ekran açıldığında DVD oynatıcıya sadece öğretmende olan -muhtemelen de aldığımız Oxford kitaplarla beraber İngiltere'den gönderilen- üç dört kasetten biri olan DVD kaset konulur, öylece öğrenmeye çalıştığımız dilin kültürünü keşfetmeye, o dili konuşan İngilizleri seyretmeye, dinlemeye başladık. Bazı günlerde de öğretmenimiz bize Anadolu Üniversitesi Öğretim Görevlisi **Profesör Doktor Zülal Balpınar** ve **Michael Smith**'in TRT 2 kanalında yayınlanan İngilizce eğitimi veren derslerini seyretnemiz için televizyonu açardı. Onlar sayesinde yepyeni dünyalar keşfederdik. Ancak bu bizim için

yeterli değildi. Akşamüstü saatlerinde evde yine aynı İngilizce eğitim programlarının tekrarını izlemek için TRT 2 kanalının karşısına geçerdik. Çünkü bu programlar; eğitimimizi, günümüzü renklendiren tek şeydi. O öğretmenler, işlerini ne kadar da güzel ve eğlenceli yapıyorlardı!

Biz, o dönemde İngilizce ağırlıklı eğitim veren bir **Anadolu Ticaret Meslek Lisesinde** okuduğumuz için bu tür fırsatlara erişebiliyorduk. Sınıfımız yalnızca yirmi dört kişiden oluşuyordu. Bugün mesleğimi icra ederken az mevcutlu bir sınıfta okumanın avantajlarını, okuyamamanın dezavantajlarını çok net fark edebiliyorum. Öğrencilerle birebir ilgilenmenin, onların hayatına dokunmanın ne kadar değerli olduğunu, gelişen teknoloji ve cazip online eğitim imkânlarına rağmen, her geçen gün daha iyi anlıyorum.

Lise eğitimimizin sonunda genç ve mesleğine yeni atanmış öğretmenlerin idealist çalışmaları, bizim de o dönemde henüz yolun başında olan gençler olarak onları hayranlıkla izleyen bakışlarımızla birleştğinde ortaya beklenen başarı öyküleri çıkmıştı. O yıllarda okulda okuyan elli öğrenciden neredeyse on tanesi İngilizce öğretmeni olmuş, diğerleri ise doktor, avukat, işletmeci, muhasebeci ya da farklı branşlarda öğretmen olarak meslek hayatına atılmışlardı.

O dönemde unutamadığım anılardan biri de eşi müzik öğretmenini olan İngilizce öğretmenimizle ilgiliydi. Öğretmenimiz bir gün eşini sınıfa davet etti. Eşi bizim için melodika çaldı ve bize ‘*Boat on the River*’ adlı şarkıyı öğretmeye çalıştı. Bu; bizim için sıradan bir ders değil, unutulmaz bir deneyimdi. O an sadece bir şarkı öğrenmekle kalmadık, müzikle öğrenmenin ne kadar etkili ve eğlenceli olabileceğini de keşfettik.

Sanırım öğretmen olduğum ilk senelerden beri müzikle ilgilenmemin, İngilizce şarkıları öğrencilerime öğretmeye çalışmamın, bu konuda çalışmalar yapmamın sebebi, bana yön veren ilham kaynağım, bu öğretmenlerimin bize o dönemde yaşattığı bu eğlenceli öğrenme ortamıydı. Belki ‘Ben İngilizce öğretmeni olmak istiyorum.’ dememin sebebi de buydu.

2000’li yıllarda mesleğe başladığımda öğrenciler için evde müzik çalar teybin başına oturur, kaseti durdurarak, geri sararak, tekrar tekrar dinleyip şarkıların sözlerini yazmaya çalışırdım. Şimdiki şarkı sözü indirme kolaylığıyla kıyaslandığında bu çalışma bir şarkı için bir iki gece sürerdi. O dönemin en sevilen, dili kolay anlaşılır yavaş akan dört ya da beş şarkısını aynı şekilde çalışır, öğrencilerim için hazırlık yapardım. 1980’lerin hitleri... Nothing Compares to You, I Just Called to Say I Love You, Let it be, Yesterday... Şehir merkezindeki kasetçileri dolaşır, bu dört şarkıyı yükletebileceğim kaseti en uygun fiyata nerede yaptırabileceğimi araştırır, fiyat alır, kendime özel bir kaset hazırlatırdım. Okul

müdürünün odasında herkesin kullanımına açık olan tek kasetçaları ödünç alır, öğrencilere dinletip tekrar ettirerek öğretmeye çalışırdım.

Şarkılar yoluyla öğrenme süreci; duyma, söyleme ve ritmi hissetme gibi çoklu duyuşsal yollarla gerçekleştiğinden öğrenmeyi hem eğlenceli hem de akılda kalıcı hale getirir. Bu yöntemin en önemli unsurlarından biri ise öğrencilerin seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun şarkıların seçilmesidir. Bu seçimi de elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışarak, kendi bildiğim şarkılardan seçimler yaparak yapıyordum. Ne de olsa o dönemlerde soruların cevaplarını alabildiğimiz arama motorları yoktu. Bu yöntemin etkili olduğunu, eğitim kitaplarından ya da üniversite derslerinden öğrendiğimi pek söyleyemem. Çünkü ben bu konuda bir eğitim aldığımı hatırlamıyorum. Ben bu yöntemin etkili bir yöntem olduğunu, öğrencilerimle yürüttüğüm uygulamalı çalışmalar sayesinde gözlemleyerek ve deneyimleyerek öğrendim.

Yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı; etkili, eğlenceli ve motive edici bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Şarkılar, öğrencilerin dili doğal akışı içinde öğrenmelerine olanak tanırken dilin ritmini ve tonlamasını kavramalarına yardımcı olur. Aynı zamanda kelime dağarcığını genişletir, telaffuz becerilerini geliştirir ve dinleme yetilerini güçlendirir.

İngilizce öğreniminde şarkılar, kelime tanıma becerisini artırırken dikkat ve odaklanmayı da destekler; bu sayede işitsel algı gelişir. Dinlediğini anlama ve anlam çıkarma becerilerini geliştirerek öğrencilerin cümle yapılarını daha iyi kavramalarına katkı sağlar. Telaffuzun iyileşmesi ve akıcılığın artması da şarkılarla sağlanan diğer önemli kazanımlardır.

Şarkılar, öğrencilerin konuşma cesareti kazanmalarına yardımcı olurken dilbilgisi yapılarını da doğal bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Düzenlenen şarkı etkinlikleri, yazma becerilerini destekleyerek öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarına olanak tanır. Aynı zamanda kültürel farklılıklar hakkında farkındalık geliştirerek öğrencilerin dünya görüşünü zenginleştirir.

Derslerini bir zorunluluk olarak değil, keşfedilecek yeni bir dünya olarak gören öğrenciler, öğrenmekten zevk alır ve ardından başarı kaçınılmaz olur. Bu bakış açısı, geçmişte olduğu gibi günümüzde ve gelecekte de her ders için geçerlidir. Bu anlamda en çok İngilizcenin keşfedilecek dünyayı önümüze sunan bir araç olarak en keyif alınabilecek derslerden biri olması kaçınılmazdır. Buna rağmen çevremizde hâlâ “O kadar İngilizce dersi aldık ama konuşamıyoruz.” diyen birçok insan var. İşte tam da bu noktada öğrenilen bilginin uygulanması ve devamlılığının sağlanması ön plana çıkıyor. Öğrenciler; sınıftan çıktıktan sonra öğrendikleri dili kullanabilecekleri, tekrarlayarak pekiştirebilecekleri ve İngilizce

ile sosyalleşebilecekleri ortamlar bulamadıkları için pratik yapma şansı elde edemiyor, dolayısıyla dil eğitimi sınıf duvarlarının ötesine geçemiyor.

Gelişen teknoloji ile küçülen dünyadan bahsederken aslında yalnızca mesafelerin kılınmasından değil, kültürel etkileşimin de artmasından söz ediyoruz. Son teknoloji ulaşım araçları, insanların farklı ülkeler ve kültürler arasında seyahat etmelerini kolaylaştırırken aynı zamanda İngilizcenin ortak bir dil olarak kullanıldığı sosyal ortamların oluşmasına da katkı sağlıyor. Günümüzde var olan sosyal iletişim ağları ve her yerden, her an ulaşılabilen yayın araçları sayesinde küresel dil olan İngilizcenin önemi, kullanımı günlük gereksinim haline gelmiştir.

Her öğrencinin mutlaka büyük bir stresle geçirdiği sınav yılını başarıyla atlattıktan sonra 1994-1998 yıllarında Türkiye'nin en iyi üniversitelerinden biri olan İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi İngilizce Dili Eğitim Fakültesinde eğitim aldım. Üniversite eğitim hayatımı, büyük beklentiler ve merakla geldiğim bu bölümde lise yıllarımdan çok farklı olmayan bir eğitim ortamında bunun da çok farkında olmayarak tamamladım. Karşılaştığım eğitimciler arasında Avrupa'da eğitim almış ve deneyimlerini bizimle paylaşan çok değerli eğitimcilerimiz vardı. Hocalarımız onlara sunulan imkânlar doğrultusunda yaptıkları işi, iyi yapıyorlardı. Bize aldıkları eğitimleri, yaşadıkları şehirleri, insanları anlatıyorlar, bize farklı pencereden görüş açısı kazandırmaya, başka kültürleri tanıtmaya çalışıyorlardı. Bölümümüzde de çok

şükür(!) çok nadiren girdiğimiz bir dil laboratuvarımız vardı. Maalesef ana dili İngilizce olan tek bir kişiyle bile karşılaşmadan üniversite dil öğretmenliği eğitimimi tamamladım ve İngilizce öğretmeni oldum.

Kişisel girişkenliğim ve azmim sayesinde dershanelerde ve özel bir okulda öğretmenlik yaptım. Sınıflardaki projeksiyonlarla elimizdeki materyalleri tahtaya yansıtarak eğitim vermeye başladım. Artık öğretmendim ve Oxford kitaplarının öğretmen materyallerine sahiptim. Öğrencilerimin zevkle seyrettiği çizgi film karakterleri ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamı sunan CD'ler ile eğitim vermeye başladım. Özel okulda öğretmenlik yapmak biraz daha emek ve çaba ister. Çünkü okul yöneticileri ve veliler, verilen eğitimin sonuçlarını görmek ister. Bu motivasyonla öğrencilerimle ilk tiyatro deneyimimi yaşadım. Öğrencilerin heyecanı mı yoksa yeni bir öğretmen olarak benim heyecanım mı daha fazlaydı, bilemiyorum. Ancak onların bir şeyleri başarabildiğini görmek, birlikte geçirdiğimiz tüm zamanlara ayrı bir değer kattı.

2001 yılında Milli Eğitim okullarından birine atandım. Bana göre bir devlet okulunda olmak, özel bir okulda olmaktan çok da farklı değildi. Görevimi o ilk günkü heyecan ve şevkle yapmaya devam ettim. Teknolojinin gelişmesi ile, okulda eğitim için sınıflarda kullanabileceğimiz, yeni bir cihazımız vardı. Tepegöz. O zamanlarda tanıştım tepegözle. Koca cihazı kucaklayıp sınıflara taşıyıp bulduğum birkaç fotoğraf ile etkinlik yapmaya çalışmak

fazla emek isteyen bir işti. Ama beni zorluklar yıldıramaz, pes ettiremezdi. Neyse ki teknoloji hızla ilerliyordu.

Müfredatımız gereği işlediğimiz konulara göre kısa skeçlerle öğrencilere rol verip oynatarak eğlenceli dersler yapmaya başlamıştık. Ama “Daha farklı neler yapabiliriz?” sorusu hep aklımda idi. Öğrencilerle daha önce bahsettiğim müzik çalışmalarını yapmaya başladık. Hep beraber büyük keyif aldık. Bu arada okulumuzda tüm sınıflara projeksiyon cihazları takılmaya başladı. Bu, bizler için çok büyük bir nimetti. Bu projeksiyonla beraber artık sınıfımızın bir de bilgisayarı vardı. Tabi ki bu imkânı daha önce özel okulda görmüş biri olarak diğer arkadaşlara göre daha etkin, becerikliydim. Hazırladığım değişik PowerPoint sunumları ile derslerimi renklendirmeye başlamıştım. İlerleyen zamanda okul müdür odasında duran, okula ait olan kamera ilgimi çekti. Müdür beyden bu kamerayı ödünç alıp öğrencilerin canlandırdıkları kısa skeçlerin videolarını çekmeye başladım. Öğrenciler böyle bir çalışmanın içinde olmaktan çok keyif alıyor, çok daha mutlu oluyor, zevkle derse giriyorlardı. Sonra bu videoları, birlikte sınıfta izleyip “Bunu becerebildik.” diye keyiflenirdik. Birgün okul çevresindeki esnaftan müsaade istemiş, mekânında yine hazırladığımız bir skeç için video çekmiştik. Öğrencinin biri satıcı olmuş, diğerini de kazak almaya gelmiş biri olarak istediği kazağın rengi, bedeni, fiyatı hakkında sorulara cevap vererek kısa bir skeci canlandırmışlardı. Daha sonra bu videoları sınıfta arkadaşları ile

seyredip hem öğrenmiş hem de keyifli vakit geçirmiştik. Başka bir öğretmen arkadaşşıma “Bak! Biz öğrencilerle neler yaptık.” diye göstermek bile bana keyif veriyordu. Bu çalışmaların meyvesini, yıllar sonra o sıralardan gelen öğrencilerin nerede olursa olsun yanıma gelip “Öğretmenim nasılsınız? Ben sizin öğrencinizdim. Sizinle şöyle çalışmalar yapmıştık” demeleri ile alıyorum. Herkes öğrendiği her bilgiyi hatırlamaz ama zevk aldığı şeyi, etkilendiği olayı, ona hissettirdiği güzel duyguyu, yaşadığı tatlı anıyı unutmaz. Evet, bazıları bugün İngilizceyi kullanmıyor olabilir. İngilizceyi unutmuş da olsalar hatırladıkları güzel çocukluk anılarının içinde olmak güzel bir duygu. Herkes akılda kalmaz, her şey iz bırakmaz ki...

Yaptığımız bu çalışmalarla hikâyelerin ve canlandırmalarının öğrencilerin hayal gücünü geliştirirken dili aktif ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarına olanak tanıdığını öğrendim. Eğlenceli ve kısa diyaloglar yazdırarak öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişlettim. Dil bilgisi yapılarını doğal bir bağlamda öğrenmelerini sağladım. Role-playing (hikâyeleri canlandırma) etkinlikleri ile öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirerek dili daha akıcı ve özgüvenle kullanmalarına yardımcı oldum. Ayrıca, öğrencilerle kısa diyalog videoları çekerek hem telaffuzlarını geliştirmelerine hem de kendilerini ifade etme yeteneklerini artırmalarına katkı sağlamıştım. Bu yöntemler bize dili sıkıcı kurallardan uzaklaştırarak eğlenceli, kalıcı ve etkileşimli bir öğrenme süreci sunmuş böylece öğrencilerin öğrenme

motivasyonları artmıştı. Tüm bunların etkili bir öğretim metodu olduğunu öğrencilerimle deneyimleyerek öğrenmiştim. Ancak tiyatronun faydaları sadece bununla sınırlı değildir. Öğrenciler, telaffuz, vurgu ve tonlama konusunda pratik yaparak daha akıcı konuşmayı öğrenirler. Farklı senaryolar ve diyaloglar sayesinde yeni kelimeler ve dil bilgisi yapılarını keşfeder, bağlam içinde gördükleri için bu bilgileri daha kalıcı hale getirirler. Aynı zamanda sahnedeki arkadaşlarını dinleyerek anlam çıkarma becerilerini geliştirir, oyun sırasında söylenenleri anlamaya çalışarak aktif dinleme yeteneklerini güçlendirirler.

Tiyatro oyunları, günlük konuşma kalıplarını ve ifadelerini doğal bağlam içinde öğretir. Bu sayede öğrenciler, dili gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını deneyimleme fırsatı bulurlar. Dersler monotonluktan çıkar, öğrenciler öğrenmeye daha istekli hale gelir. Eğlenerek öğrenmek, dilin kalıcılığını artırır ve öğrencinin derse olan ilgisini yükseltir.

Dil gelişimine sağladığı katkının yanında tiyatro öğrencinin kişisel gelişimi için de büyük fırsatlar sunar. Sahneye çıkmak, topluluk önünde konuşma korkusunu azaltır ve özgüveni artırır. İngilizceyi kullanarak kendilerini ifade etme konusunda cesaret kazanırlar. Farklı karakterleri canlandırarak empati becerilerini geliştirir, grup çalışması yaparak sosyal etkileşim yeteneklerini güçlendirirler. Yaratıcı düşünme becerileri gelişirken beklenmedik durumlarda doğaçlama yaparak problem çözme yetenekleri de artar.

Bu kadar kapsamlı kazanımlar sağlayan bir yöntemin her derste daha fazla kullanılması gerekmiyor mu? Öğrencilerin ezberle değil, yaşayarak öğrenmelerine olanak tanıyacak yöntemlerin eğitim sisteminde daha çok yer alması gerekmez mi? Ancak günümüzde birçok öğretmen, öğrencilerinin başarısı sadece lise giriş sınavlarında aldıkları puanlarla ölçüldüğü için onları test çözmeye yönlendiriyor. Peki, bu yaklaşımın öğrencilerin gerçek anlamda dil becerilerini geliştirmeye ve hayat boyu kullanabilecekleri bir yetkinlik kazandırmaya ne kadar faydası var? Eğitimde dengeyi nasıl kurmalıyız? Bunun için eğitim alanında yapılan çalışmalar, gelişen teknolojinin gerektirdiği yönde gelişmeye ve değişmeye devam etmektedir.

Dil eğitiminde müziğin, oyunların ve dramının eğitimde kullanımının öneminden bu kadar bahsetmişken, bu önemi bu kadar fark etmişken, verdiğim eğitim çalışmalarımın içine entegre ederken, bunlardan oluşan İngilizce Show Geceleri düzenlememek, öğrencilere sahneye çıkma heyecanını yaşatmamak ve kişisel gelişimlerine en büyük desteğini vermemek olmazdı. Çocukluk dönemlerinin ortaokul yıllarının unutulmayan anılarında yer almak, bunun için çalışmak bencillik olmasa gerek. Öğrencilerimin gece sonunda o parlayan gözleri ile “Teşekkürler öğretmenim, bana hayatımın en güzel gününü yaşattınız! Sayenizde hayalimi gerçekleştirdim, sahnede İngilizce şarkı söyledim.” demeleri benim en büyük ödülüm, gurur kaynağım oldu. Tek ödül bu sözler olmadı tabi ki! Bu çalışmaların

bana verdiği özgüven duygusu ile öğrencilerim, Avrupalı meslektaşlarım ve onların öğrencileri ile bir Erasmus projesine ve birçok eTwinning projelerine katıldım.

Günümüz eğitim dünyasında yenilikçi teknolojileri kullanarak proje odaklı çalışmalar yürüten öğretmenlerin sayısı giderek artmaktadır. Bu öğretmenlerin arasında olmaktan büyük mutluluk ve gurur duyuyorum. Sürekli gelişen ve değışen eğitim sistemine ayak uydurmamın faydasını, öğrencilerim ile katıldığımız uluslararası eTwinning ve Erasmus projeleri ile eğitimi sınıf duvarından, ülke sınırlarından daha ileriye götürebildiğimi görerek bunları başarabiliyor olmanın sevinci ile gördüm. Katıldığımız Erasmus projesinin konusu sizce ne idi? Yaşadığımız şehrimizi, kültürümüzü, şarkılarımızı tanıtan video çekimleri... Bana pek de yabancı olmayan bir çalışma idi. Öğrencilerimizin ve projeye katılan çalışan meslektaşlarımın yaptığı çalışmalar ile Avrupa Kalite Etiketini almayı hakkettik. Proje ortaklarımızla kültürlerimizi tanımak için öğrencilerimiz ile onların Avrupa'daki okullarına, şehirlerine ziyaretler yaptık, birlikte video çekimleri kurguladık. Başka milletlerden öğretmenler ile tanışmak, eğitim sistemlerini tanımak, okullarını görmek, onlarla çalışmalar yapabilmek, onlara Türk kültürünü tanıtmak; öğrencilerin öğrendikleri dili kullanabilmeleri, Avrupalı arkadaşları ile sosyalleşebilmeleri, onların kültürlerini tanımaları, diğer ülkeler hakkında bilgi edinebilmeleri, bir konu hakkında araştırma yapabilmeleri, problem çözebilme becerisi kazanmaları, işbirlikçi

çalışabilmeleri onlara daha etkili ve kalıcı öğrenme deneyimleri yaşatmak, onlara farklı bir vizyon kazandırabilmiş olmak, bir öğretmenin yaşatabileceği ve yaşayabileceği en büyük çalışma ve gurur olsa gerek. Onlar bizim okulumuza geldi. Türk kültürünü, memleketimizi, insanımızı tanıtıyor olmanın büyük sorumluluğu ile elimizden gelenin en iyisini yaparak misafirlerimizi ağırladık. Onlarla güzel memleketim Denizli'nin, UNESCO Dünya Mirası listesinde olan eşsiz güzelliği ile Pamukkale'nin ve yine UNESCO Dünya Mirası listesinde yer alan her yerinden tarihin fışkırdığı Hierapolis ve Laodikya'nın tanıtımını yaptığımız kısa belgesel filmi çektik. Ülkemizi, şehrimizi, Türk kültürünü tanıtıyor olmamın haklı gururunu ve mutluluğunu da tatmış oldum. Ayrıca İngilizce öğretmeni olarak ilk kez Avrupa'ya çıkmıştım ve Avrupalı öğretmen arkadaşlarım olmuştu. Ülkelerarası hareketliliğin olmadığı eTwinning projeleri ile çalışmaya, öğrencilerimi çalıştırmaya devam ettim.

Benim yaşadığım gururu, mutluluğu, azmi, şevki ve başarıya her zaman ilk tanıklık eden biricik kızım, Melisa'm da İngilizce öğretmenliğini kendine meslek olarak seçti. Annesinin yolunda annesi gibi mesleğini severek yapan, ülkesi için en iyi şekilde çalışan, gelişen teknoloji ve yaklaşımların ışığında daha da iyi bir öğretmen olacağına inanıyorum. Yolum açık olsun canım kızım.

Ailemden bahsetmişken benim başöğretmenim babamdan bahsetmemek olmaz. Babam tek öğretmen maaşı ile

abimi ve beni okutup öğretmen olmamız için çabalamış bir eğitim neferidir. Her zaman “Öğretmenlik okulda bitmez.” der. Yolda, sokakta her zaman doğru bildiğini söylemekten, doğruyu anlatmaktan bıkmazdı. Ağabeyim ve ben öğretmen eşlerimizle babam ve kızım ile öğretmen bir aileyiz. Annem, her ne kadar öğretmen olmasa da böyle güzel bir aileye önderlik yapmasıyla gönlümüzün öğretmeni olmuştur. Gelecek nesillere yön veren bir aile olmak çok gurur verici. Oğlum, eğitim hayatının içinde sınav sistemi içinde savrulan, kavrulan bir birey olarak yolunu seçmekte zorlansa da Utku’nun zaferinin bilgili, iletişim becerisi güçlü, sabırlı, empatik, motive edici, yaratıcı, esnek, adil, objektif ve kendini sürekli geliştiren, yetenekli ve özverili öğretmenlerinin ona sağladığı eğitimleri sayesinde iyi yönde olacağına inancım tam.

Ulu Önder Başöğretmenimiz Mustafa Kemal’in dediği gibi: “İyi bir öğretmen, ömür boyu öğrenci kalandır.” Biz öğretmenler de gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek için sürekli öğrenmek ve değişmek zorundayız. “Bugünün öğretmeni, çünkü bilgisiyle yarının öğrencisini eğitemez.” John Cotton Dana da bu sözünü eğitimin sürekli gelişimini ve gelişiminin önemini özetlemiyor mu?

Gelişen teknolojinin sunduğu imkânla artık Milli Eğitim okullarının her sınıfında bir akıllı tahta var. Bu tahta ve internet erişim sisteminin bize sunduğu imkânla her öğretmen kendi branşında ve her öğrenci istediği anda, ihtiyacına göre EBA platformundaki uygulamalara rahatlıkla ulaşabilmektedir. Bu

sistemle öğretmenler, öğrencilerinin gelişimlerini kişisel takip sistemleriyle takip edebilmektedir. Öğrenciler ise hazırlanan eğitimsel oyunlarla eğlenceli, etkileşimli yüksek motivasyonla zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimlere erişilebilmektedirler.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA), kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımını destekleyen dijital bir platform olarak öğrencilere kendi öğrenme tarzlarına uygun içeriklere erişim imkânı sunar. EBA'daki videolar, etkileşimli dersler, testler ve okuma materyalleri, görsel ve işitsel öğrenenler için zengin kaynaklar sağlarken interaktif uygulamalar ve oyunlaştırılmış etkinlikler kinestetik öğrenenlerin sürece aktif katılımını teşvik eder. Ayrıca öğrenciler kendi hızlarında ilerleyebilir, eksik oldukları konuları tekrar edebilir ve seviyelerine uygun içeriklerle bireysel öğrenme deneyimi yaşayabilirler. Öğretmenler de EBA üzerinden öğrenci performansını takip edebilir ve onlara özel yönlendirmeler yaparak öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir. Bu sayede EBA, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımını dijital araçlarla destekleyerek her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamı sunar.

Milli Eğitim sistemimiz, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile Türkiye'nin eğitim sisteminde yenilikçi ve çağdaş bir yaklaşımı temsil ederek öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donatılmasını hedeflemektedir. Bu modelle, İngilizce eğitime de yeni bir perspektif kazandırılmıştır. Yeni modelde öğrenci merkezli bir

yaklaşım benimsenerek eğitimde fırsat eşitliği sağlanması amaçlanmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilerek İngilizce diline olan ilgileri artırılmak amaçlanmaktadır. Yeni müfredat, İngilizce eğitimi sırasında farklı kültürleri tanıtarak öğrencilerin küresel vatandaşlık bilincini artırmayı hedeflemektedir. Bu sayede, dil öğrenimi sadece dilbilgisiyle sınırlı kalmayıp kültürel anlayışı da içermektedir. Böylece Türkiye'nin İngilizce eğitimine daha modern ve etkili bir yaklaşım getirmeyi amaçlamakta, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede önemli katkılar sunmaktadır.

Değişim rüzgarları estiğinde bazıları duvar örer, bazıları ise yel değirmeni yaparmış. Değişimi bir fırsat olarak gören, yeniliklere açık, esnek düşünebilen bireyler olmalıyız. Değişimden korkmak yerine onu avantaja çevirerek kendimizi ve çevremizi geliştirebiliriz. Çünkü eğitim, sürekli gelişen bir alandır, öğretmenlerin yeniliklere uyum sağlaması, teknoloji ve modern yöntemleri kullanması gerekir. Çünkü bizler gelecek nesli yetiştiren topluma yön veren insanlarız. Çünkü bizler *öğretmeniz*.

SOSYAL MEDYANIN TÜRKÇEYE ETKİSİ VE DİLİN DOĞRU KULLANIMINDA ÖĞRETMENLERİN ROLÜ

Nuran DAĞLAR

“Dil giderse millet gider.”

Prof. Dr. Oktay SİNANOĞLU

Dünya varoluşundan bu yana sürekli bir değişim içindedir. 21. yy. da gelişen teknoloji ve hızlı haberleşme olanaklarıyla iletişim alanında dünya küresel bir sürece girmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de teknolojik aletlerin artması, akıllı telefonlar gibi kolay taşınabilir ve ulaşılabilir olması bu süreci daha da hızlandırmıştır. Bunların yanı sıra internete erişimin kolaylaşması ve internetin yaygınlaşması zaman içerisinde interneti vazgeçilemez bir hale getirmiştir. İnternetin bu denli yaygınlaşması sonucunda ise sosyal medya araçlarına ve sosyal medyaya olan ilgi artmıştır.

Bu araştırmada, gençler arasında kullanılan günlük konuşma dilinin sosyal medyadan nasıl etkilendiği ve Türkçe öğretmenlerinin bu konuda ne gibi önlemler alabileceği incelenmektedir. Bilindiği gibi COVID-19 salgını sürecinde ve sonrasında gençler arasında internet kullanımı daha da yaygınlaşmış, sosyal medyadaki hızlı etkileşimle birlikte dil kullanımında bazı olumsuz etkiler gözlemlenmiştir. Sosyal medya platformlarında kullanılan yabancı kelimeler (örneğin, “ghosting”, “stalk”), kısaltmalar (örneğin, “bb”, “gtg”) ve resimciler(emoji) özellikle gençler arasında kabul görmüş ve hızla yaygınlaşmıştır.

Sosyal medyanın Türkçe dili üzerinde olumsuz etkilerini ele aldığımız bu araştırmada ay-rıca öğrencilerin yabancı kelimeleri Türkçeleriyle eşleştirerek farkındalık kazanmalarını sağla-mak amacıyla tasarlanmış okulumuzda yaptığımız bir araştırma kapsamında hazırladığımız bir internet sitesi de yer almaktadır.

Hazırladığımız bu interaktif internet sayfasında eşleştirme, çark ve macera oyunları bulunmaktadır. Bu oyunlar özellikle sosyal medyada sık kullanılan yabancı kelimelere ve kısaltmalara odaklanarak öğrencilerimize dili doğru ve etkili kullanmada eğitimsel ve eğlenceli bir deneyim sunmaktadır.

Araştırma sonunda, sosyal medyanın Türkçeyi sadeleştirme ve yabancı kelimeleri yay-gınlaştırma etkisi tespit edilmiş ancak bu durumun gençlerde farkındalık oluşturularak ve bu konuya dikkatlerinin çekilerek değiştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayla birlikte okulumuzda bir hafta süresince dijital detoks uygulaması yapılarak öğrencilerin zamanlarını kişisel, bedensel, sosyal gelişimlerine ve öğrenmelerine katkı sağlayacak alanlara yönelmeleri hedeflenmiştir.

Dilin Kültüre Etkisi

Dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendi yasaları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlıktır (Ergin,1997).

Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1995).

Fertlerin üstünde, bütün bir cemiyetin malı olan ve bütün bir cemiyeti içine alan kuvvetli bir müessesedir. Cemiyetlerin en büyük dayanağı dildir. Bir cemiyeti ayakta tutan, bir cemiyetin varlığını sağlayan, devam ettiren, bir cemiyette sarsılmaz bir birlik yaratan müessese olarak dilin oynadığı rol çok büyüktür. Bu bakımdan dil milleti teşkil eden unsurların başında gelir. Bir milleti, bir kavmi bazan tek başına ayakta tutar, millî benliği

muhafaza ederek; onu yok olmaktan, eriyip başkalaşmaktan kurtarır. Demek ki dil bir milletin en büyük millî müessesesidir (Ergin,1997).

“Ziya Gökalp, dili kültürün temel ögesi sayar. O, bu görüşünde haklıdır. Çünkü dil, duygu ve düşüncenin adeta kabıdır. Bir ulusun bütün duygu ve düşünce hazinesi, dil kabına veya ka-lıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere, kuşaktan kuşağa aktarılır. Yazı, dilin sesi-ni kay-deden bir araç olarak dilin bir parçasıdır. Fakat kültür, söz ile de bir ulus arasına yayılır.

Dil kültürün temeli olduğuna göre, bir ulusun dil ile ifade ettiği sözlü, yazılı her şey kül-tür kavramına girer. Sabahtan akşama kadar evde, sokakta, çarşıda, iş yerinde konuşan halk, far-ıkında olmadan dil tarlasını eker, biçer. Dilin duygu ve düşünce ile dolmasının nedeni, gün-lük yaşama çok yakın olmasıdır.

Aslında dili yaratan yaşam, daha doğrusu toplumsal yaşamdır.” (Kaplan,2019)

Esasında dil sadece dil uzmanlarının değil, o milleti oluşturan tüm fertlerin sorumluluğundadır. Dil, kültürümüzün temeli olduğundan bir milletin tüm fertleri tarafından korunmalı ve dile sahip çıkılmalıdır. Çünkü Prof. Dr. Oktay Sinanoğlu’nun da dediği gibi: “Dil giderse millet gider!”. Dilimize giren yabancı kelimeler, kısaltmalar ve resimceler(emoji) dilimizin yapısına uygun olmadığından dilimize zarar vermektedir. Her milletin kendine has dil yapısı vardır ve bu yapı o toplumun kimliği, özüdür. Bu kimlik ne denli zarar görürse toplumun milli değerleri de o denli zarar görür. Çünkü dili kullanan millet o dille konuşur, düşünür ve üretir. Bu nedenledir ki geleceğimize sağlam temeller üzerine kurmak için geçmişten bize aktarılan dilimize dolayısıyla dilimizin yapısal özelliklerine sıkı sıkıya bağlı kalmalıyız. Böylece hem

kültürel değerlerimizi korumuş hem de güçlü ve dinamik bir gelecek inşa etmenin sağlam temellerini atmış oluruz.

Sosyal Medya Araçları Nelerdir?

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, özellikle genç neslin iletişim alışkanlıklarında önemli değişimlere yol açmıştır. Gelişen ve değişen teknoloji beraberinde haberleşme ve iletişim şekillerimizi de hızla değiştirmiştir. Her yaş grubunun yaygın olarak kullandığı akıllı telefonlar ve tabletlerle sosyal medya popülerlik kazanmış, iletişim dili özellikle gençler arasında farklı bir yapıya sahip olmuştur. Sosyal medya, web teknolojisi üzerine inşa edilen ve görsel ve işitsel kullanıcı içerikleri oluşturulmasına ve diğer kullanıcılar ile paylaşılmasına izin veren bir grup internet tabanlı uygulama olarak tanımlanmaktadır (Kaplan ve Haenlien 2010: 61).

“Türkiye, sosyal medya kullanımının yoğun olduğu ülkelerden biridir. İstanbul, İzmir, An-kara, Kocaeli ve Bursa gibi büyük şehirler, aktif sosyal medya kullanıcıları ve içerik üreticileriyle öne çıkar. 2024 yılı itibarıyla, Türkiye’deki internet kullanıcıları arasında en çok kullanılan sosyal medya platformları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Instagram – %85
- YouTube – %82
- Tik Tok :%71
- Facebook :%62
- Twitter X: %55
- LinkedIn: %38
- Snapchat: %29
- Pinterest : %27

Bu platformlar, özellikle gençler ve içerik üreticileri arasında büyük bir popülerliğe sahip-tir.” (Bozkurt, 2024)

Tabloda da görüldüğü üzere ülkemizde sosyal medya araçları oldukça ilgi görmektedir ve takip edilmektedir. Bu platformlarda kullanılan dil yapısı ise Türkçeye uygun bir yapı teşkil etmemektedir. Her ne kadar sosyal medya gençler arasında rağbet görse de bu platformların kullanım sıklığı dilimizi olumsuz etkilemekte ve şimdiden gerekli tedbirlerin alınmasına dikkat çekmektedir.

Sosyal Medyanın Dilimize Etkileri

Son yıllarda, sosyal medya platformlarının günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmesiyle bu platformlarda kullanılan dilin toplum üzerindeki etkisi giderek artmaktadır. Sosyal medyanın yaygınlaşması ile gençler arasında yabancı kelimelerin mesajlaşmalarda sadeleştirmeler ve kısaltmaların kullanımı yaygınlaşmıştır. Örneğin: “Slm: Selam. Mrb: Merhaba. Nbr: Ne haber? Kib: Kendine iyi bak. AEO: Allah emanet ol. kyb: Kesin yaşanmıştır bu. ARE: Allah rahmet eylesin” (Koç, 2024) gibi kullanımlar yaygınlaşmıştır.

Özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde dijital platformlarda geçirilen zamanın artması, gençlerin dil kullanımında belirgin değişikliklere neden olmuştur. Çiftçi (2022), bu konuda dile yapılan müdahalenin gençler üzerindeki olumsuz etkisini önemli bir şekilde vurgulamaktadır.

İnternet ortamında kullanılan dilin özellikleri, geleneksel iletişim biçimlerinden farklılık göstermektedir. Sosyal medya platformlarının sunduğu hızlı ve anlık iletişim imkânı, kullanıcıları daha kısa ve özlü ifadeler kullanmaya yönlendirmektedir. Sınırlı karakter sayısı, ifade kolaylığı sağlaması ve hızlı iletişim gibi

sebeplerle emojiilerin kullanımı artmıştır. “Emojiiler aracılığıyla sosyal medyada duygu ve dūřūnceler ifade edilmekte ve emojiiler aracılığıyla evrensel bir dil oluşmaktadır” (Cengiz Anık vd., 2017: 41-54). “Emojiiler, beden dilinin bir tūr dijitalize edilmiş hālidir.” (Mete, 2020: 1041-1048). Genēlere gōre bōylelikle hem gōrsel olarak daha eğlenceli hem de uzun uzun yazmaktan tasarruf edilerek kullanım ōncelięine sahip olmuştur. “Emojiilerle hislerimiz, duygularımız, dūřūncelerimiz, ruh halimizi yansıtılırken kelimelerin yeterli olmadığı durumlarda kullanıcılar bu simgelere başvurabiliyor. Jest ve mimiklerin yerine de kullanılabilen emojiiler, soğuk olan yazınsal sanal dili daha sıcak bir hale getiriyor.” (Kırık, 2017). Kısa ve ōzlū konuşmalar veya emoji kullanımı, ōzellikle genēler arasında İngilizce kōkenli kelimelerin ve kısaltmaların yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Yıldırım ve Cahan’ın (2018) araştırmasına gōre, 12-15 yař arası genēlerin sosyal medya yazışmalarında kullandıkları kelimelerin %60’ı yabancı kōkenli veya kısaltmalardan oluşmaktadır (Resim-1.).



Resim-1. Bazı resimceler ve anlamları

Dilin toplumsal kimlik ve kültürel miras açısından taşıdığı önem göz önüne alındığında sosyal medyanın dil üzerindeki etkilerinin araştırılması ve bu etkilere yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Parlak'ın (2017) çalışması, erken yaşta dil bilinci kazandırmanın ve alternatif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının, gençlerin dil kullanımında olumlu değişiklikler yaratabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, teknolojinin sunduğu imkanların dilin doğru ve etkili kullanımını teşvik edecek şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sosyal medyanın dil üzerindeki etkilerini inceleyen önceki çalışmalar, konunun farklı boyutlarını da ele almıştır. Ancak özellikle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dil kullanımına odaklanan ve çözüm önerileri sunan kapsamlı araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Bu yazıda hem mevcut durumu analiz etmeyi hem de interaktif öğrenme yöntemleriyle gençlerin bu konu hakkında farkındalığını arttırmayı, gençlerde dil bilinci oluşturmayı, kültürümüzün temeli olan dildeki yapısal bozulmaya dikkat çekmeyi hedefleyen çalışmamızı ele aldık.

Sosyal Medyanın Türkçeye Etkileri Araştırması

Okulumuzda yapılan sosyal medyanın Türkçeye etkilerini ortaya koyan araştırmamız, nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci, nicel araştırma tekniklerinin kullanılmasıyla yürütülmüştür. Araştırmamızın örneklemini, Denizli'de bir devlet okulunda öğrenim gören 120 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin

seçiminde gönüllülük esas gözetilmiş ve velilerinden gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal medyanın Türkçeye olan etkisini ve gençler arasındaki yabancı sözcük, kısaltma ve resimcelerin(emoji) kullanımına dikkat çekerek bu konuda Türkçe ve diğerk alan ğretmenlerinin neler yapabileceğiyile ilgili konu hakkında öneriler sunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda hazırlanan etkileşimli web platformu ve oyunlar ile gençlerin yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını öğrenmeleri hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra dijital detoks uygulamasıyla öğrencilerin gelişimine destek sağlayacak alanlara yönelmeleri hedeflenmiş ve ailelerin de katılımıyla öğrencilerin ve velilerin dikkatleri bu konuya çekilmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, dijital çağın en önemli iletişim araçlarından biri haline gelen sosyal medya platformlarının ortaokul ğrencilerinin dil kullanımı üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek ve bu etkilere yönelik somut çözüm nerileri geliştirmektir. Bunun yanında özellikle COVID-19 salgını sürecinde ve sonrasında dramatik bir artış gösteren internet kullanımının gençlerin günlük konuşma dilinde meydana getirdiğ değişimleri kapsamlı bir şekilde ele alarak bu konuda yapılan ve yapılabilecek çalışmalara değinmektedir.

Bu araştırmada sosyal medya platformlarında yaygın olarak kullanılan yabancı kelimeler, kısaltmalar, resimceler (emojiler) ve dijital iletişim kalıplarının gençlerin dil tercihlerini nasıl şekillendirdiği konu edilerek bu durumun Türkçe dilinin

yapısı, kullanımı ve geleceği üzerindeki potansiyel olumsuz etkileri bir Türkçe öğretmeninin gözünden değerlendirilecektir. Bu bağlamda çalışmanın bir diğer önemli amacı ise gençlerin günlük iletişimlerinde yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmaları konusunda kalıcı bir farkındalık yaratmak ve bu farkındalığı davranış değişikliğine dönüştürmektir. Bu doğrultuda, eğitsel oyunlar ve etkileşimli öğrenme modülleri içeren yenilikçi bir internet sitesi geliştirilerek, öğrencilerin eğlenceli ve katılımcı bir öğrenme deneyimi yoluyla güçlü bir dil bilinci kazanmaları amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanacak anket aracılığıyla sosyal medya kullanımının dil üzerindeki etkilerini ortaya koymak, elde edilen bulguları sistematik bir şekilde analiz etmek ve bu etkilerin nasıl olumlu yönde değiştirilebileceğine dair kanıta dayalı, uygulanabilir öneriler sunmak hedeflenmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının, dijital çağda Türkçenin korunması ve geliştirilmesi için yapılacak daha geniş kapsamlı araştırma ve uygulamalara da temel oluşturması beklenmektedir.

Velilerle iş birliği içinde yapılan dijital detoks uygulamasıyla öğrencilerin ilgi ve merakları gelişimlerine destek olacak kitap okuma, sosyal ve sportif faaliyetlere yönelme, aile bireyleriyle etkili vakit geçirme gibi alanlara yönlendirilerek gelişimlerinin desteklenmesi beklenmektedir.

Araştırma Süreci

Veri toplama aracı olarak anket belirlenmiştir. Okulumuz yedinci sınıf öğrencilerine sosyal medya kullanım alışkanlıklarını ve dil tercihlerini belirlemek amacıyla sekiz sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket soruları, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve pilot uygulama sonrasında son

halini almıştır. Bu aşamada öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve etik kurallara uygun hareket edilmiştir.

Araştırmanın uygulama aşamasında, öğrencilerin yabancı kelimeler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmalarını teşvik etmek amacıyla interaktif bir internet sitesi (<https://sites.google.com/view/sosyal-medyanin-dile-etkisi/ana-sayfa>) geliştirilmiştir (Şekil-1).



Şekil-1. İnternet sitesinden görüntü

İnternet sitesi; eşleştirme oyunları, çark çevirme aktiviteleri ve macera oyunları olmak üzere üç temel bölümden oluşmaktadır (Şekil-2). Oyunların içeriği, öğrencilerin anket ve görüşmelerde en sık kullandıkları tespit edilen yabancı kelimeler ve kısaltmalar dikkate alınarak hazırlanmıştır. İnternet sitesinin kullanılabilirliği ve etkililiği, dört haftalık bir pilot uygulama süreciyle test edilmiştir.



Şekil-2. Oyundan bir görüntü

Elde edilen verilerin analizinde nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Anket verileri elle analiz edilmiş, frekans dağılımları ve yüzdelik oranlar hesaplanmıştır. Sosyal medya yazışmalarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş, yabancı kelime ve kısaltmaların kullanımı belirlenmiştir. İnternet sitesinin etkililiği, öğrencilerin site kullanımı öncesi ve sonrası dil kullanımları karşılaştırılarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için alan uzmanı ve dil uzmanı kişiler ile çalışılmış ve veriler iki kez analiz edilmiştir. Geçerliği sağlamak için ise uzman görüşlerine başvurulmuş ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Tüm araştırma süreci boyunca etik kurallara uygun hareket edilmiş, katılımcıların gizliliği ve verilerin güvenliği sağlanmıştır.

Araştırmanın aşamaları sırasıyla şu şekilde gerçekleşmiştir:

1. Literatür taraması yapılarak, araştırmanın benzerlerinden farkının ortaya konması.

2. Araştırma için gerekli planlamanın yapılması.
3. Araştırma konusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgilendirilerek desteklerinin alınması.
4. Araştırma kapsamında okulumuz 7. sınıf öğrencilerine yapılan ankette günlük hayatta sık kullanılan yabancı sözcükler ve kısaltmalar hakkında soruların belirlenip uygulanması.
5. Anket verilerine dayanarak günlük hayatta öğrencilerin kullandıkları yabancı sözcüklerin ve kısaltmaların belirlenmesi.
6. Öğrencilerin dikkatini konuya çekebilmek adına elimizdeki verilere göre öğrencilerimizle iş birliği yaparak internet sitesi ve oyunların hazırlanması.
7. Okulumuz öğretmenleri ile iş birliği sağlanarak internet sitesinin ve oyunların öğrenciler arasında yaygınlaştırılması.
8. Bu çalışmanın yanı sıra okulumuzdaki öğretmenlerle iş birliği yapılarak veli ve öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdiğimiz dijital detoks programının bir hafta süresince uygulanması.

Araştırmanın Bulguları

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular; öğrencilerin sosyal medya kullanımı, sosyal medya dili kullanımı, dilin değişimi ve görüşler/öneriler olmak üzere çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Her bir boyuta ilişkin detaylı bulgular aşağıda sunulmaktadır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin günlük sosyal medya süreleri incelendiğinde kullanım sürelerinin 1-3 saat arasında yoğunlaştığı (%63) tespit edilmiştir. Kullandıkları sosyal medya platformu değerlendirildiğinde öğrencilerin öncelikli tercihinin

İnstagram olduğu (%55), bunu You Tube (%25) ve Tik Tok kullanımının (%20) takip ettiği görölmüştür. Bu durum öğrencilerin daha çok zamanlarını İnstagram'da geçirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin sosyal medyada dil kullanımına bakıldığında; İngilizce kelimeleri (%32), kı-saltmaları (%30), emoji ve simgeleri (%20), günlük konuşma dilini (%15) ve resmi dili kulla-nanların (%3) olduğu görölmüştür. Sosyal medyanın dilimizi nasıl etkilediğine bakıldığında; daha sade ve kısa yazarlar (%50), kısaltma ve yabancı kelime kullananlar (%35) ve yazı dili etkilemeyenler (%15) olarak tespit edilmiştir. Bu da dilin söz ve yapısına uygun bir kullanım değildir. Bununla birlikte sosyal medyanın Türkçeyi nasıl etkilediğine bakıldığında öğrencile-rin %60'ı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin sosyal medyanın olumsuz etkilerini görmelerine rağmen bu dili kullanmaya devam ettiklerini göstermektedir.

Anket verilerine göre öğrenciler (%80), sosyal medyanın günlük konuşma dilini etkilediğini söylemektedir. Türkçenin sosyal medya diliyle bozulduğunu belirtenler (%65) ise yine çoğunluğu oluşturmaktadır. Öğrencilere sosyal medya dilinin gençler üzerindeki etkileri sorulduğunda; yaratıcı olduğunu düşünenler (%60), eğlenceli olduğunu düşünenler (%25) ve dili yozlaştırdığını düşünenler (%15) olarak tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularında dikkat çeken durum ise öğrencilerin sosyal medya dilini gerek sosyal medyada gerek günlük hayatta sıkça tercih etmeleri ve bunun Türkçeyi önemli ölçüde etkilemediğini düşünmeleridir. Bu da dilimiz ve kültürümüzün geleceği açısından önemli bir tehdit oluşturmaktadır.

Araştırma Sonuçları

Bu araştırma; sosyal medyanın Türkçeye olan etkisini ve gençler arasındaki yabancı sözcük, kısaltmaların kullanımını amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sosyal medya kullanımı, sosyal medya dili kullanımı ve dilin değişimi bağlamında değerlendirilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin günlük internet kullanım sürelerinin 1-3 saat arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu süre, 13-14 yaş grubu öğrencilerin internet kullanımı için uygun görünse de bu sürenin sadece sosyal medyada kullanılması ve sürekli bu dile maruz kalması Türkçeyi olumsuz etkilemektedir. Sosyal medya, gençlerin günlük dilini fark edilir derecede değiştirmektedir. Öğrencilerin çeşitli sosyal medya platformlarından öğrendikleri -dili etkileyen- farklı sözcük yapılarını kullandığı ve bu yaygın kullanımın sosyal medyayla sınırlı kalmayıp günlük hayatlarına da yansıdığı ortaya çıkmıştır.

Uyguladığımız anketle öğrencilerin farkındalıkları artmış; hazırladığımız web platformuyla öğrencilerin kullandıkları emojiler, yabancı kelimeler ve kısaltmalar yerine doğru kelimeleri kullanmasına özendirilmiş, hazırladığımız oyunlarla eğlenceli ve ilgilerini çekecek farklı kelime seçeneklerini görme imkânı sunarak dilimizi daha bilinçli kullanmalarına yardımcı olmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarının, dijital çağda Türkçenin korunması ve geliştirilmesi için yapılacak daha geniş kapsamlı araştırma ve uygulamalara da temel oluşturması beklenmektedir.

Bu araştırmanın yanı sıra uyguladığımız dijital detoks çalışmasıyla hem velilerin hem de öğrencilerin bir hafta süresince dijital ortamlarda asgari düzeyde zaman harcamaları hedeflenmiş, bu alanlarda harcanacak zamanın aile bireyle vakit geçirme, sportif ve sosyal faaliyetlere yönelme, kitap okuma vb.

faaliyetlerle öğrencinin gelişimine destek olacak, ailevi ve sosyal bağlarını güçlendirecek bir nitelik kazanması hedeflenmiştir. Yapılan bir haftalık dijital detoks çalışması sonucunda veli ve öğrencilerden aldığımız geri bildirimler, bize sosyal medya araçlarını günlük yaşamlarında kısıtlı süre kullanmalarının veli-çocuk iletişimini ve paylaşımını artırdığı, aile ile geçirilen zamanın daha kaliteli ve verimli olduğu yönündedir. Öğrenciler ve aileleri sosyal medya araçlarında geçirdikleri zamanı daha eğitici ve öğretici etkinliklerde kullanmışlar ve sonuç olarak hem aile içi ilişkilerinde ve iletişimlerinde düzelmelere tanıklık etmişler hem de daha eğlenceli ve eğitici vakit geçirmişlerdir.

Öneriler

Öncelikle öğrencilere, hangi derste olursa olsun, dilimizin millî kültürümüzün temelini oluşturması bakımından ne denli büyük bir öneme sahip olduğunu hem anlatmalı hem de dilimizi doğru ve etkili kullanarak onlara örnek olmalıyız. Bugün öğrenciler için eğlenceli ve zararsız görünen pek çok günlük dil alışkanlığının uzun vadede dilimize ve dolayısıyla kültürümüze yansıyacak olumsuzlukları hakkında onların bilinçlenmelerini sağlamalıyız. Dilini ve kültürüne sahip çıkan, dili doğru ve etkili kullanan dolayısıyla okuduğunu doğru anlayan ve yorumlayan, düşüncelerini düzgün ifade edebilen bilinçli öğrenciler yetiştirmeliyiz. Bu, millî değerlere saygı duyan ve sahip çıkan her öğretmenin görevidir.

Türkçe öğretmenleri; derslerde konu bakımından bu yaş grubunun (11-14 yaş) dikkatini çekecek, nitelikli, dili yapısal anlamda doğru kullanan, kelime dağarcığı bakımından zengin, kısa yazı örnekleri veya kitaplarla öğrencilerin dikkatlerini dilimizin zenginliklerine ve işlekliliğine çekebilir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de olduğu gibi konuşma ve yazma becerilerine derslerde daha sık yer vererek öğrencilere duygu ve düşüncelerini daha etkili bir şekilde açıklama fırsatı verebilir, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeleriyle öğrencilerin dil yanlışlarını görmelerine fırsatı verebiliriz. Böylelikle öğrencileri dili etkin ve doğru kullanmaya özendirilebiliriz.

Ana dili doğru ve etkili kullanmanın öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişimi açısından önemi ve yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde sağlayacağı faydalar anlatılabilir. Gelecekte onları bekleyen iş imkanlarında özgüveni yüksek, düşüncelerini rahat ifade edebilen ve etkileyici konuşma becerisine sahip birer birey olmalarının onlara kazandıracakları faydalardan bahsedilebilir. Bu anlamda öğrencilere örnek olabilecek kişi/kişilerle röportaj ve seminerler düzenlenebilir, proje ödevlerine rehberlik edilebilir.

Öğrenciler, okulumuzda tasarladığımız internet sitesine benzer, kendi seviyelerine uygun, merak uyandıracak farklı internet sayfaları hazırlamaya teşvik edilebilir ve öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili kullanmaları ve bu konuda örnek olmaları sağlanabilir.

Ortaokul düzeyindeki öğrenciler yaşları gereği meraklı ve araştırmacıdır. Çevrelerindeki yeniliklere açıktır ve teknolojiyi yakından takip ederler. Bu sebeple onları doğru internette bulunan araştırma sayfalarına yönlendirerek onlara rehber olabilir, bu sayfalarda kişisel becerilerini destekleyecek ve geliştirecek alanlara yönlendirerek meraklarını giderebiliriz. Merak ettikleri ve keyif aldıkları sosyal medya araçlarında kendi yaş gruplarına uygun ve gelişimlerini destekleyici içerikler üretmeleri için onları destekleyebiliriz.

Türkçe öğretmenleri ve diğer ders öğretmenleriyle iş birliği içerisinde hareket ederek öğrencilere sosyal medya kullanımıyla ilgili bilgilendirmeler yapabilir, bu konuyla ilgili çeşitli etkinlikler yaptırılıp ders içi performans ödevleri ve projeler hazırlamaları istenebilir.

Öğrencileri, sosyal medya araçlarında kendilerini geliştirebilecekleri, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan adreslere yönlendirilebiliriz. Böylelikle öğrenci hem sosyal medyanın kaliteli zaman geçirecekleri hem de öğrenecekleri bir platform olduğunu görebilirler.

Dilimizin zenginliklerini konu alan benzer projeler yaygınlaştırılarak okullarda dil ile ilgili farkındalık oluşturulabilir, seminer ve münazaralar yapılabilir.

Sonuç olarak öğrencilerimizi teknolojiden değil, teknolojinin olumsuz etkilerinden uzak tutarak öğrencilerimizin gelişimlerini ve eğitimlerini desteklerken hem eğlenmelerini hem de öğrenmelerini sağlayabiliriz.

KAYNAKÇA

Aksan, Doğan, (1995), Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim, TDK Yay., Ankara, s.55.

Avcı, N. ve Topçu, D. (2021). Sosyal Medya, Dil ve Edebiyat, Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (1), 05-26.

Bozkurt D. (07.04.2025). Türkiye’de En Çok Kullanılan Sosyal Medya Platformları:
<https://devrimbozkurt.av.tr/turkiye-de-en-cok-kullanilan-sosyal-medya-platformlari>

- Cahan, N. (2018). Sosyal medyanın orta öğrenim öğrencilerinin söz dağarcığına etkileri (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Cengiz Anık vd., A. M. (2017). Sosyal Medyanın Göstergebilimsel Dili: Emojiler. AJITe: Online Academic Journal of Information Technology, 41-54.
- Çifçi, M. (2022). Dijital Dalga Karşısında Türkçe. Düşünce Dünyasında Türkiz, 1(3), 45-50.
- Ergin, Muharrem (1997). Türk Dil Bilgisi. Bayrak Yayın. İstanbul. s.3-5.
- Kaplan, A. M., Haenlien, M., 2010. Users of the world, unite the challenges and opportunities of social media. Business Horizons, 53: 59-68.
- Kaplan, M. (07.04.2025). Kültür ve Dil: <https://www.tarihistan.org/kultur-ve-dil-mehmet-kaplan/15780/>
- Kırık,A. M. (2024, 10 20). Anadolu Ajansı. Anadolu Ajansı:<https://www.aa.com.tr/tr/bilimteknoloji/sosyal-medya-dili-yozlastiriyor/919586>.
- Koç, İ. T. (2024, 10 20). Anadolu Ajansı. Anadolu Ajansı: <https://www.aa.com.tr/tr/bilimteknoloji/sosyal-medya-dili-yozlastiriyor/919586>.
- Marangoz, G. & Marangoz. M. (2021). “Sosyal Medya Kullanımının Türkçe Üzerinde-ki Etkileri” International Social Sciences, Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:7, Is-sue:81; pp:1770-1773

Microarea, Sosyal Medya Dilimizi Nasıl Değiştirdi? (07.04.2025):
<https://mikroarea.com.tr/blog/sosyal-medya-dilimizi-nasil-degistirdi>

Oruk, İrem (2024). Sosyal Medya Dili Üzerine Eleştirel Bir Bakış.
Uluslararası Filoloji Bengü, 4/2, 135-145.
<https://doi.org/10.62605/ufb.1581242>

Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: Olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakóltesi Dergisi, 22(Kayfor 15 Özel Sayısı), 1741-1759.

ESTETİKTEN EMPATİYE: OKUL YÖNETİMİNDE KADINLARIN GÜÇLENDİRİCİ ETKİSİ

Nuran KIZILÖZ

“Kadının geleceği, insanlığın geleceğidir.”

Maria Montessori

Kadın Liderliğinin Gücü

Okullarda yönetim pozisyonları tarihsel olarak erkeklerle özdeşleştirilmiş olsa da son yıllarda kadınların liderlik rollerindeki varlığı yalnızca niceliksel bir artış değil, niteliksel bir dönüşüm yaratmaktadır. Kadın liderliğinin eğitime kazandırdığı estetik duyarlılık, empatik iletişim ve kapsayıcı yönetim biçimleri, okul iklimini olumlu yönde etkileyen kritik unsurlar arasında yer almaktadır (Grogan & Shakeshaft, 2011). Kadın bir okul yöneticisi olmak yalnızca karar verici rolünü üstlenmek değil; aynı zamanda duygusal zekâyı, toplumsal duyarlılığı ve yenilikçi bakış açısını kurumsal yapıya entegre etmek anlamına gelir.

Geleneksel liderlik yaklaşımlarının ötesine geçerek daha katılımcı, çoğulcu ve dönüştürücü modellerin gelişmesinde kadın yöneticilerin payı büyüktür. Özellikle empati, anlayış ve dayanışma gibi değerlerin kadın liderler aracılığıyla okul kültüründe daha görünür hâle gelmesi, eğitimde kapsayıcılığı artıran bir rol oynamaktadır (Blackmore, 2013). Bu bağlamda kadın liderliğini yalnızca bir “temsil” meselesi olarak değil, aynı

zamanda eğitimde niteliği artıran stratejik bir unsur olarak değerlendirmek gerekir.

Bu kitap, okul yönetiminde kadınların sahip olduğu özgün değerleri görünür kılmayı amaçlamaktadır. Kadınların liderlik süreçlerine kattığı estetik, empati, vizyon ve duyarlılık gibi nitelikleri ele alarak geleneksel kalıpların ötesinde yeni bir liderlik modeline nasıl öncülük ettiklerini keşfetmeye davet ediyoruz. Bu liderlik anlayışı; sadece okulları değil, bireyleri ve toplumları dönüştüren güçlü bir etki alanı yaratmaktadır.

Kadın Liderliği ve Empatik Yaklaşımlar

Kadın liderlerin eğitim kurumlarında sergiledikleri liderlik tarzı; geleneksel otoriter yaklaşımlardan farklı olarak daha çok ilişki odaklı, anlayışlı ve kapsayıcı bir yönetime işaret eder. Bu tarzın temelinde ise empati ve duygusal zekâ gibi sosyal-duygusal beceriler bulunmaktadır. Kadın liderlerin duygusal farkındalığı ve karşısındaki bireyin ihtiyaçlarını anlama kapasitesi, onların eğitim ortamlarında daha adil ve insani bir yönetim biçimi geliştirmelerini sağlar (Eagly & Carli, 2003).

Empatik Liderlik ve Okul Kültürüne Katkısı

Empati, bir başkasının duygularını ve bakış açısını anlayabilme ve bu anlayışla hareket etme kapasitesidir. Kadın liderlerin yüksek empati düzeyleri; öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha doğru tespit etmelerini, çözüm süreçlerinde ise daha duyarlı ve kapsayıcı bir yol izlemelerini sağlar (Grogan ve

Shakeshaft, 2011). Bu durum okulun genel atmosferine olumlu yansır; güven temelli ilişkiler, açık iletişim ve iş birliği kültürü oluşur.

Duygusal Zekânın Yönetsel Kararlara Etkisi

Kadın liderlerin sıklıkla yüksek düzeyde sergiledikleri bir diğer yetkinlik ise duygusal zekâdır. Daniel Goleman'ın tanımladığı şekliyle duygusal zekâ; öz farkındalık, öz yönetim, toplumsal farkındalık ve ilişki yönetimi becerilerini kapsar (Goleman, 1998). Kadın yöneticiler bu yetkinlikleri sayesinde kriz anlarında daha soğukkanlı davranabilir, çatışmaları çözmede daha uzlaşmacı olabilirler. Özellikle öğrenci merkezli karar süreçlerinde duygusal zekâ, sadece akademik değil aynı zamanda sosyal başarıyı da teşvik eder (Miller et al., 2006).

Öğrenci Refahı ve Psikososyal Destek

Empatik bir liderlik, öğrencilerin yalnızca akademik değil, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının da farkında olmayı gerektirir. Kadın yöneticiler; öğrenciler arasında yaşanan sosyal dışlanma, zorbalık veya ailevî problemler gibi konulara daha duyarlı yaklaşarak okulda bir güven alanı inşa edebilirler. Bu da öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, katılımcı oldukları ve aidiyet duygusu geliştirdikleri bir ortam yaratır (Blackmore, 2013).

Öğretmenlerle İlişkilerde Empati Temelli İletişim

Empatik liderlik, öğretmen motivasyonunun ve meslekî bağlılığın artırılmasında da önemli rol oynar. Kadın yöneticiler; öğretmenlerin yaşadığı meslekî stres, tükenmişlik ya da özel hayat dengesi gibi konulara anlayışla yaklaşarak daha insancıl bir çalışma ortamı yaratabilirler. Bu, öğretmen performansını ve okuldaki genel moral seviyesini olumlu yönde etkiler (Sergiovanni, 1996).

Kapsayıcılık ve Adaletin Tesisi

Kadınların empatik yaklaşımları, çoğunlukla okul içinde sosyal adaleti gözeten politikalar üretmelerini sağlar. Engelli öğrenciler, dezavantajlı gruplar veya farklı kültürel geçmişe sahip bireyler için eşit koşullar sağlanması yönünde güçlü irade gösterirler. Bu da okulu, sadece bilgi aktarılan bir yer olmaktan çıkarıp toplumsal eşitliğe katkı sağlayan bir kurum hâline getirir (Lumby ve Coleman, 2007).

İletişim Becerilerinin Önemi

Eğitim kurumlarında etkili liderlik yalnızca karar verme ve yönlendirme süreçlerini değil, aynı zamanda güçlü iletişim becerilerini de gerektirir. Kadın liderler genellikle ilişki kurmaya daha fazla önem verirler ve bu nedenle iletişim süreçlerinde daha dikkatli, özenli ve kapsayıcı bir yaklaşım sergilerler (Helgesen, 1995). Okul yöneticiliğinde kadınların sahip olduğu bu iletişimsel

yetkinlikler; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlarla güven temelli ilişkiler kurmayı kolaylaştırır.

Etkili Dinleme ve Güven Oluşturma

Kadın liderlerin öne çıkan özelliklerinden biri, karşısındaki kişiyi dinlemeye verdikleri önemdir. Etkili dinleme; yalnızca karşı tarafın söylediklerini işitmek değil, duygularını, ihtiyaçlarını ve alt metinlerini anlayabilmeyi içerir (Kouzes ve Posner, 2007). Bu beceri; okul içinde çalışan memnuniyetini artırır, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve velilerin katılımını teşvik eder.

İlişki Odaklı İletişim Tarzı

Kadın liderlerin iletişim tarzı, sıklıkla "ilişki odaklı liderlik" modeliyle örtüşür. Bu modelde lider yalnızca görevlerin tamamlanmasına değil, aynı zamanda çalışanlarla olan ilişkilerin kalitesine de odaklanır. Nitekim araştırmalar, kadın yöneticilerin daha işbirlikçi ve demokratik bir iletişim kurduğunu göstermektedir (Eagly ve Johannesen-Schmidt, 2001). Bu yaklaşım okul kültüründe pozitif bir sinerji yaratır, çatışma oranlarını azaltır ve ekip ruhunu güçlendirir.

Öğretmenlerle Etkileşimde Açıklık ve Saydamlık

Kadın okul müdürleri, öğretmenlerle olan ilişkilerde açıklık ve saydamlığa büyük önem verir. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin şeffaf iletişim kuran yöneticilere daha fazla güven

duyduğunu ve bu ortamda daha rahat çalıştıklarını ortaya koymuştur (Gorton et al., 2007). Bu iletişim biçimi, öğretmenlerin okul yönetimine katılımını artırarak demokratik bir yönetim anlayışını destekler.

Öğrencilerle Anlamlı İletişim

Kadın liderlerin empatik ve duyarlı yapısı, öğrencilerle olan ilişkilerinde de kendini gösterir. Öğrencilerle yalnızca akademik düzeyde değil, duygusal ve psikososyal düzeyde de sağlıklı bağlar kuran kadın liderler; okul ikliminin güvenli, anlayışlı ve kapsayıcı bir yapıya kavuşmasına katkı sunar (Shakeshaft, 1989). Bu da öğrencilerin okul aidiyetini ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırır.

Veliler ve Toplumsal Paydaşlarla Etkileşim

Kadın liderlerin iletişim becerileri, yalnızca okul içi değil, okul dışı paydaşlarla olan ilişkilerde de belirleyicidir. Veli toplantılarında toplumla iş birliği süreçlerinde veya kriz anlarında kurulan etkili iletişim, okulun dış algısını güçlendirir. Kadın liderlerin açıklık, duyarlılık ve samimiyetle kurdukları bu ilişkiler, okulun çevresiyle olan bağını da sağlamlaştırır (Mertz ve McNeely, 1998).

İş Birliği ve Takım Çalışmasının Gücü

Kadın liderlerin eğitim kurumlarındaki etkileri üzerine yapılan çok sayıda çalışma, onların iş birliği ve takım çalışması

konularında sahip oldukları güçlü yönleri açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle okul müdürü rolündeki kadın liderler, öğretmenler arası iş birliğini teşvik etme ve okulun genel performansını yükseltme konusunda belirgin bir başarıya sahiptirler.

Kadın Liderliğin İşbirliğine Dayalı Yaklaşımı

Kadın liderlik tarzı, genellikle daha katılımcı, empatik ve ilişki odaklı olarak tanımlanır (Eagly ve Carli, 2007). Bu yaklaşım, eğitim ortamlarında son derece değerlidir çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimleri, öğrenci başarısı ve okul kültürünün inşasında iş birliği temeldir. Kadın okul müdürleri, öğretmenlerin görüşlerine değer vererek ortak karar alma süreçlerini desteklerler. Bu hem motivasyonu artırmakta hem de öğretmenlerin işe olan bağlılığını güçlendirmektedir (Grogan & Shakeshaft, 2011).

Takım Ruhu ve Paydaş Katılımı

Araştırmalar, kadın okul müdürlerinin çalışanları ortak bir vizyon etrafında toplamada daha etkili olduklarını göstermektedir. Bu liderler yalnızca öğretmenler değil; veliler, öğrenciler ve diğer okul paydaşlarıyla da güçlü bağlar kurarak katılımcı bir yönetim biçimi geliştirirler (Hallinger et al., 2017). Kadın liderlerin bu yönü, okulda bir "topluluk hissi" oluşturur. Bu topluluk hissi, iş doyumunu artırmakta ve öğrenciler için

destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmaktadır (Shakeshaft et al., 2007).

Duygusal Zekâ ve Motivasyon

Kadın yöneticilerin yüksek duygusal zekâyâ sahip olmaları, onları takım içerisindeki iletişimde ve motivasyonda güçlü kılar. Özellikle öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı göstererek empati kurmaları, takım içerisindeki güveni pekiştirir (Mandell ve Pherwani, 2003). Bu güven ortamı, öğretmenlerin yeniliklere açık olmasını ve değişime katılımını kolaylaştırır.

İş Birliği Kültürü Başarıya Giden Yoldur

Sonuç olarak kadın liderlerin iş birliği ve takım çalışmasına olan eğilimleri, eğitim kurumlarının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle değişim süreçlerinde karşılaşılan zorlukların aşılmasında kadın liderlerin empati, katılımcılık ve motive edici liderlik özellikleri, öğretmenlerin ve diğer çalışanların desteğini kazanmak için stratejik avantaj sağlar. Bu da okulun genel başarısını doğrudan etkiler.

Dönüşümcü Liderlik ve Değişime Yönelik Cesaret

Kadın Liderliğinde Cesaretin Yüzü

Kadınlar tarih boyunca toplumsal normlara meydan okuyarak liderlik rollerinde etkinlik kazanmıştır. Eğitim alanında ise kadın liderlerin dönüşümcü liderlik özellikleri yalnızca yönetsel etkinlik değil aynı zamanda derin yapısal değişimlerin

öncüsü olmalarını sağlar. Özellikle okul müdürü pozisyonundaki kadınlar; öğretim yöntemlerinde yenilik, teknoloji entegrasyonu ve öğrenci merkezli yaklaşımlar gibi pek çok alanda değişim yaratma cesaretini gösterebilmektedir.

Dönüşümcü Liderlik ve Kadınların Rolü

Dönüşümcü liderlik; liderin vizyoner bir yaklaşımla izleyicilerini motive etmesi, ilham vermesi ve onları daha yüksek düzeydeki başarılar için yönlendirmesiyle tanımlanır (Bass ve Riggio, 2006). Kadın liderlerin empatik, iş birliğine dayalı ve iletişime açık tutumları, dönüşümcü liderlik için gerekli olan temel unsurlar ile büyük ölçüde örtüşmektedir (Eagly ve Carli, 2003). Eğitim sektöründe kadın liderler, bu yaklaşımı kullanarak okullarda kültürel değişimi teşvik edebilmekte hem öğretmenleri hem de öğrencileri sürece dahil ederek sürdürülebilir yenilikleri destekleyebilmektedir (Sperandio & Kagoda, 2010).

Değişime Öncülük Etme Cesareti

Araştırmalar, kadın liderlerin değişim dönemlerinde daha yüksek duygusal zekâ ve empati kullanarak daha etkili liderlik sergilediklerini göstermektedir (Peters, 2011). Özellikle yenilikçi eğitim uygulamalarının okullara entegre edilmesi sürecinde kadın yöneticiler, öğretmenlerin endişelerini anlayarak süreci daha yumuşak ve kabul edilebilir bir hale getirebilirler. Bu da öğretmenlerin daha yüksek motivasyonla yeni yöntemleri benimsemesine yol açar (Smith ve Piele, 2006).

Eğitimde Kadın Liderliğinin Örnek Etkileri

Kadın okul müdürlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda bu liderlerin pozitif bir okul kültürü inşa etmede daha etkili oldukları görülmektedir (Grogan ve Shakeshaft, 2011). Bu etki, kadın liderlerin hem öğretmenlerle hem de öğrencilerle daha yoğun etkileşim kurmaları ve vizyonlarını ortak bir hedef doğrultusunda şekillendirmeleriyle ilgilidir.

Zorluklara Rağmen Liderlik

Kadın liderler, dönüştürücü liderlik sergilerken pek çok yapısal ve toplumsal engelle de karşılaşabilirler. Ancak bu engellere rağmen, örneğin Uganda'daki kadın okul liderleri üzerine yapılan bir araştırmada, kadınların liderlik rollerinde yenilikçi uygulamaları cesurca hayata geçirdiği görülmektedir (Sperandio ve Kagoda, 2010). Bu durum, kadın liderlerin yalnızca var olan yapıları yönetmekle kalmadığını aynı zamanda bu yapıları dönüştürerek daha kapsayıcı, etkili ve öğrenci odaklı hale getirdiklerini gösterir.

Toplumsal Cinsiyet ve Eğitimde Eşitlik

Eğitim sistemlerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, bireylerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Özellikle kadın müdürlerin eğitim kurumlarında liderlik rollerini üstlenmeleri, bu eşitliğin gerçekleşmesinde belirleyici bir etkiye

sahiptir. Araştırmalar; kadın liderlerin okullarda adalet, eşitlik ve kapsayıcılığı artırdığını ortaya koymaktadır (Grogan ve Shakeshaft, 2011).

Kadın Liderliğin Rolü ve Etkisi

Kadın müdürlerin liderliğinde yürütölen okullarda öğrenciler ve öğretmenler arasında daha kapsayıcı, şiddetsiz ve destekleyici ilişkilerin geliştiği gözlemlenmiştir. Kadın liderler genellikle iş birliğine dayalı, empatik ve demokratik yönetim tarzları benimsemektedir. Bu yaklaşımlar, okul iklimini daha eşitlikçi hale getirerek toplumsal cinsiyet ayrımcılığının önüne geçilmesini kolaylaştırır (Reynolds, 2018).

Ayrıca kadınların liderlik pozisyonlarında görünür olması hem kız öğrenciler hem de kadın öğretmenler için rol modeli oluşturarak eğitimde fırsat eşitliğini pekiştirir. Araştırmalara göre kız öğrenciler kadın liderlerle daha yüksek öz-yeterlik düzeyleri geliştirme eğilimindedir (Sperandio ve Kagoda, 2009).

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Kurumsal Dönüşüme Katkısı

Okullarda toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının uygulanması yalnızca bireysel değil, kurumsal değişimi de beraberinde getirir. Eğitim müfredatının cinsiyet duyarlılığı gözetilerek tasarlanması, öğretmen eğitimlerinin bu perspektifte verilmesi ve disiplin uygulamalarında ayrımcılığı azaltacak

reformlar, kadın liderlerin öncülük ettiği dönüşümler arasında yer alır (UNESCO, 2020).

Kadın müdürler bu tür uygulamalarda aktif rol alarak hem eğitimin içeriğini hem de örgütsel kültürü dönüştürürler. Eğitimde adaletin sağlanması yalnızca kadınların değil, tüm bireylerin yararına olan bir kazanımdır.

Karar Verme Süreçlerinde Kadınların Temsili

Toplumsal cinsiyet eşitliği yalnızca sembolik değil, aynı zamanda yapısal bir dönüşüm gerektirir. Eğitim liderliği pozisyonlarında kadınların yeterince temsil edilmemesi, politika oluşturma ve karar alma süreçlerinde cinsiyet perspektifinin eksik kalmasına neden olabilir (Blackmore, 2013). Kadın müdürlerin sayısındaki artış, eğitimin her düzeyinde cinsiyet temelli adaleti pekiştirme fırsatı sunar.

Sonuç

Toplumsal cinsiyet eşitliğinin eğitim sistemlerinde kurumsallaşması için kadın liderliğinin desteklenmesi elzemdir. Kadın müdürler yalnızca okul yönetimi değil, aynı zamanda adil ve eşitlikçi bir öğrenme ortamının mimarları olarak kritik bir rol oynarlar. Eğitimde eşitlik, bireysel gelişimin ötesinde toplumsal dönüşümün de anahtarıdır.

Zorluklarla Baş Etme ve Dayanıklılık

Kadınların liderlik pozisyonlarına ulaşma yolunda karşılaştıkları engeller yalnızca bireysel değil, aynı zamanda yapısal ve toplumsal bir nitelik taşır. Eğitim, sağlık, iş dünyası ve siyaset gibi alanlarda yapılan birçok araştırma; kadın liderlerin çoğunlukla görünmez engellerle, önyargılarla ve sistematik dışlanmalarla mücadele ettiklerini ortaya koymaktadır (Eagly ve Carli, 2007).

Cinsiyet Temelli Engeller ve Toplumsal Normlar

Kadın liderlerin karşılaştığı başlıca zorluklar arasında "cam tavan" (glass ceiling), "cam uçurum"(glass cliff) ve "ikincil cinsiyet rolleri" gibi yapılar yer almaktadır. Örneğin, araştırmalar kadınların liderlik rolleriyle toplumsal olarak beklenen cinsiyet rolleri arasında bir çatışma yaşadıklarını göstermektedir (Koenig et al., 2011). Bu durum, kadınların liderlik stillerinin bazen yetersiz ya da 'fazla duygusal' olarak değerlendirilmesine neden olabilmektedir.

Kurumsal Engeller ve Kariyer Gelişimi

Kadınların liderlik pozisyonlarına yükselmesinde mentorluk eksikliği, ağ kurma fırsatlarının sınırlılığı ve terfi süreçlerinde önyargı gibi yapısal faktörler önemli engeller oluşturur (Madsen et al., 2023). Özellikle eğitim sektöründe yapılan araştırmalar, kadın yöneticilerin karar alma süreçlerine yeterince dahil edilmediğini ve erkek meslektaşlarına kıyasla

daha fazla sorgulandıklarını ortaya koymaktadır (Grogan ve Shakeshaft, 2011).

Dayanıklılık: Zorluklara Karşı Direnç Geliştirme

Tüm bu engellere rağmen kadın liderlerin çoğu olağanüstü bir psikolojik dayanıklılık sergilemektedir. Dayanıklılık(resilience) yalnızca bireyin strese karşı koyabilme yeteneği değil, aynı zamanda olumsuz koşullarda bile olumlu sonuçlar üretebilme kapasitesidir (Luthar et al., 2000). Kadın liderler, bu becerilerini özellikle kriz dönemlerinde göstererek organizasyonlarında güvenin ve istikrarın teminatı olabilmektedirler.

Başa Çıkma Stratejileri

Kadın liderler genellikle aşağıdaki stratejilerle zorlukların üstesinden gelmektedir:

- **Sosyal destek ağları kurma:** Kadınlar, dayanışma grupları veya profesyonel kadın ağları aracılığıyla benzer deneyimleri paylaşarak güçlenmektedirler.
- **Mentorluk ilişkileri geliştirme:** Deneyimli kadın liderler, yeni kuşaklara rehberlik ederek hem kendi kimliklerini güçlendirmekte hem de dayanıklılıklarını artırmaktadırlar.
- **Kişisel değerleri merkeze alma:** Değer odaklı liderlik, kadınların içsel motivasyonlarını koruyarak stresle baş etmelerine yardımcı olmaktadır (Madsen et al., 2023).

Kültürel Farklılıkların Etkisi

Farklı kültürel bağlamlarda kadın liderlerin karşılaştıkları zorluklar da farklılaşabilmektedir. Örneğin; bazı toplumlarda ataerkil normların daha güçlü olması, kadınların liderlik rollerine erişimini daha da zorlaştırmaktadır. Buna rağmen bu bağlamlarda bile güçlü ve dirençli kadın liderlik örneklerine rastlamak mümkündür (Zheng et al., 2020).

Sonuç

Kadınların liderlik yolculuğu zorluklarla dolu olsa da bu zorluklar karşısında geliştirdikleri stratejiler ve sergiledikleri dayanıklılık onları yalnızca başarılı değil; aynı zamanda ilham verici liderler haline getirmektedir. Dayanıklılık; kadın liderliğinin sadece bir sonucu değil, aynı zamanda bir gerekliliğidir.

Kadın Liderliğinin Eğitimdeki Geleceği

Kadın liderliğinin eğitimdeki yeri yalnızca yönetsel başarılarla sınırlı olmayan çok boyutlu bir değişim sürecine işaret etmektedir. Günümüzde kadın okul müdürlerinin ve eğitim liderlerinin artan etkisi; duygusal zekâ, etkili iletişim ve empati gibi niteliklerin liderlikteki önemini yeniden şekillendirmektedir. Bu özellikler geleneksel otoriter liderlik anlayışının ötesine geçerek okul topluluklarında daha kapsayıcı, anlayışlı ve insanî ilişkilerle donatılmış bir liderlik modelinin yaygınlaşmasına olanak tanımaktadır.

Araştırmalar; kadın liderlerin özellikle kriz dönemlerinde (örneğin pandemi sürecinde) daha dayanıklı, destekleyici ve çözüm odaklı yaklaşımlar sergilediğini göstermektedir. Bu bağlamda duygusal zekânın kadınların liderlik tarzlarında belirleyici bir faktör olduğu belirtilmektedir (Grogan ve Shakeshaft, 2019). Kadın liderlerin empatik yaklaşımları, öğretmenlerle daha güçlü ilişkiler kurmalarına, öğrenci ihtiyaçlarını daha derinlemesine anlamalarına ve ailelerle iş birliği içinde çalışarak okul iklimini iyileştirmelerine olanak tanımaktadır (Ellemers et al., 2019).

Ayrıca kadın eğitim liderlerinin demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışını benimsedikleri bu yaklaşımın okul paydaşlarının karar alma süreçlerine dahil edilmesini kolaylaştırdığı ve örgütsel bağıllığı artırdığı ifade edilmektedir (Brown et al., 2020). Bu bağlamda kadın liderliğinin geleceğı yalnızca sayıların artışıyla değıl, liderlik anlayışındaki dönüşümle de değıerlendirilmektedir.

Gelecekte, eğitimde kadın liderlerin sayısının artmasıyla genç kız öğrenciler için güçlü rol modellerin görünürlüğü de artacaktır. Bu durum; özellikle toplumsal cinsiyet eşitliği alanında önemli bir katkı sağlamakta, liderlik potansiyeline sahip genç bireylerin kendilerine olan inançlarını güçlendirmektedir (Lumby ve Coleman, 2022). Eğitim sisteminde kadın liderliğinin güçlenmesi sadece okulların yönetim biçimlerini değıl, aynı

zamanda daha eşitlikçi ve adil bir toplum yapısının oluşumunu da desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: A feminist history. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/00220620600554876>
- Blackmore, J. (2013). A feminist critical perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 16(2), 139–154. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.754057>
- Brinia, V. (2011). Women principals in Greek primary schools: The "paradox" of the leadership style. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 25–33. <https://doi.org/10.1108/09513541111100116>
- Brown, K., Irby, B., & Jackson, S. (2020). Gender and leadership in education: Women achieving against the odds. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 721–738. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1637543>
- Coleman, M. (2005). Gender and headship in the 21st century. National College for School Leadership.
- Devos, A., & Barnett, B. (2018). Women school leaders: Advancing a feminist agenda. *Educational*

Management Administration & Leadership, 46(6), 844–860. <https://doi.org/10.1177/1741143217717279>

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>

Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Harvard Business Review Press.

Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2001). The leadership styles of women and men. *Journal of Social Issues*, 57(4), 781–797. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00241>

Ellemers, N., Rink, F., Derks, B., & Ryan, M. K. (2019). Women in high places: When and why promoting women into organizational leadership positions can harm them individually or as a group (and how to prevent this). *Research in Organizational Behavior*, 39, 100125. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2019.100125>

Ely, R. J., & Meyerson, D. E. (2000). Advancing gender equity in organizations: The challenge and importance of maintaining a gender narrative. *Organization*, 7(4), 589–608. <https://doi.org/10.1177/135050840074004>

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Gorton, R. A., Alston, J. A., & Snowden, P. E. (2007). *School leadership and administration: Important concepts, case studies, and simulations*. McGraw-Hill Education.

- Grogan, M., & Shakeshaft, C. (2011). *Women and educational leadership*. Jossey-Bass.
- Hallinger, P., Dongyu, L., & Wang, W. C. (2017). Gender differences in instructional leadership: A meta-analytic review of studies using the Principal Instructional Management Rating Scale. *Educational Administration Quarterly*, 53(4), 511–538. <https://doi.org/10.1177/0013161X17706142>
- Helgesen, S. (1995). *The female advantage: Women's ways of leadership*. Currency Doubleday.
- Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A., & Ristikari, T. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin*, 137(4), 616–642. <https://doi.org/10.1037/a0023557>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2007). *The leadership challenge*. Jossey-Bass.
- Krüger, M. L. (2008). School leadership, sex, and gender: Welcome to difference. *International Journal of Leadership in Education*, 11(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/13603120701576266>
- Lumby, J., & Coleman, M. (2022). *Leading for equality: Making schools fairer*. Sage Publications.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

- Madsen, S. R., Longman, K. A., & Scribner, R. T. (2023). Developing women leaders in higher education: Career and leadership resilience. *Journal of Leadership Education*, 22(1), 128–147. <https://doi.org/10.12806/V22/I1/A9>
- Mahitivanichcha, K., & Rorrer, A. (2006). Women's choices within market constraints: Re-visioning access to and participation in the superintendency. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 483–517. <https://doi.org/10.1177/0013161X06289961>
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387–404. <https://doi.org/10.1023/A:1022816409059>
- Mertz, N. T., & McNeely, S. R. (1998). Women on the verge: Interactional aspects of teacher communication. *Communication Education*, 47(1), 13–22.
- Öztürk, F., & Aydın, İ. (2021). Eğitimde kadın liderliği: Türkiye’de kadın okul müdürlerinin deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 375–398. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9813>
- Öztürk, M. (2019). Türkiye’de eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği politikaları. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 143–158. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8133>
- Peters, A. L. (2011). Leading through the challenge of change: African American women principals on small school reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(1), 61–81. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.529848>

- Reynolds, C. (2018). Gender equity and educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 7–19. <https://doi.org/10.1177/1741143216659297>
- Sánchez-Hernández, M. I., & Ruesga-Benito, S. M. (2021). Emotional intelligence and transformational leadership in education: The role of gender. *Journal of Educational Administration*, 59(5), 588–604. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2020-0135>
- Sánchez-Moreno, M., & Zarco, A. I. (2016). Gender and educational leadership: Breaking the glass ceiling. *Gender and Education*, 28(7), 856–872. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1115461>
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* Jossey-Bass.
- Shakeshaft, C. (1989). *Women in educational administration*. Sage Publications.
- Shakeshaft, C., Brown, G., Irby, B. J., Grogan, M., & Ballenger, J. (2007). Increasing gender equity in educational leadership. In S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving gender equity through education* (2nd ed., pp. 103–129). Routledge.
- Sherman, W. H. (2005). Preserving the status quo or promoting change: Visionary female leadership among rural female superintendents. *Advancing Women in Leadership*, 18, 1–10. <http://www.advancingwomen.com/awl/spring2005/Sherman.html>

- Smith, S. C., & Piele, P. K. (2006). *School leadership: Handbook for excellence*. Corwin Press.
- Sperandio, J., & Kagoda, A. M. (2009). Advancing women into educational leadership in developing countries: The case of Uganda. *Advancing Women in Leadership*, 29(10).
<https://journals.tdl.org/awl/index.php/awl/article/view/308>
- Sperandio, J., & Kagoda, A. M. (2010). Women teachers' aspirations to school leadership in Uganda. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 22–33.
<https://doi.org/10.1108/09513541011013024>
- UNESCO. (2020). Gender equality in and through education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374514>
- Vongalis-Macrow, A. (2020). *Rewriting leadership with narrative: Gender, power and ethics*. Springer.
- Young, M. D., & Skrla, L. (2018). Reconsidering feminist research in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 1–25.
<https://doi.org/10.1177/0013161X17720964>
- Zheng, W., Kark, R., & Meister, A. (2020). Paradoxical leadership in organizations: Exploring gendered tensions and strategies. *Leadership Quarterly*, 31(5), 101423.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2019.101423>

4 İL 2 İLÇE

Volkan AKTAŞ

“Hayat, inanmak ve mücadele etmektir.”

Hız. Hüseyin

Değerli okurlar, eminim başlığı gördüğünüzde “Bu nedir?” diye içinizden soru sormuşsunuzdur. Bu başlık yeni atanmış bir öğretmenden Milli Eğitim Bakanına kadar herkesin diline yerleşmiş bir kavramı ifade etmektedir. Bu kavram, bir mücadelenin sloganıdır. Bu kavram, bir yol haritasıdır. Bu kavram, ülkemizin bir bölgesinde yaşanan büyük bir doğa olayının (deprem) yine o bölgede bıraktığı izlerin kısa bir özetidir.

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) verilerine göre: 6 Şubat 2023 tarihinde saatler sabaha karşı 04.17’yi gösterdiğinde merkez üssü Kahramanmaraş’ın Elbistan ilçesi olan 7,7 şiddetinde büyük bir deprem meydana geldi. Eğitim camiası yarı yıl tatilinin ardından 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılının ikinci dönemini karşılamaya hazırlanırken bu büyük felaketle sarsıldı. Sabaha karşı meydana gelen depremin şoku atlatılamamışken aynı gün saat 13.26’da Pazarcık merkezli 7,6 şiddetinde bir deprem daha meydana geldi. Deprem bölgesinde yaşanan olumsuzluklar ve ülke olarak yaşadığımız büyük şoka istinaden Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullar acil olarak tatil edildi. Cumhurbaşkanlığı tarafından 7 gün “*millî yas*” ilan edildi.



T.C. CUMHURBAŞKANLIĞI

Sayı : Z-96822168-170.99-156317-
Konu : Millî Yas İlanı

6 Şubat 2023

DAĞITIM YERLERİNE

6 Şubat 2023 tarihinde ülkemizde meydana gelen depremler sebebiyle yedi gün süreyle millî yas ilan edilmesi ile bütün yurtta ve dış temsilciliklerimizde 12 Şubat 2023 Pazar günü güneşin batışına kadar bayrakların yarıya çekilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Recep Tayyip ERDOĞAN
Cumhurbaşkanı

Dağıtım:
Gereği:
Bakanlıklara
Cumhurbaşkanlığına Bağlı Kurum, Kuruluş ve
Ofislere

Bilgi:
TBMM Başkanlığına

Resim 1. 06.02.2023 tarihli Cumhurbaşkanlığı Kararı

Depremden Kahramanmaraş, Adıyaman, Malatya, Hatay, Gaziantep, Kilis, Şanlıurfa, Osmaniye, Adana, Diyarbakır ve Elâzığ illeri etkilendi. Elbette bu etki her yerde aynı olmadı. Deprem sonucu en büyük yıkımı Adıyaman, Hatay, Malatya, Kahramanmaraş illeri ile Gaziantep'in İslâhiye ve Nurdağı ilçeleri yaşadı. Evler, iş yerleri, resmi daireler başta olmak üzere yaşam alanları adeta yok oldu.



Resim 2. Depremden hasar alan bir okulda yapılan yıkım çalışmaları (Kahramanmaraş-2023)

Depremın sebep olduğu olumsuz yaşam koşulları bölgede eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintiye uğramasına sebep oldu. Bazı okullar büyük yıkım ve zarar gördü. Böyle bir atmosferde elbette öğrencilerin ve öğretmenlerin zarar görmemesi mümkün değildi. Enkaz altında kalarak yaşamını yitiren öğrenciler ve öğretmenler arkalarında gözü yaşlı insanlar bıraktılar. İkinci döneme heyecanla başlayacakken sonsuz bir uykuya daldılar. Hayatta kalan bazı insanlar ise bölgede yaşanan olumsuzluklardan dolayı farklı şehirlere göç ettiler. Herkesin hayatı bir anda değışmişti. Bütün bunlar 80 saniyelik bir olay neticesinde yaşanmıştı.

08.02.2023 tarihli ve 6785 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararı sonucu Anayasanın 119. Maddesi ve 2935 Sayılı Olağanüstü Hâl Kanunu’nun 3. Maddesinin Birinci Fıkrasının (a) Bendine göre, depremde etkilenen illerde 3 ay süreyle olağanüstü hâl (OHAL) ilan edilmişti.

Okullar Açılıyor

Depremden bir müddet sonra “depremde” bölge halkı yaralarını sarmaya çalışırken okullar aşamalı şekilde açılmaya başlanmıştı. Elbette eğitim faaliyetleri daha fazla aksayamazdı. Ancak bölgede tam manasıyla bir kaos hâkim olduğundan bu faaliyetlerin sağlıklı bir şekilde nasıl yürütüleceğı belirsizdi. Bölgede görev yapan öğretmenlerin bir kısmı vefat etmiş, bir kısmı sakat kalmış, bir kısmı kayıp ve bir kısmı hastanelerde tedavi

altındaydı. Farklı bölgelerden gönüllü olarak gelen ve eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin varlığı biraz olsun bölge insanına moral oldu. Bu öğretmenler çadırlarda ve yıkıma maruz kalmamış okullarda konaklayarak bölgedeki yaraları sarmaya çalıştılar. Arabalarda yatanlar bile oldu. Gösterilen bu fedakarlıklar hiç şüphesiz hafızalarda ve kalplerdeki yerini almıştır.



Resim 3. Deprem sonrası kurulan çadır okullar

“Depremzede” Öğretmenler

Farklı bölgelerden deprem bölgesine gönüllü olarak gelen öğretmenlerin yanı sıra bölgede görev yapan ve aynı zamanda “depremzede” olan öğretmenler mevcuttu. Görev yerlerinde meydana gelen koşullar ve bu koşulların eğitim faaliyetlerine yansımalarını düşünürsek öğretmenlerin büyük sıkıntılar yaşadıklarını bilmemiz gerekiyor. Sevdiklerini kaybetmenin

acısını yaşarken öğrencilerine ışık olmaya devam etme iradelerini daha derin şekilde anlamamız gerekiyor. Bunu anladığımızda öğretmenlerin toplum için ne kadar önemli olduklarını ne kadar özel insanlar olduklarını, nasıl fedakâr olduklarını ve ne kadar güçlü olduklarını da anlıyoruz. Bu güç, ülkeler için çok önemli bir unsurdur. Bu gücü doğru kullandığımızda ve öğretmenlere en iyi koşulları sağladığımızda o ülkenin kalkınması içten bile değildir. Toplumun aydınlanması uzak bir hedef değildir. Deprem bölgesinde okullar sırayla açılırken bölgede görev yapan öğretmenlerin nerelerde konaklayacağı sorunu baş gösterdi. Bazıları çadırda, bazıları konteynerlerde, bazıları okullarda, bazıları ise öğrenci yurtlarında kaldılar. Özellikle çadırlarda, konteynerlerde ve okullarda konaklayan öğretmenlerin yaşam koşulları temel insanî ihtiyaçlar bağlamında çok kötü durumdaydı. Bu ihtiyaçlardan mahrum kalan öğretmenler deprem bölgesinde ülkenin eğitim ihtiyacını karşılamaya çalışıyorlardı. Temel ihtiyaçlarını karşılama noktasında sıkıntı yaşadıkları bir ortamda kamu hizmetlerini kesintisiz olarak sürdürme mücadelesi veriyorlardı. Bu mücadelenin yanı sıra yaşadıkları sıkıntıları resmi makamlara duyurmanın mücadelesini veriyorlardı. Elbette bazılarının motivasyonları sevdiklerini kaybetmekten ve bölgenin yerlisi olmaktan kaynaklı olarak çok düşüktü. Acılarını sessizce içlerinde yaşamayı tercih ettiler. Ancak bazıları memleketlerinden kilometrelerce uzakta hizmet verdikleri bir bölgede yaşama tutunma konusunda dezavantajlara

sahiplerdi. Bu sorunları kamuoyuna duyurmaya ihtiyaçları vardı. Nitekim bunu başardılar.



Resim 4. Çadırdaki ders işleyen öğretmenler ve ğrenciler

Sosyal Medyanın nemi

“Sosyal Medya” günümüz dünyasında önemli bir güç haline gelmiştir. İnsanlar çeşitli konularda ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal medyayı kullanmaktadırlar. Bu ihtiyaçların listesini oluşturmak ve sınırlarını çizmek mümkün değildir. İşte tam bu noktada, deprem bölgesinde görev yapan öğretmenler maruz kaldıkları sorunları dile getirmek için sosyal medyayı kullandılar. Sosyal medya, depremden etkilenen il ve ilçelerin çokluğuna istinaden binlerce ğretmeni bir araya getirdi. Öğretmenlerin birbirlerinden haberdar olmalarını sağladı. Ortak bir paydada buluşan “depremzede öğretmenler” yasal taleplerini hep birlikte dile getirdiler.

Öğretmenlerin “Tayin” Mücadelesi

Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 51. Maddesinin 4. Fıkrasında: “Afet bölgesi ilan edilen yerlerde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler, Bakanlığın uygun görmesi hâlinde yer değiştirme isteğinde bulunabilir. Bunlardan zorunlu çalışma yükümlülüğü olanlar, öncelikle zorunlu çalışma yükümlülüğü öngörülen yerlere yer değiştirme isteğinde bulunabilir.” hükmü yer almaktadır. Deprem bölgesinde görev yapan öğretmenler yaşam koşullarında meydana gelen olumsuzluklara istinaden yönetmelikten doğan bu haklarını kullanmak istemişlerdir. Bu hakkı kullanmak özellikle depremler sonucu büyük yıkım yaşayan Adıyaman, Hatay, Kahramanmaraş, Malatya, İslâhiye ve Nurdagi’nda görev yapan öğretmenler için elzem olmuştur. Depremden etkilenen 11 ili düşündüğümüzde bu illerde görev yapan bütün öğretmenleri kapsayan bir yer değiştirme süreci elbette mümkün görülmemiştir. Çünkü yaklaşık 210 bin öğretmenin tayin istemesi bölgede eğitim faaliyetleri açısından depremden daha büyük olumsuz etkilere sebep olabilirdi. Bütün bunlara dayanarak deprem mazeretine bağlı atama ve yer değiştirme sürecinin kapsamını daraltmak en mantıklı oldu. Çünkü depremden etkilenen bütün illerde görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları ilden ile hatta ilçeden ilçeye farklılık gösteriyordu. Bu farklılıkları derecelendirecek olursak depremi ufak sıyrıklarla atlatan yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin çalışma

koşulları ile büyük yıkım yaşayan yerleşim yerlerinde görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları arasında belirgin farklar vardı. İşte bu farklara istinaden deprem sonrası büyük yıkım yaşayan öğretmenlerin görev yaptığı Adıyaman, Hatay, Kahramanmaraş, Malatya illeri ile Gaziantep'in İslâhiye ve Nurdağı ilçeleri ön plana çıktı. Böylelikle tayin sürecinin parolası “4 İl 2 İlçe” oldu.



Resim 5. Depremden en çok etkilenen il ve ilçeler

Deprem sonrası bölgede görev yapan öğretmenler sorunlarını ve taleplerini dile getirdikleri zaman “öğretmen düşmanı” çevreler tarafından eleştirildiler. Özellikle sosyal medyada depremzede öğretmenlere yönelik akla ve vicdana sığmayacak ifadeler kullanıldı. Öğretmenlerle ilgili bir haber yayımlandığında linç kültürünün sonucu olarak pozisyonunu alan art niyetli kişiler bu konuda da kendilerini gösterdiler. Öğretmenleri yan gelip yatmakla, bölgeden kaçmakla, konforlarına düşkün olmakla suçladılar. Hatta “Beğenmiyorsanız

istifa edin.” diyenler bile oldu. Linç ettikleri öğretmenlerin yaşam koşullarına maruz kalsalar acaba bu kadar vicdansızca konuşabilirler miydi? “Empati” duygusu maalesef pek az insanda vardı. Bölgede görev yapan öğretmenler bir taraftan zorlu yaşam koşullarıyla mücadele ederken diğer taraftan böyle düşünen kişilerle mücadele etmişlerdir. Sorunlarını ve taleplerini siyasiler başta olmak üzere bütün kamuoyuna duyurmuşlardır. Bunun etkili yolu hiç şüphesiz Twitter olmuştur. Çünkü Twitter’da gündem olan bir konu doğal olarak ülke gündemini oluşturmaktadır. Depremzede öğretmenler Twitter’da gündem olmak adına şahsî Twitter hesaplarından bol bol mesaj (tweet) atmışlar ve başlık (hashtag) oluşturmuşlardır. Bu başlıklar çoğu zaman gündemin ilk 10 sırasında yerini almıştır.

Binlerce öğretmenin ve yakınlarının yazdığı mesajlar sendikaların, basın kuruluşlarının, siyasilerin ve resmî makamların dikkatini çekmiştir. O yıl cumhurbaşkanlığı ve milletvekili seçimlerinin yapılması bu mücadelenin daha etkin olmasına sebep olmuştur. Özellikle siyasiler meseleye daha duyarlı olmuşlardır. Deprem bölgesindeki bazı milletvekilleri öğretmenlerin sorunlarıyla kısmen ilgilenmişlerdir. Çünkü ilgilenmeleri gereken pek çok sorun, dinlemeleri gereken pek çok depremzede olmuştur.

Resmi Makamların Tutumu

Depremın ardından İçişleri Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı başta olmak üzere resmî kurumlar personellerine yer değiştirme hakkı tanımışlardır. Tanınan bu haklar gayet insani ve personellerine verdikleri desteği ifade etmiştir. Atamalarda çok fazla şart aranmamıştır. Ancak konu öğretmenlere geldiğinde öğretmenlerden “fedakârlık” yapmaları istenmiştir. Hiç şüphesiz bunda son yıllarda öğretmenler aleyhine oluşan olumsuz tutumlar etkili olmuştur. “Öğretmenler tayin isterse bölgede öğretmen kalmaz.” propagandasına dayanan anlayış, öğretmenlerin yasal haklarını kullanmalarına bir müddet engel olmuştur. Oysa bölgede görev yapmaktayken bölgeden tayin isteyerek ayrılan emniyet mensupları, sağlık çalışanları gibi kamu görevlileri bölgeden ayrıldıklarında yerlerine başkaları atanmıştır. Bölgeden ayrılan öğretmenlerin yerine de başka öğretmenler atanacaktı. Bölgeden ayrılmak isteyenlerin yanı sıra bölgeye gitmek isteyenler de vardı. Nihayetinde Millî Eğitim Bakanlığı deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin sağlık ve ölüm mazeretine dayalı yer değiştirme yapabilmeleri için kılavuz yayımlandı. Bölgede hastanelerin ve sağlık kuruluşlarının depremden zarar görmüş olması özellikle kronik rahatsızlığı bulunan öğretmenlerin yer değiştirme yapabilmelerine imkân tanıyordu. Ancak yer değiştirme hakkının bunlarla sınırlı tutulması diğer bakanlıkların personeline verdiği haklarla karşılaştırıldığında yeterli olmamıştır. Bu durum depremden

psikolojik olarak etkilenen öğretmenlerin umutsuzluğa kapılmalarına ve kendilerini değersiz hissetmelerine yol açmıştır.

Sendikaların Tutumu

Sendikalar depremde sonra gelişen süreci öğretmenleri tatmin edecek şekilde yürütememişlerdir. Çünkü sendikacılar da nihayetinde öğretmendir. Deprem bölgesinde faaliyet gösteren sendika yöneticileri kendi dertlerine düşmüş, deprem bölgesi dışında faaliyet gösterenler ise durumu tam olarak kavrayamamışlardır. İnsan bir olumsuzluğu kendi başına gelmeyince gerçekten anlayamıyormuş. Depremde öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar ilk başlarda gerçek manasıyla anlaşılamadı. Öğretmenler sendikalarla, siyasilerle ve basınla iletişim kurdukça daha anlaşılır hale geldiler. Bu gelişmeler üye sayısı az olan sendikalar için adeta bir fırsata dönüşmüş, bu sendikalar deprem bölgesindeki sorunlara daha hassas yaklaşımları sayesinde üye sayılarını arttırmışlardır. Üye sayısı fazla sendikalardan öfke istifaları yaşanmıştır. Bu istifalar söz konusu sendikaların konuya olan hassasiyetlerini arttırmıştır. Özellikle sendikaların genel başkanları katıldıkları canlı yayınlarda deprem bölgesindeki sıkıntıları dile getirmişlerdir. Sendika ayrımı gözetmeksizin bu sürece katkı sunan pek çok sendika yöneticisi olmuştur. Onların girişimleri, sosyal medya paylaşımları ve meseleye olan yaklaşımları depremde öğretmenler nezdinde takdir toplamıştır. Bu tür insanların varlığı

öğretmenlere moral ve güç vermiştir. Öğretmenlerin mücadelelerinde başarılı olmalarını sağlayan en önemli unsurlardan biri bu olmuştur. Bu destek sağlanmasaydı kesinlikle başarılı olamazlardı. Ancak bu mücadele depremin hemen ardından gerekli ilgiyi görmüş olsaydı öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar biraz daha azalabilirdi. Diğer bakanlıkların personeline sağladığı imkanlar öğretmenlere de sağlanabilirdi.

Medyanın Tutumu

Depremin yaşanmasıyla birlikte yerli ve yabancı basın adeta bölgeye akın etti. Enkazdan çıkarılanların canlı görüntüleri, çadır kentlerde yaşanan manzaralar, kentlerde meydana gelen yıkımın boyutları, gönüllü insanların çalışmaları ekranlarda yer sıkça almıştı. Hiç şüphesiz bu manzaralara ekranları başından şahit olan ve deprem bölgesi dışında yaşayan insanlar çok üzölmüşlerdir.

İrili ufaklı pek çok medya kuruluşu depremzede öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılara yayınlarında yer vermişlerdir. Öğretmenler özellikle izlenirliği yüksek TV kanallarındaki haber böitenlerine mesaj (tweet) atarak seslerini duyurmaya çalışmışlardır. Bu kanalların haber spikerleri çoğu zaman bu talepleri dile getirmişlerdir. Tanınırlığı düşük medya kuruluşları ve çalışanları da deprem bölgesindeki öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılara yer vermeye çalışmışlardır. Bunu herhangi bir menfaat gözetmeden yapmışlardır.

Öğretmenlerin Bölgede Yaşadıkları Sıkıntılar

Deprem bölgesinde görev yapan öğretmenler pek çok sıkıntıyla uğraşmışlardır. Elbette bunlar depremi yaşayan herkesin başına gelmiş şeylerdir. Öğretmenlerin bu sorunları ayrıntılı şekilde açıklama ihtiyacı hissetmeleri öğretmenlerin toplum nezdinde zedelenen imajı açısından düşündürücüdür. Bu imajı olumlu anlamda düzeltmek hepimizin görevidir.

- Öğretmenlerin yaşadıkları en önemli sorun depremin sebep olduğu yıkımlardan kaynaklı “barınma” sorunudur. Bazı yerlerde okulların barınma sorununa çözüm üretilmeden açılmış olması ciddi sıkıntılara yol açmıştır. Soğuk hava koşullarında okul bahçelerine kamp çadırları kurup yaşayan öğretmenler olmuştur. Öğretmenler okullarda yatmak, sıralardan yatak oluşturmak zorunda kalmışlardır. Okullar öğretmenler için hem barınak hem iş yeri haline gelmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrenci yurtlarına yerleştirilmiştir. Depremde mağdur olan akrabaları evlerine sığındığı için kendi evinden çıkarak yurda yerleşen bekar öğretmenler bile olmuştur. Sonradan konteyner kentlere yerleşen öğretmenler ise konteyner kentlerde henüz su, kanalizasyon ve elektrik alt yapıları kurulmadığı için ortaya çıkan sorunlara muhatap olmuşlardır. Bu durum özellikle soğuk havalarda kendisini göstermiştir. Enkaz başında yakınlarını bekleyen, hastanelerde tedavi gören öğretmenlerin yaşadıkları ise daha vahimdir.

- Öğretmenlerin mücadele ettikleri bir diğer sorun ise “hijyen” olmuştur. Enkaz kaldırma çalışmaları nedeniyle tozların yükselmesi, su ve kanalizasyon alt yapılarının tahrip olması, kişisel bakım ve temizlik eşyalarına ulaşmakta güçlük çekilmesi hijyen açısından ciddi sıkıntılara yol açmıştır. Böyle bir ortamda okulların açılmasıyla öğretmenler neredeyse hiç temizlenemediği görev yapmak zorunda kalmışlardır. Okullarda barınan ve tuvaletlerde yıkanmak zorunda kalan öğretmenler olmuştur. Sular akmadığı için leğen ve kovalarla su taşıyan, soğuk suda yıkanmak durumunda kalan öğretmenler olmuştur. Böyle bir ortamda hiç şüphesiz kadın öğretmenler daha büyük sorunlar yaşamışlardır.

- Öğretmenler pek çok sorunun yanında bir de “güvenlik” sorunu yaşamışlardır. Depremi sebep olduğu kaos ve kötü niyetli insanların yağma faaliyetlerinde bulunması güvenlik açısından ciddi riskler oluşturmuştur. Bazı öğretmenlerin maddi değeri yüksek olanlar başta olmak üzere kişisel eşyaları çalınmıştır. Enkazdan kurtulmak için yağmacılara kollarındaki bilezikleri vermek zorunda kalmanın çaresizliğini yaşayanlar olmuştur. Öğretmenler toplumun farklı kesimlerinden tanımadıkları kişilerle aynı çadır kentlerde, konteyner kentlerde ve öğrenci yurtlarında yaşamak zorunda kalmışlardır. Haber kanallarında yağmacıların araç önlerini kestikleri görüntüler insanları ciddi anlamda tedirgin etmiştir.

- Öğretmenlerin belki de en çok uğraştıkları sorun “psikolojik” travmalar olmuştur. Çünkü depremin sebep olduğu acıların gerçekten bazı durumlarda tarifi mümkün olmamıştır. Hemen hemen her enkazın başında bir başka acılı hikâye yazılmıştır. Bu hikâyelerin kahramanları arasında öğretmenler de vardır. Aile bireylerinin hepsini depremde kaybeden ve o psikolojiyle görevinin başında olan, öğrencilerine bir şeyler öğretmeye çalışan öğretmenler olmuştur. Mesai arkadaşını, komşusunu, öğrencisini kaybetmenin acısıyla yaşama tutunmaya çalışanlar da olmuştur. İkinci dönem başlayınca öğrencilerine kavuşmanın hayalini kuran bir öğretmenin depremle birlikte yaşadığı büyük şok elbette kolay atlatılabilir değildir. Depremden hemen sonra yaşanan can pazarı, enkaz altında kalanların çığlıkları, bir türlü kesilmeyen ambulans sesleri ve artçı deprem sarsıntıları da cabası olmuştur. Deprem sonrası bazı öğretmenlerde bina fobisi ortaya çıkmıştır. Çok katlı binalara aylarca giremeyen öğretmenler vardır. Girdiği her binanın kolonlarını inceleyen öğretmenler de vardır. Maalesef bu büyük felaket bizlere yaşadığımız binaları depreme dayanıklılık açısından inceleme hususunda ne kadar geç kaldığımızı ne kadar ihmalkâr olduğumuzu en acı şekilde göstermiş oldu.

- Deprem bölgesinde görev yapan öğretmenleri tehdit eden bir diğer unsur ise “sağlık” sorunları olmuştur. Bölgede hastanelerin yıkılması veya hasar görmesi bu sorunları daha da körüklemiştir. Bu durum tedavi ve tetkik süreçlerine olumsuz

yönde etki etmiştir. Yıkım çalışmalarından kaynaklı yükselen toz tabakası solunum yolları rahatsızlıklarına yol açmış, kronik rahatsızlıkların nüksetmesine sebep olmuştur. Enkaz altına kalarak sonradan canlı şekilde kurtarılan ancak kolunu, bacağına kaybeden öğretmenler vardır. Bulundukları ilde sahip oldukları kronik hastalıklara yönelik tedavi imkânı kalmayan öğretmenlere sağlık mazeretine dayalı yer değiştirme hakkı verilmiştir. Öğretmenler bu haktan yararlanmak için hastane köşelerinde sürünmüştür. Bir kısmı gerçek manada rahatsız olmalarına rağmen gerekli raporu alamamış ve bölgeden gidememiştir. Tanıdıklarını devreye sokup formaliteden sağlık raporu alarak bu hakkı elde edenler de olmuştur. Bu konudaki dedikodular öğretmenleri ciddi anlamda rahatsız etmiştir.

- Öğretmenleri sarsan bir diğer konu ise “ekonomik” sorunlar olmuştur. Deprem yüzünden ciddi anlamda maddi kayba uğrayan öğretmenler bulunmaktadır. Kiminin yeni aldığı evi, kiminin ziynet eşyaları, kiminin dışından tırnağından arttırarak aldığı arabası bir gecede yok olmuştur. Sıcacık yuvalarını zevklerine göre dekore edenlerin eşyaları kullanılamaz hale gelmiştir. Kredi borcu ödeyenlerin elinde, avucunda hiçbir şey kalmamıştır. Daire satın almak için kredi çekenler hem dairelerinden olmuş hem de krediyi ödemeye devam etmişlerdir. Devletin bu konuda destekleri olsa da bu destekler kayıpları telafi etme açısından yeterli olmamıştır. Öğretmenler bu kayıpların çaresizliği içinde en azından canlarını kurtardıklarına

şükretmişlerdir. Ancak herkes böylesine şanslı olamamıştır. Evleri önce hafif hasarlı sonra yapılan itirazlar sonucu ağır hasarlı olarak tespit edilenlerin yaşadıkları stresi anlatmaya satırlar yetmez. Evleri tam tadilat edilecekken hasar durumu değişen ve acil yıkım kararı alınanlar olmuştur. Tam tersi şekilde evleri hakkında önce yıkım kararı çıkan ve hasar durumunun değişmesi sonucu yıkımdan vazgeçilen kişilerin başına gelenler gerçekten tahammül sınırlarını zorlamıştır.



Resim 6- Deprem sonucu ağır hasar almış bir apartman

- Depremzede öğretmenler yukarıda belirtilen sorunlarla boğuşurken belki de en önemli sıkıntıyı “mesleki” anlamda çekmişlerdir. Böyle bir ortamda öğrencilerine faydalı olmaya çalışmışlar, onların başarısı için çaba göstermişlerdir. Deprem yarattığı travma ve olumsuz hava hiç şüphesiz eğitim-öğretim faaliyetlerine de yansımıştır. Bazı okulların yıkılması ve hasar alması eğitimin çadır kentlerde ve konteynerlerde yapılmasına

sebepler olmuştur. Öğretmenler ve eğitim faaliyetlerine katkı sunan diğer gönüllü kişiler özellikle çadır kentlerde öğrencilere öğrenme alanları oluşturma çabası içinde olmuşlardır. Depremde öğretmenler, her türlü maddi ve manevi yıkıma rağmen öğrencilerini sınavlara hazırlamış, onlarla oyunlar oynamışlardır. Böylesine olumsuz koşullara rağmen görevini en iyi şekilde yapmaya çalışan öğretmenlere ne kadar teşekkür etsek ve onları ne kadar ödüllendirsek azdır.

Yeni Bakan Yeni Umut

2023 Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili seçimlerinin ardından kabine üyeleri değişti. Mahmut ÖZER'in yerine yeni Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Yusuf TEKİN oldu. Yeni bakan, eğitim camiasının yakından tanıdığı bir isimdi. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde daha önce müsteşar olarak görev yapmış olması, eğitim konularına vakıf bir kişi olarak ön plana çıkmasını sağladı.



Resim 7- Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Yusuf Tekin.

Yeni Milli Eğitim Bakanı göreve başlar başlamaz deprem bölgesindeki eğitim meseleleriyle meşgul oldu. Bölgede yaraları sarmak için eğitimin tüm bileşenleriyle birlikte kolları sıvadı. Yeni bakanın bu tutumu depremzede öğretmenlere umut oldu. Yusuf Tekin her gün farklı bir ili ziyaret ediyor, öğretmenler odası buluşmalarıyla öğretmenlerin talep ve sorunlarını dinliyordu. Deprem bölgesinde görev yapan öğretmenler bu sayede sorunlarını yeni bakana iletme şansı buldular.



Yusuf Tekin
@Yusuf__Tekin

Asrın felaketinin yaşandığı bölgede halen çalışan ve yeni atanan 210.215 öğretmenimiz tek tek aranmış ve barınmaya ilişkin sorunu olup olmadığı istişare edilmiştir. Barınma talebi olan kardeşlerimizin sorunları İçişleri Bakanlığımız ve valiliklerimizin desteği ile çözülmüştür. İl Milli Eğitim Müdürlerimiz de bu konuda tayakkuz halindedir. Kendilerine her ulaşan öğretmenimizi kardeşi gibi sahiplenip Valiliklerle koordineli olarak çözüm üretmeleri konusunda bilgilendirilmiştir.

10:35 · 02 Eyl 23 saatinde · **774B** Görüntüleme

Resim 8- Yusuf Tekin'in deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerle ilgili tweeti.

Öğretmenlerin bu girişimleri bakanlık nezdinde karşılık buldu. Millî Eğitim Bakanlığı ilk olarak deprem bölgesinde görev yapan öğretmenler için “21 il” tayini kılavuzu yayımladı.



Yusuf Tekin
@Yusuf__Tekin

1. Deprem bölgesindeki öğretmen arkadaşların yaşadıklarını ne yapsak telafi edemeyiz farkındayız. Ama elimizden geleni de yapmaya çalışıyoruz. Dün atama ve yer değişikliği takvimini yayınladık. Bölgedeki arkadaşlardan yer değişikliği yapmak isteyenlere takvimde öncelik verdik.

08:11 · 04 Tem 23 saatinde · **780B** Görüntüleme

Resim 9. Yusuf Tekin'in 22 il tayiniyle ilgili tweeti.



Yusuf Tekin
@Yusuf__Tekin

2. Buna rağmen yer değişikliği yapamayan arkadaşlar normal başvuru da yapabilecekler. Sorun gene çözülmezse süreç tamamlandıktan sonra yardımcı olmaya çalışacağız.

08:11 · 04 Tem 23 saatinde · **263B** Görüntüleme

Resim 10. Yusuf Tekin'in 22 il tayiniyle ilgili tweeti.

Bu atama süreci, kamuoyunda şiddetli bir şekilde eleştirildi. Öğretmenlerin deprem bölgesindeki zor koşullardan ve yaşadıkları manevi yıkımlardan mütevellit tayin istedikleri ancak yine benzer koşullara sahip bölgelere gidecekleri gerçeği yüksek sesle dile getirildi. Yeni bakan bu eleştirilere sükunetle cevap

verdi. Bölgede incelemelerin ve planlamaların devam ettiğini, depremzede öğretmenler için çalışmaların sürdüğünü ifade etti.



Yusuf Tekin 
@Yusuf_Tekin

3. İkinci bir şey daha yapıyoruz. Tüm yaşadıklarına rağmen bölgede hizmete devam etmek isteyen, öğrencilerinden ayrılmak istemeyen fedakar arkadaşların hizmet puanlarını artıracacağız. Dedim ya elimizden geleni yapmaya çalışacağız. Hayırlı olsun herkese.

08:11 · 04 Tem 23 saatinde · 315B Görüntüleme

Resim 11. *Yusuf Tekin'in 22 il tayiniyle ilgili tweeti.*

Depremzede öğretmenler mücadelelerini sosyal medya, yüz yüze görüşmeler ve basın aracılığıyla sürdürmeye devam ederken Milli Eğitim Bakanı Yusuf TEKİN'in attığı bir tweet öğretmenlerin umutlarını yeşertti. Yusuf TEKİN'in tweetinde "4 il 2 ilçe" yazıyordu. Depremde en büyük hasarı alan Adıyaman, Hatay, Malatya Kahramanmaraş, İslâhiye ve Nurdağı'nda görev yapan öğretmenlerin Twitter'daki harf sınırından dolayı kısaltma maksadıyla buldukları bir kavramı artık Milli Eğitim Bakanı da kullanıyordu. Yeni bakanın bölgedeki gelişmeleri, insanların sorunlarını ve taleplerini yakından takip ettiği çok açıktı. Depremzede öğretmenler bakandan gördükleri bu ilgiye istinaden bakanlıktan randevu istediler. Bakan Bey'in yoğunluğu ve

öğretmenlerin mesafe açısından bir araya gelmeleri konusundaki zorluklardan ötürü bakanla görüşülemedi.



Yusuf Tekin 
@Yusuf__Tekin

Öğretmenler Odası notlarımızdan birisi olan, asrın felaketinin en çok etkilediği 4 il ve 2 ilçedeki kardeşlerimizin yer değişikliği taleplerini de bugün değerlendireceğiz. Herkese hayırlı cumalar.

13:33 · 01 Eyl 23 saatinde · **395B** Görüntüleme

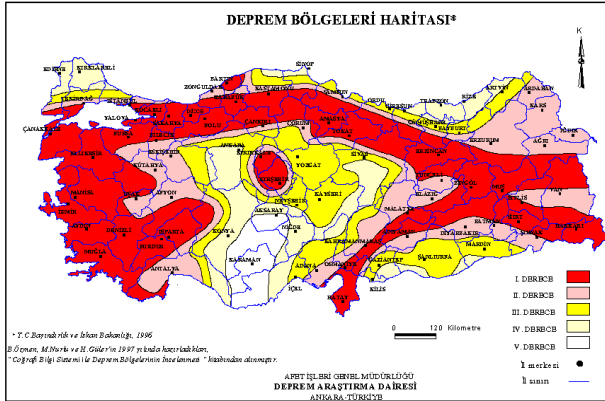
Resim 12. *Yusuf Tekin'in 4 il 2 ilçe tayiniyle ilgili tweeti.*

Ancak Personel Genel Müdürü Bülent ÇİFTÇİ, Bakan Bey'in konuyla ilgili samimiyetine ilave olarak öğretmenlerin taleplerini dinledi. Öğretmenler bu taleplerini sendikalar aracılığıyla da iletiler. Depremzede öğretmenler yaz tatilini haklarını arama noktasında mücadele içinde geçirdiler. Yaz tatilinin sonlarına doğru bekledikleri o güzel haber gelecekti. Bu haber verilen mücadele açısından güzel olsa da depremin sebep olduğu travmalar açısından aslında hiç iyi değildi. Öğretmenlerin hayata yeni bir sayfa açmaya, ortam değişikliğine ve toparlanmaya ihtiyaçları vardı. Yeni Milli Eğitim Bakanı bu ihtiyaca gerekli ilgiyi göstererek olumlu cevap vermişti.

Deprem Mazeretine Bağlı Yer Değiştirme Hakkı

Öğretmen Atama ve Yer Değişiklikli Yönetmeliğinin 51.(4) maddesine göre afet bölgesi ilan edilen yerlerde görev yapan öğretmenler bakanlığın uygun görmesi halinde yer değişikliği talebinde bulunabilirlerdi. Nihayetinde Millî Eğitim Bakanlığı bu talepleri uygun gördü. Depremden dolayı evi yıkılan, ağır ve orta hasarlı olan öğretmenlere yönelik bir atama süreci başlamıştı. Öğretmenlerden vukuatlı nüfus kayıt örneği ve E-Devlet üzerinden ikamet ettikleri evin hasar durumunu gösteren belgeler istendi. Şartları tutanlar tercih yapmaya hak kazandılar. Tercih sürecinde norm açılan iller ve okullar öğretmenlerin kendilerini toparlama isteklerine cevap verir nitelikteydi. Öğretmenleri hemen hepsi ilk tercihlerine yerleştiler. 08.09.2023 tarihinde atama sonuçları yayımlandı. Yeni eğitim-öğretim yılı başlarken “4 il 2 ilçe” depremzede öğretmenleri öğrencileriyle ayrılmanın hüznünü, yasal haklarını elde etmenin mutluluğunu yaşıyorlardı. Mutlu olmalarını sağlayan bir diğer konu ise mensubu oldukları bakanlığın personeline sahip çıktığını göstermiş olmasıydı. 06.02.2023 tarihinde yaşanan 80 saniyelik sarsıntı insanların hayatını bu derece etkilemiş ve hesap etmedikleri bir hayat serüvene yolculuk etmelerine vesile olmuştur. Deprem bölgesinde görev yapan öğretmenler bulundukları illere atandıklarında kim bilir ne heyecanlar yaşamışlardır. Bir gün oralardan tayin isterken böylesine trajik bir sonla bölgeye veda edeceklerini hiç düşünmemişlerdir. Sıcacık yuvalarının bir

gecede yok olacağını, sevdiklerini bu şekilde kaybedeceklerini, öğrencilerine bu şekilde veda edeceklerini asla tahmin etmemişlerdir. Ancak hayat tahminlerle değil gerçeklerle ilerliyor. Ülkemiz için en önemli gerçeklerden biri de deprem ülkesi olduğumuz gerçeğidir. Ülkemizin deprem açısından riskli herhangi bir bölgesinde bu tür olayların yaşanması kuvvetle muhtemeldir. Öğretmenler açısından düşünürsek görev yaptıkları kurumlarda herkes gelip geçicidir. Herkes bir gün yaşadığı yere, görev yaptığı okula hatta hayata veda edecek. Ancak bu deprem sonucu olmamalıdır. Çünkü olmamasının çözümleri vardır. “Deprem öldürmez, bina öldürür.” sözü bu açıdan çok doğrudur. Depreme dayanıklı yaşam alanlarını inşa etmeliyiz. Buna yönelik devlet politikaları üretmeliyiz. Planlamalarımızı bu konuda uzman olan kişilerle birlikte yapmalıyız.



Resim 13- Türkiye Deprem Risk Haritası

Bakana Şükranlar

Göreve başladığı tarihten itibaren deprem bölgesindeki sorunlara eğilen ve çözümler üreten Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Yusuf TEKİN'e "4 il 2 ilçe" depremzede öğretmenleri olarak şükranlarımızı arz ediyoruz. Ülkemizin farklı bölgelerinde görevlerimizin başında, öğrencilerimizin başarısı, ülkemizin güçlü yarınları için çalışmaya devam ediyoruz. 100 yaşını dolduran cumhuriyetimizi Mustafa Kemal ATATÜRK'ün hedef gösterdiği muhasır medeniyetler seviyesine ulaştırma ülküsüne doğru emin adımlarla ilerliyoruz.

KAYNAKÇA

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı. (2023). Pazarcık-Elbistan Kahramanmaraş Mw: 7.7 – Mw: 7.6 Depremleri Raporu. AFAD 140 s.

Bakanlar Kurulu Kararnamesi. (2018). Türkiye deprem tehlike haritası ve parametre değerleri hakkındaki ekli kararın yürürlüğe konulması. Karar No: 2018/11275.

Eğitim Gücü Sen. (2023) Nisan Sayısı.

https://deprem.afad.gov.tr/assets/pdf/Kahramanmara%C5%9F%20Depremi%20%20Raporu_02.06.2023.pdf

<https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/113>

<https://www.egitimgucusen.org.tr/yayinlar/nisan-2023-sayi-11/>

<https://www.memursen.org.tr/yayinlar/raporlar/depremrapor.pdf>

Memur-Sen. (2023). Deprem Bölgesindeki Kamu Görevlilerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri.

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015) Resmî Gazete. Yayım Tarihi: 17.04.2015. Sayısı: 29329.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Deprem Bölgesi İlleri Raporu. MEB.

T.C. Anayasası. (1982). Resmî Gazete. Yayım Tarihi: 09.11.1982. Sayısı: 17863. Numarası: 2709

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (06.02.2023) Milli Yas İlanı. Sayı No: Z-96822168-170.99-136317.

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (08.02.2023) OHAL İlanı. Karar No: 6785

BİR TELESKOP, BİR ÖĞRENCİ VE BİR ÖĞRETMEN: ASTRONOMİDE OKUL DIŞINA YOLCULUK

Dr. Emin DEMİRCİ

“Ayaklarınızın altına değil, yıldızlara bakmayı unutmayın.”

Stephen HAWKING

Gökyüzüne Bakan Bir Öğretmenin Yolculuğu

Öğretmen olmak yalnızca bilgiyi doğru şekilde aktarmakla sınırlı kalmayan, aynı zamanda bireyin içinde yanan öğrenme tutkusunu başkalarına da bulaştırma sanatıdır. Bu yolculuk, özellikle fen bilimleri öğretmenliği gibi analitik ve gözleme dayalı alanlarda, öğretmenin kendisiyle ve doğayla kurduğu bağ üzerinden şekillenir. Fen bilimleri, doğanın işleyişini anlama çabasıyla bireyi sürekli keşfe yönlendirir. Bu anlamda öğretmenlik, sadece bilgiye sahip olan değil, bu bilgiyi öğrencileriyle birlikte yapılandıran bir rehberlik sürecine dönüşür.

Astronomi özelinde bu süreç daha da anlamlı bir hale gelir. Sonsuz evrenin içinde yer alan küçük bir gezegenin üzerinde duran bir öğretmen, gökyüzüne baktığında yalnızca yıldızları değil, aynı zamanda öğrencilerinde parlayan merakı ve keşfetme arzusunu da görür. Astronomi öğretimi; öğretmenin bilimsel bilgiyi aktarırken aynı zamanda hayal gücünü, merakı ve keşif duygusunu da eğitsel sürece dâhil etmesini gerektirir. Bu noktada öğretmen, bir içerik sağlayıcı olmanın ötesine geçer; öğrenmeyi

teşvik eden, öğrenmeye rehberlik eden ve bu süreçte kendisi de öğrenen bir figür haline gelir.

Bir öğretmenin gökyüzüne bakması sadece fiziksel bir eylem değil, aynı zamanda metaforik bir duruşu da temsil eder: Bilinmeyene duyulan ilgi, keşfetme arzusu ve evrensel merak... Bu yolculuk, öğretmenin bilgiye ulaşma yollarını öğrencilerine modellemesi açısından büyük önem taşır. Öğrenciye sadece “ne”yi değil, “nasıl” öğrendiğini de göstermek, öğrenmeyi sürdürülebilir ve anlamlı hale getirir.

Astronomi eğitimi bu bağlamda hem öğretmen hem öğrenci için dönüştürücü bir deneyim sunar. Öğrencilerini yıldızlarla, gezegenlerle, galaksilerle tanıştıran bir öğretmen, aynı zamanda onların analitik düşünme, gözlem yapma ve hipotez kurma becerilerini geliştirme sürecine de öncülük eder. Bu süreçte öğretmen, merak eden bir çocuk gibi davranabilmeli, keşfetmenin heyecanını samimiyetle taşıyabilmelidir. Sadler ve arkadaşlarının (2010) da belirttiği gibi, özellikle informal öğrenme ortamlarında yapılan astronomi gözlemleri, öğrencilerin bilimsel düşünceyle bağ kurmasını sağlarken öğretmenlerin de pedagojik yaklaşımlarını yenilemesine zemin hazırlar.

Günümüzde öğretmenin rolü köklü bir dönüşüm geçirmiştir. Artık öğretmen, bir “bilgi verici” değil, bir “öğrenme tasarımcısı” olarak konumlanmaktadır. Bu değişim, özellikle okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmenin çok yönlü bir rehber haline gelmesini gerekli kılar. Loughran’ın (2006) da vurguladığı gibi

çağdaş öğretmenlik, öğrencinin bireysel öğrenme yolculuğunu şekillendiren, deneyimsel ve duygusal öğrenme süreçlerine dokunan bir etkinliğe dönüşmüştür.

Bu bağlamda planetaryumlar, gözlemevleri, bilim müzeleri, doğa kampları gibi okul dışı öğrenme alanları öğretmenler için güçlü pedagojik fırsatlar sunar. Öğretmen, bu ortamlarda yalnızca bilgiyi aktaran değil; etkinliği planlayan, öğrencilerin deneyimlerini yöneten, onlara öğrenme yolları sunan çok katmanlı bir role bürünür. Bevan ve Semper'in (2006) belirttiği gibi bu tarz deneyimlerde öğretmen aynı anda hem organizatör hem de bilim insanı gibi davranır. Bu da öğretmenin pedagojik repertuarını genişletir, öğrenmeyi öğrenciler için daha ilgi çekici ve kalıcı hale getirir.

Astronomi gibi gözleme ve deneyime dayalı bilim dallarında öğretmenin rolü daha da kritik hale gelir. Gökyüzünü öğrencilere tanıtmak isteyen bir öğretmen, yalnızca gök cisimlerini bilmekle yetinemez; aynı zamanda teknik donanım, sabır, duygusal zekâ ve pedagojik esneklik gibi birçok yetkinliği bir arada taşımalıdır. Bir teleskop kurmak, yıldız haritası okumak, doğru gözlem zamanını belirlemek gibi teknik detaylar kadar, öğrencinin gökyüzüne bakarken ne hissettiğini anlama ve bu deneyimi öğrenmeye dönüştürme becerisi de öğretmenin görev alanına girer.

Bu nedenle astronomi öğretimi yalnızca bir müfredat konusu olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin evrene ve bilimsel

dünyaya karşı duyduğu hayranlığı şekillendiren bir alan olarak ele alınmalıdır. Bu bağlamda öğretmen, bilimsel merakın bir kıvılcımını taşımaktan çok daha fazlasını yapar: O kıvılcımı bir alev haline getirir, korur ve yayar. Bu da öğretmenliğin dönüştürücü gücünü en yalın haliyle ortaya koyar.

Astronomi Öğretimi ve Okul Dışı Öğrenme Kavramı

Astronominin Doğası: Doğrudan Gözlem ve Deneyimle Öğrenme

Astronomi yalnızca bilimsel bilgilerin aktarıldığı bir ders olmaktan öte, doğayla birebir temas kurularak öğrenilen eşsiz bir disiplin olarak öne çıkar. Bilimsel düşünmenin temelinde yer alan gözlem; astronomide sadece yöntem değil, aynı zamanda öğrenmenin kendisidir. Gökyüzünü kavramak, evrenin düzenini anlamak ve kozmik olaylara ilişkin fikir yürütmek ancak doğrudan gözlem ve deneyim yoluyla mümkün hale gelir. Bu nedenle astronomi öğretimi, soyut bilgilerin ötesine geçerek öğrencinin bireysel gözlemlerle bilimsel gerçekliklere ulaşmasına olanak tanır.

Slater ve Tatge (2016), astronominin sezgisel öğrenmeye elverişli yapısını vurgulayarak bu alandaki eğitimin, öğrencinin doğayla doğrudan etkileşim kurmasını sağladığını ifade eder. Bu bağlamda teleskopla yapılan gece gözlemleri, yıldız haritalarının kullanımı, Ay ve gezegen hareketlerinin izlenmesi gibi etkinlikler

hem öğrencilerin kavramsal anlamlandırma becerilerini artırır hem de astronomiyi daha erişilebilir ve eğlenceli kılar.

Plummer (2009) tarafından ortaya konan çalışmalar da göstermektedir ki bu tür deneyimsel öğrenme süreçleri, öğrencilerin “uzay-zaman” kavramı gibi soyut konuları daha rahat kavramasını sağlar. Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için gökyüzünün gözlemlenmesi; öğrenmeyi sadece zihinsel değil, aynı zamanda duygusal ve estetik bir deneyim haline getirir. Böylece bilim sadece laboratuvarlarda değil, gökyüzünün altında da yaşanır.

Öte yandan astronomi öğretimi yalnızca öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmekle kalmaz, öğretmenler için de pedagojik açıdan yeniden konumlanmayı gerektirir. Lelliott ve Rollnick (2010), öğretmenin bu noktada bir “bilim rehberi” rolü üstlendiğini belirtir. Öğretmen, öğrencilerin gözlem sürecine katılımını sağlarken aynı zamanda onları soru sormaya, hipotez kurmaya ve sonuç çıkarmaya yönlendirir. Bu durum öğretmenin öğretim sürecindeki yerini yeniden tanımlar: Sınıfta otorite figürü olmaktan, açık havada bilimin yol göstericisi olmaya doğru bir evrim gerçekleşir.

Okul Dışı Öğrenmenin Tanımı, Önemi ve Türleri

Okul dışı öğrenme, öğrencilerin formal eğitimin dışında ancak öğrenmeye açık ortamlarda, deneyimleyerek ve katılarak bilgi inşa ettiği süreçleri kapsar. Bu tür öğrenme ortamları,

öğrenmenin mekânla sınırlı olmadığını; bilginin günlük yaşamla iç içe olduğunu öğrencilere açıkça gösterir. Falk ve Dierking'in (2000) çerçevesiyle tanımlandığında okul dışı öğrenme, bireyin öğrenmeye olan içsel motivasyonunu güçlendirir ve bilgiyle kurulan ilişkiyi bireyselleştirir. Bu öğrenme biçiminin önemi, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir katılımcı haline gelmesinde yatar. Okul dışı ortamlarda gerçekleşen öğrenme, öğrencinin duyularıyla, bedeniyle ve duygularıyla bilgiye dokunmasını sağlar. Bu da hem kalıcı öğrenmeyi hem de öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirilmesini destekler. Bell ve arkadaşları (2009), bu tür deneyimlerin öğrencilerde sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda tutumsal ve davranışsal düzeyde de fark yarattığını vurgular.

Astronomi öğretiminde okul dışı öğrenme ortamlarının yeri özellikle anlamlıdır. Müzeler, doğa merkezleri, planetaryumlar, bilim festivalleri, kamp etkinlikleri gibi çeşitli alanlar, gökyüzünü daha erişilebilir ve anlamlı hale getirir. Öğrenciler teleskoplarla ilk kez gökyüzünü gözlemlerken bilimsel merakın ve hayranlığın doğrudan içinde yer alırlar. Bu tür ortamlarda bilgi, öğretmenin anlattığı değil; öğrencinin doğrudan deneyimlediği, keşfettiği ve içselleştirdiği bir yapıya dönüşür. Dahası; okul dışı öğrenme sadece öğrenciler için değil, öğretmenler için de önemli bir öğrenme ortamıdır. Bu ortamlarda öğretmen, katı bir müfredat düzeninden sıyrılarak daha esnek, yenilikçi ve deneyim temelli bir öğretim anlayışı geliştirebilir. Bu sayede öğretmen, bilimsel

bilginin yaşıyan ve değışen doğasını öğrencilerine daha etkin bir biçimde yansıtabilir.

Okul Dışı Ortamlarda Astronomi: Nereler, Nasıl ve Neden?

Astronomi öğretiminin etkili biçimde gerçekleştirilmesi yalnızca sınıf içi anlatımlarla sınırlı kaldığında öğrencilerin soyut kavramları tam anlamıyla içselleştirmesini engelleyebilir. Bu noktada planetaryumlar, gözlemvleri ve açık hava etkinlikleri, öğrencilerin gökyüzüyle doğrudan temas kurarak öğrenmelerine olanak tanıyan vazgeçilmez öğrenme ortamlarıdır. Bu tür mekânlar sadece öğrenme sürecini değil, öğrenmenin niteliğini de dönüştürür.

Planetaryumlar, yapay bir gökyüzü sunarak astronomik olayların ve evrenin yapısının daha net kavranmasını sağlar. Öğrenciler burada mevsimlerin dönüşümü, tutulmalar, yıldız kümeleri gibi karmaşık fenomenleri gerçek zamanlı simülasyonlar aracılığıyla gözlemleyebilirler. Barnett ve arkadaşlarının (2005) da belirttiği gibi bu simülasyon temelli öğrenme; öğrencilerin kavramsal modeller oluşturmalarına, soyut bilgileri somut örneklerle ilişkilendirmesine ve bilimsel düşüncüyü yapılandırmasına yardımcı olur. Ayrıca planetaryum deneyimi, öğrencilerin görsel hafızasını destekler ve bilimsel olayları bütünsel bir çerçevede anlamalarına katkı sağlar.

Gözlem evleri ise öğrencilere yalnızca görsel bir deneyim sunmakla kalmaz, aynı zamanda bilimsel sürecin doğrudan bir parçası olma fırsatı tanır. Teleskopla yapılan gözlemler, yıldızların ve gezegenlerin incelenmesi, gerçek zamanlı veri toplama gibi faaliyetler, öğrencilerin bilginin sadece kitaplarda değil; doğada var olan bir gerçeklik olduğunu fark etmelerini sağlar. Gözlem evleri bu anlamda bilimsel bilginin doğrudan deneyimle öğrenilmesine olanak tanır ve öğrencinin bilimle olan ilişkisini derinleştirir.

Doğa yürüyüşleri, gece gözlemleri, kamp programları gibi açık hava etkinlikleri sadece akademik bilgi sunmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencinin çevresiyle olan ilişkisini de yeniden tanımlar. Kisiel'in (2014) vurguladığı gibi bu etkinliklerde öğrenciler hem bilimsel gözlem yapar hem de çevreyle duygusal bir bağ kurar. Gökyüzü altında geçirilen bir gecede öğrenciler yıldızlara bakarken sadece astronomi öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda insanlığın evrenle olan tarihsel ilişkisini de deneyimleme şansı bulurlar. Bu tür açık hava etkinliklerinde öğretmenler artık yalnızca “öğreten” değil; aynı zamanda rehberlik eden, öğrencilerin gözlemlerine anlam katmalarını sağlayan, sorgulamayı teşvik eden bir rol üstlenir. Öğretmen; öğrencilerin merakını besler, gözlemleri akademik bilgiye dönüştürür ve öğrenmeyi yapılandırır. Böylece astronomi öğretimi; kitaplardan taşar, gökyüzünün altında yaşayan bir öğrenme deneyimine dönüşür.

Astronomi ile Yerel Topluluk İlişkisi Kurmak: Bilimi Toplumsallaştırmak

Astronomi; bireyin yalnızca bilimsel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir varlık olarak gelişimine de katkı sunabilir. Bilim genellikle akademik kurumlarla özdeşleştirilse de astronomi toplum temelli etkinliklerle yerel yaşamla bütünleştirildiğinde çok daha kapsayıcı bir öğrenme alanına dönüşür. Bu tür bir yaklaşım; bilimsel bilginin toplumda yerleşmesini, genç bireylerin bilime karşı olumlu tutumlar geliştirmesini ve bilimsel düşüncenin bir yaşam biçimi haline gelmesini destekler.

Yerel gözlemevi etkinlikleri, mahalle bazlı astronomi kulüpleri, belediye destekli “yıldızları tanıyalım” geceleri gibi uygulamalar; öğrencilerin öğrenme deneyimlerini sınıfın dışına taşımalarını sağlar. Bu tür etkinliklerde öğrenciler, aileleriyle birlikte katılım göstererek bilimsel öğrenmeyi sosyal bir deneyim haline getirir. Phillips ve arkadaşlarının (2014) belirttiği gibi astronomiyi toplum temelli bir etkinlik haline getirmek, öğrenmeyi bireysel bir süreçten çıkarıp kolektif bir deneyim haline getirir. Böylece öğrenilen bilgiler yalnızca okul başarısı için değil, bireyin topluma entegre olması ve aktif bir vatandaşlık geliştirmesi açısından da anlam kazanır.

Ayrıca bu süreçte öğretmenin rolü yalnızca okulun içindeki öğretimle sınırlı kalmaz. Toplumsal etkinliklerin organizasyonunda aktif görev alan bir öğretmen, öğrencileriyle

birlikte yerel toplulukla da bağ kurar. Bu tür bir öğretmen; kültürel duyarlılık geliştirir, öğrencilerin yerel değerlerle bilim arasında köprü kurmasına yardımcı olur ve öğrenmeyi toplum içinde kökleştirir. Öğretmen artık yalnızca bir “eğitici” değil; aynı zamanda yerel bilginin taşıyıcısı, bilimin sözcüsü ve topluma rehberlik eden bir aktör haline gelir.

Bir Öğretmenin Rolü: Okul Dışında Astronomiyi Öğretmek

Öğretmen Liderliğinde Gözlem Etkinlikleri: Pedagojik Rehberlik ve Etkinlik Tasarımı

Astronomi eğitiminin okul dışı ortamlara taşınmasıyla birlikte öğretmenin rolü sadece bilgi aktaran bir figür olmaktan çıkar. Öğretmen aynı zamanda bir öğrenme deneyiminin mimarı haline gelir. Özellikle teleskopla gerçekleştirilen gece gözlemleri gibi etkinlikler, öğrencilere yalnızca görsel bir şölen sunmakla kalmaz; aynı zamanda bilimsel süreçlerle bire bir tanışma imkânı sağlar. Ancak bu deneyimlerin pedagojik değere kavuşması, doğrudan öğretmenin liderlik kapasitesine bağlıdır.

Ryder’ın (2001) vurguladığı gibi öğretmen burada yalnızca bir organizasyon görevlisi değil; etkinliğin bilimsel, duygusal ve sosyal boyutlarını bütüncül bir şekilde yöneten bir rehberdir. Gözlem etkinliklerinde öğretmen, öğrencilere neyi nasıl gözlemlemeleri gerektiğini öğretmekle kalmaz; aynı zamanda elde edilen verileri bilimsel bağlamda yorumlama, hipotez oluşturma ve bilimsel akıl yürütme süreçlerini de yönlendirir.

Kisiel (2006), bu tarz rehberliğin öğrencilerin bilimsel düşünce sistemini içselleştirmeleri için kritik bir faktör olduğunu belirtir.

Etkinlik Planlama, Güvenlik ve Öğrenme Çıktılarının Yapılandırılması

Başarılı bir okul dışı astronomi etkinliği, öğretmenin çok katmanlı roller üstlenmesini gerektirir. Mekân seçimi, teleskopların kurulumu, teknik ekipmanların kullanımı, öğrencilerin güvenliği ve hava durumu gibi dinamik değişkenler, dikkatle yönetilmesi gereken unsurlar arasındadır. Bu noktada öğretmen, bir “lojistik koordinatör” gibi davranmalı; olası riskleri önceden öngörerek güvenli bir öğrenme ortamı hazırlamalıdır (Falk&Dierking, 2000). Bu süreçte öğretmenin planlaması yalnızca fiziksel koşulları değil, pedagojik hedefleri de içermelidir. Öğrencilerin hangi bilimsel süreç becerilerini geliştireceği, hangi gözlemlerin yapılacağı, etkinliğin hangi kazanımlarla ilişkilendirileceği önceden netleştirilmelidir. Bybee ve arkadaşları (2006), bu tür etkinliklerde hedeflenen öğrenme çıktılarının, özellikle gözlem yapma, hipotez kurma, veri toplama ve analiz etme gibi temel bilimsel beceriler etrafında yapılandırılması gerektiğini vurgular.

Öğretmen; bu süreçte yalnızca gözlemleri yöneten değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini analiz eden ve öğrenci katılımını artıran bir “öğrenme tasarımcısı” rolünü de üstlenendir. Bu çoklu rol, öğretmenin bilimsel bilgi ile pedagojik beceriyi

entegre etmesini gerektirir ve bu entegrasyon, etkinliğin kalitesini doğrudan belirler.

Öğrencilerle Birlikte Öğrenen Öğretmen: Öğrenmenin Ortak Yolculuğu

Astronomi; doğası gereği sürekli değişen, yenilenen ve gelişen bir bilim dalıdır. Yeni keşfedilen öte gezegenler, gök cisimleri, uzay görevleri ve kozmolojik gelişmeler; öğretmenin bu alandaki bilgisini güncel tutmasını zorunlu kılar. Bu dinamizm; öğretmeni sadece bilgi aktaran değil, öğrencileriyle birlikte öğrenen bir birey haline getirir. Loughran'ın (2006) belirttiği gibi öğretmenliğin en etkili halleri, öğretmenin de öğrenme sürecine katıldığı durumlardır. Öğretmen, gözlem etkinliklerinde bir “otorite” değil; gözlemci, sorgulayıcı ve merak eden bir birey olarak öğrenciyle aynı düzlemde bulunur. Bu yaklaşım, geleneksel öğretmen-öğrenci hiyerarşisini yıkarak öğrenmeyi karşılıklı bir keşif sürecine dönüştürür. Ayrıca bu öğrenen öğretmen modeli, öğrenciye de önemli bir mesaj verir: Bilim kesin bilgiye ulaşmaktan çok, sürekli sorgulama ve merak yoluyla ilerleyen bir süreçtir. Öğrenci; öğretmenin merakına tanıklık ettiğinde bilimsel bilgiye karşı daha pozitif bir tutum geliştirir ve öğrenmeyi bir görev değil, yaşam boyu süren bir serüven olarak algılar. Bu da öğretmenin sınıf içinde ve dışında yarattığı pedagojik etkinin uzun vadeli sonuçlarını doğurur.

Birlikte Öğrenmek: Öğrenci-Öğretmen Etkileşiminde Yeni Dinamikler

Gözlem Temelli Öğrenme ile Öğrenci Motivasyonu: Meraktan Anlamaya Giden Yol

Gözlem temelli öğrenme, öğrenciler için sadece bir öğretim stratejisi değil; aynı zamanda bilimsel merakı tetikleyen ve öğrenmeye içsel motivasyonu besleyen bir deneyimdir. Özellikle astronomi gibi gözlemin doğrudan öğrenme sürecinin parçası olduğu disiplinlerde bu yaklaşım, öğrencilerin soyut kavramları doğrudan deneyimle ilişkilendirmesine olanak tanır. Gökyüzündeki bir yıldız kümesini gözlemlemek, gezegenlerin hareketini takip etmek ya da Ay'ın evrelerini doğrudan incelemek, öğrenilen bilginin zihinde anlam kazanmasını sağlar.

Plummer ve Krajcik'in (2010) vurguladığı gibi bu tür doğrudan gözlem deneyimleri öğrencilerin bilimsel olaylara olan ilgisini artırır çünkü öğrenciler, öğrenmeyi pasif bir süreç olarak değil, kendi keşifleri üzerinden aktif bir yapılandırma süreci olarak deneyimler. Bu süreçte motivasyon yalnızca akademik başarıya değil, öğrenmeye duyulan doğal ilgiye dayanır. Öğrenci, bilgiye ulaşma sürecinde kendi çabasıyla ilerledikçe bilimsel düşüncüyü daha kalıcı ve anlamlı bir şekilde içselleştirir. Bu noktada öğretmen sadece gözlem etkinliğini yöneten değil; öğrenmeye ilham veren bir figür olarak karşımıza çıkar. Öğrencinin merak duygusunu fark eden, bunu doğru sorularla besleyen ve gözlemleri bilimsel içerikle bağdaştıran öğretmen, öğrenme

sürecini canlı tutar. Böylece gözlem temelli öğrenme, bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir süreci de harekete geçirir.

Öğretmenliğin “Öğrenen” Kimliği: Sürekli Yenilenen Bir Mesleki Perspektif

21. yüzyıl öğretmenliği, artık durağan bilgi aktarıcıları yerine; bilgiyi araştıran, analiz eden ve sürekli güncelleyen profesyonelleri tanımlar. Bu durum özellikle astronomi gibi hızlı gelişen, bilimsel keşiflerin sıklıkla yenilendiği alanlarda daha da önem kazanır. Yeni gök cisimlerinin keşfi, uzay görevlerinden gelen veriler ve değişen bilimsel teoriler, öğretmeni öğrenmeye devam eden bir birey olmaya zorunlu kılar.

OECD (2009) raporlarında da belirtildiği gibi öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri yalnızca pedagojik bilgiyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenmeyi sürdüren, eleştirel düşünen ve teknolojik yeniliklere açık bireyler olmaları beklenir. Astronomi öğretmenleri; öğrencilerine sadece bilgi sunmaz, aynı zamanda “öğrenmeyi öğrenme” konusunda model teşkil eder.

Bu bağlamda okul dışı öğrenme etkinlikleri, öğretmenin “öğrenen” kimliğini en görünür biçimde ortaya çıkaran ortamlardır. Gözlem sırasında öğrencisiyle birlikte gökyüzüne bakan bir öğretmen, bilgiye ulaşmanın birlikte keşfedilen bir süreç olduğunu gösterir. Bu yaklaşım, öğretmen-öğrenci ilişkisini daha demokratik ve katılımcı bir zemine oturtur; öğrenmeyi ortak bir yolculuk haline getirir.

Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü: Soru Sorucu ve Düşündürme Rehberi

Gözleme dayalı öğrenme ortamlarında öğrencilerin geliştirmesi beklenen en temel becerilerden biri, bilimsel süreç becerileridir. Bu beceriler, bilim insanlarının kullandığı düşünme yöntemlerinin sınıf ortamına taşınmasını sağlar. Hipotez kurma, gözlem yapma, veri toplama, analiz etme, sonuç çıkarma ve değerlendirme gibi süreçler, öğrencilere bilimsel bilginin nasıl üretildiğini deneyimleyerek öğretir. Ancak bu süreçlerin kendiliğinden gelişmesi beklenemez. Öğretmenin yönlendirici ve yapılandırıcı rolü burada belirleyici hale gelir. National Research Council (2012) raporunda da belirtildiği gibi öğretmen, bu becerilerin kazandırılmasında “aktif bir rehber” olmalıdır. Öğretmen; doğru soruları sorarak öğrencinin dikkatini yönlendirir, gözlem sürecini bilimsel bağlama oturtur ve öğrencilere kendi düşüncelerini sorgulama fırsatı sunar.

Bu noktada öğretmen, klasik anlamda bilgi veren biri değil; düşünmeyi öğreten, eleştirel sorgulamayı teşvik eden bir “düşündürme rehberi” olarak yeniden tanımlanır. Öğrencinin yanlışlarını düzeltmekten ziyade, neden-sonuç ilişkilerini kendisinin keşfetmesini sağlayan bu yaklaşım, bilimsel düşünmenin temellerini oluşturur. Böylece öğrenciler sadece bilgi sahibi olmakla kalmaz aynı zamanda bilgi üretme ve değerlendirme süreçlerini de öğrenir.

Uygulama Örnekleri: Gökyüzünü Sınıfa Taşımak

Türkiye’den ve Dünyadan İlham Verici Astronomi Projeleri: Öğretmen ve Öğrenci İçin Açık Ufuklar

Astronomi öğretimi, okul dışı öğrenme ortamlarıyla birleştiğinde öğrenme sürecine derinlik kazandırır ve hem öğretmen hem de öğrenci için dönüştürücü bir deneyim sunar. Türkiye ve dünyada bu anlayışı benimseyen pek çok yenilikçi uygulama yalnızca bilimsel bilgi aktarımı açısından değil, aynı zamanda bilim kültürünün toplum içinde yaygınlaştırılması bakımından da önemli rol oynamaktadır.

Türkiye’den: TÜBİTAK Gökyüzü Gözlem Etkinlikleri (GGE)

TÜBİTAK tarafından yıllardır desteklenen *Gökyüzü Gözlem Etkinlikleri*, Türkiye’de astronomi merakını canlı tutan ve öğretmen-öğrenci etkileşimini okul dışında zenginleştiren başlıca projelerden biridir. Erzurum, Diyarbakır, Antalya ve Saklıkent gibi farklı bölgelerde gerçekleştirilen bu etkinliklerde teleskopla gece gözlemleri, bilim insanlarıyla söyleşiler, astrofotoğrafçılık atölyeleri ve seminerler gibi çok boyutlu içerikler sunulmaktadır. Öğretmenler bu etkinliklerde birer katılımcıdan öte, gözlem lideri ve bilim elçisi olarak konumlanmaktadır (TÜBİTAK, 2023).

ABD’den: NASA NightSky Network

NASA tarafından desteklenen ve Amerika’daki amatör astronomi topluluklarıyla öğretmenleri bir araya getiren NASA

NightSky Network, okul dışı astronomi eğitiminin en sistematik örneklerinden biridir. Bu ağ, yılda binlerce öğrenciye ulaşmakta, mobil teleskoplarla yapılan gözlemler, yıldız partileri ve aile katılımlı etkinliklerle astronomiyi herkes için erişilebilir kılmaktadır. Ayrıca öğretmenlere uygulamalı materyaller ve rehberlik dokümanları da sunarak mesleki gelişime katkı sağlar (NASA, 2021).

Birleşik Krallık'tan: Faulkes Telescope Project

İngiltere merkezli *Faulkes Telescope Project*, öğrencilere gerçek bir araştırma teleskobuna çevrimiçi erişim imkânı sunarak astronomiyi doğrudan veriyle deneyimleme şansı verir. Öğrenciler, Hawaii ve Avustralya'daki profesyonel teleskoplardan canlı gözlem yapabilir, yıldız patlamaları, süpernova veya asteroid hareketlerini analiz edebilirler. Bu uygulama, gözlem temelli öğrenmenin teknolojik olanaklarla nasıl evrensel erişime açılabilceğini kanıtlamaktadır (Roche et al., 2012).

Teleskop Kulüpleri, Yaz Kampları ve Bilim Festivalleri: Süreklilik ve Topluluk Desteği

Teleskop Kulüpleri: Sürdürülebilir Öğrenme Toplulukları

Okul bünyesinde veya yerel topluluklarda kurulan teleskop kulüpleri, astronomi öğrenimini gündelik yaşamın parçası hâline getirir. Bu kulüpler, öğrencilerin düzenli gözlem yapma alışkanlığı kazanmalarını sağlarken; öğretmenlerin de öğrencileriyle

bağlarını güçlendirmelerine imkân tanır. Kulüp çalışmaları sayesinde öğrenciler sadece bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda ekip çalışması, sorumluluk alma ve sunum yapma gibi beceriler de geliştirir (Gibbs & Berendsen, 2007).

Yaz Kampları: Yoğunlaştırılmış Deneyim Alanları

Türkiye’de üniversiteler, belediyeler ve çeşitli bilim kuruluşları tarafından düzenlenen *Astronomi Yaz Okulları* ve kamplar, gözleme dayalı etkinlikleri, bilimsel araştırma teknikleriyle birleştirerek öğrencilere yoğunlaştırılmış bir bilim deneyimi sunar. Bu programlarda teleskop kullanımı, astrobiyoloji, kozmoloji gibi konular işlenirken; öğrenciler kendi projelerini geliştirip sunma şansı da bulurlar (Korkmaz & Dönmez, 2020). Ayrıca öğretmenler için bu kamplar, farklı yöntem ve uygulamaları meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri profesyonel öğrenme ortamları oluşturur.

Bilim Festivalleri: Toplumla Bilimi Buluşturan Platformlar

Bilim festivalleri, astronomiyi okulun ötesine taşımanın en etkili yollarından biridir. Örneğin *İzmir Bilim Şenliği* gibi organizasyonlarda kurulan astronomi stantları, taşınabilir planetaryumlar, interaktif gökyüzü simülasyonları ve mobil gözlemevleri sayesinde çok sayıda çocuk ve genç, ilk astronomi deneyimini yaşama fırsatı bulur. Bu tür etkinlikler bilimi, çocuklara ve ailelerine dokunan somut bir deneyime dönüştürür.

Yerel İmkânlarla Yaratıcı Çözümler: Öğretmenin Yaratıcılığıyla Güçlenen Eğitim

Tüm bu projeler büyük bütçelerle ya da gelişmiş altyapılarla gerçekleşse de sınırlı kaynaklara sahip okullarda da etkili astronomi öğretimi yapılabilir. Basit ama etkili materyallerle astronomik kavramlar öğrencilerin gündelik yaşamlarına taşınabilir. Örneğin, kartondan yapılan güneş saatleri zamanı ölçme kavramını, plastik şişelerle oluşturulan teleskop maketleri ise optik sistemlerin temel mantığını öğrencilere kazandırabilir (Şahin & Yıldız, 2018).

Ayrıca okul bahçeleri, köy okulları, hatta yerel parklar bile gözlem etkinlikleri için ideal alanlara dönüşebilir. Özellikle ışık kirliliğinin az olduğu kırsal bölgelerde, çıplak gözle yapılacak gözlemler bile astronomik düşünmenin temelini oluşturur. Bu durum, öğretmenin yaratıcılığının ve çevresel farkındalığının eğitimin kalitesine nasıl doğrudan etki ettiğini açıkça gösterir.

Astronomi Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Donanım, Zaman ve Bilgi Eksikliği: Astronomi Öğretiminin Altyapı Engelleri

Astronomi öğretiminin temel dayanağı olan gözlem faaliyetleri, doğrudan teknik donanım, uygun çevresel koşullar ve pedagojik bilgi birikimi gerektirir. Ancak bu gereklilikler, birçok okulda ciddi engellere dönüşmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, devlet okullarının büyük çoğunluğunda teleskop,

gökyüzü haritası, astronomik yazılım gibi ekipmanların ya hiç bulunmadığını ya da işlevsellik açısından yetersiz olduğunu göstermektedir (Ertaş & Kaya, 2015). Öğretmenlerin bireysel çabalarla bu eksikleri kapatmaya çalışması ise maddi kaynak yetersizliği ve bürokratik süreçlerle daha da zorlaşmaktadır.

Zaman eksikliği de öğretimin kalitesini doğrudan etkileyen bir başka faktördür. Gözleme dayalı astronomi etkinlikleri çoğunlukla akşam saatlerinde gerçekleştirilmek zorunda olduğundan okulun normal çalışma saatleri dışında planlama gerektirir. Ancak öğretmenlerin ders yükü, nöbet görevi, idari sorumluluklar gibi etkenler, bu tür etkinlikler için gereken zamanı ayırmalarını engelleyebilir (Plummer&Zahm, 2010). Öğrencilerin ulaşım ve aile izni gibi lojistik gereksinimleri de bu tür etkinliklerin planlamasını karmaşıklaştırmaktadır.

Bilgi eksikliği ise özellikle astronomi eğitimi almamış fen bilimleri öğretmenlerinde öne çıkan bir başka sorundur. Bailey ve Slater (2005), birçok öğretmenin temel astronomi kavramlarında yetersiz kaldığını ve bu nedenle öğretim sırasında kendilerini güvensiz hissettiklerini vurgular. Güneş sistemi, yıldız evrimi, kozmoloji gibi soyut ve teorik konular; yeterli bilgi altyapısı olmadığında yüzeysel biçimde aktarılmakta, öğrencide bilimsel düşünmeyi tetikleyememektedir.

Müfredat ve Eğitim Politikası Sınırlılıkları: İçerik Dağınıklığı ve Öncelik Sorunu

Türkiye’de fen bilimleri öğretim programlarında astronomi genellikle birkaç üniteye dağılmış ve süre açısından oldukça sınırlı biçimde yer almaktadır. Lelliott ve Rollnick (2010), bu parçalı yapı nedeniyle öğrencilerin astronomiyi bir bütün olarak algılayamadıklarını ve kavramsal derinlik kazanmakta zorlandıklarını ifade eder. Müfredattaki bu dağınıklık, konular arasında bağlantı kurmayı güçleştirirken öğretmenlerin de tematik bir anlatım geliştirmesini engeller.

Bir diğer yapısal sınırlılık ise astronomi konularının merkezi sınav sisteminde yer alması nedeniyle öğretmenlerin bu alana yeterince zaman ve kaynak ayıramamasıdır. Türkiye’de sınav odaklı öğretim anlayışı hem okul yönetimlerinin hem de velilerin ilgisini yalnızca sınav başarıları üzerinde yoğunlaştırmakta; bu da okul dışı astronomi etkinliklerine verilen desteği azaltmaktadır (Kisiel, 2014). Öğretmen, astronomiyi sevdirmek ve öğretmek istese dahi sistemin sınav merkezli yapısı çoğu zaman bu çabaların önüne set çekmektedir.

Ancak tüm bu zorluklara karşın, öğretmenlerin desteklenmesi için çok boyutlu çözümler geliştirilebilir. Öncelikle, hizmet içi eğitim programlarının astronomi konularına odaklanması büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de TÜBİTAK ve bazı üniversiteler tarafından yürütülen öğretmen eğitim kampları, öğretmenlerin hem bilgi düzeylerini güncellemelerine hem de

etkinlik planlama konusunda pedagojik beceri kazanmalarına katkı sağlar (Korkmaz & Dönmez, 2020). Bu kamplar, uygulamalı eğitimle birlikte öğretmenlerin astronomiyi deneyimleyerek öğrenmesini sağlar.

Uluslararası kurumların sağladığı açık erişimli dijital kaynaklar da öğretmenlerin bireysel gelişimlerine destek olur. NASA, ESA gibi kuruluşların sunduğu simülasyon araçları, gözlem planları, video dersler ve öğretim kılavuzları; öğretmenlerin astronomiyi sınıf ortamına taşımalarını kolaylaştırır (NASA, 2021). Türkiye’de bu tür içeriklerin EBA platformuna entegre edilmesi ve öğretmenlere yönelik özel koleksiyonlar oluşturulması gereklidir.

Ayrıca yerel astronomi kulüpleriyle ve üniversitelerin astronomi bölümleriyle kurulacak iş birlikleri, öğretmenlerin destek alabileceği ağları genişletir. Bilim merkezleri, gözlemevleri ve planetaryumlar, öğretmenlere özel atölye ve rehberlik programları sunarak okul dışı öğrenmenin niteliğini artırabilir. Bu yapılar aynı zamanda öğretmenler arası etkileşim ve iyi uygulama paylaşımı için de verimli ortamlar oluşturur.

KAYNAKÇA

- Bailey, J. M., & Slater, T. F. (2005). A review of astronomy education research. *Astronomy Education Review*, 2(2), 20–45.
- Barnett, M., Wagner, J., Gatling, A., Anderson, J., HouleVaughn, M., & Kafka, A. (2005). The impact of science learning on

students' scientific literacy and attitudes toward science. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 51–65. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-2732-4>

- Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., & Feder, M. A. (Eds.). (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. National Academies Press.
- Bevan, B., & Semper, R. (2006). *Mapping informal science institutions on to science education standards*. San Francisco: Exploratorium Institute.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Carlson Powell, J., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs: BSCS.
- Ertaş, H., & Kaya, E. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin astronomi öğretimindeki yeterlikleri: Bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 145–158.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Alta Mira Press.
- Gibbs, M., & Berendsen, M. (2007). Bringing the night sky closer: A partnership between amateur astronomers and educators. *Astronomy Education Review*, 6(1), 26–34.

- Kisiel, J. (2006). More than lions and tigers and bears—Creating meaning fulfield trip lessons. *Science Activities*, 43(2), 7–10.
- Kisiel, J. (2014). Clarifying the complexities of school–museum interactions: Perspectives from two communities. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(3), 342–367.
- Korkmaz, H., & Dönmez, C. (2020). Astronomi yaz okulunun öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45–62.
- Lelliott, A., & Rollnick, M. (2010). Big ideas: A review of astronomy education research 1974–2008. *International Journal of Science Education*, 32(13), 1771–1799.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- NASA. (2021). *NASA Education Resources for Teachers*. <https://www.nasa.gov/stem/for-educators.html>
- NASA. (2021). *NASA NightSky Network*. <https://nightsky.jpl.nasa.gov>
- National Research Council. (2012). *A framework for K–12 science education: Practices, cross cutting concepts and core ideas*. National Academies Press.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing.

- Phillips, M., Finkelstein, D., &Wever-Frerichs, S. (2014). Framing productive science discussions: How teachers promote student learning during classroom discourse. *Science Education*, 98(6), 1104–1132.
- Plummer, J. D. (2009). Early elementary students’ development of astronomy concepts in the planetarium. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 192–209.
- Plummer, J. D., & Krajcik, J. S. (2010). Building a learning progression force lestialmotion: Elementary levels from an Earth-based perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 768–787.
- Plummer, J. D., &Zahm, V. M. (2010). Extending learning beyond the classroom: The role of informal science environments. *Science Scope*, 33(6), 15–21.
- Roche, P., Roberts, S., Newsam, A., & Barclay, B. (2012). Robotic telescopes as a tool for education and public out reach. *Advances in Astronomy Education*, 9(1), 77–85.
- Ryder, J. (2001). Identifying science understanding for functional scientific literacy. *Studies in Science Education*, 36(1), 1–44.
- Sadler, P. M., Coyle, H. P., & Schwartz, M. (2010). Engineering Encounters: A design-based middle school curriculum for engineering and technology education. *The Science Teacher*, 77(1), 28–33.

- Slater, T. F., & Tatge, C. B. (2016). *Discipline-Based Science Education Research: A Scientist's Guide*. W.H. Freeman.
- Şahin, F., & Yıldız, C. (2018). Düşük maliyetli materyallerle astronomi eğitimi: Örnek uygulamalar. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 63–71.
- TÜBİTAK. (2023). *Gökyüzü Gözlem Etkinlikleri Raporu*. Bilim ve Toplum Dairesi Başkanlığı.

YAPAY ZEKÂ ile ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ

Mehmet IRMAK

*“Teknoloji iyi öğretmenlerin yerini alamaz ama
iyi öğretmenlerin elindeki teknoloji, dönüşüm yaratabilir.”*

Sugata Mitra

Nereden Çıktı Bu Yapay Zekâ?

Yapay zekâ (Artificial Intelligence- AI) 1950'lerde Alan Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla başlayan ve 1956 yılında Dartmouth Konferansı'nda dönemin bu alandaki uzman isimleri John McCarthy, Marvin Minsky, Nathaniel Rochester ve Claude Shannon gibi bilim insanları tarafından "yapay zekâ" teriminin ortaya atılmasıyla bilimsel bir disiplin olarak kabul edilen bir alandır. Bu dönemde, bilgisayarların semboller ve sembolik işlemler kullanarak insan zekâsını taklit etmesi amaçlandı. 1960'lar ve 1970'lerde uzman sistemlerin geliştirilmesiyle YZ, pratik uygulamalarda kullanılmaya başlandı. Ancak 1980'lerde hesaplama gücünün yetersizliği ve sembolik YZ yöntemlerinin karmaşık sorunları çözmedeki sınırlamaları nedeniyle ilerleme durakladı. 1990'ların sonlarından itibaren makine öğrenmesi ve derin öğrenme gibi yeni yaklaşımların ortaya çıkmasıyla YZ yeniden ivme kazandı (Dick, 2019).

Yapay zekâ sistemleri, günümüzde devlet ya da özel tüm kurum ve kuruluşları tarafından çok geniş veri setlerini

işleyebilen, daha isabetli ve verimli kararlar alınabilmesine ve iş süreçlerinin daha hızlı ve hatasız yürütülmesine olanak tanıyan bilişim teknolojisi araçları olarak tanımlanabilir. Bu sistemlerin artık insan kaynakları yönetiminden devlet kalkınma stratejilerine kadar çok geniş bir uygulama yelpazesine sahip olduğu da söylenebilir (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021).

Yapay zekâ teknolojisinin kullanımı, küresel ölçekte birçok sektör ve alana yayılmış durumdadır. Bu teknolojinin sunduğu çeşitli avantajların yanında, beraberinde bazı önemli zorluklar da gelmektedir. Bu nedenle, yapay zekâ uygulamalarının etkili ve sürdürülebilir bir şekilde yönetilebilmesi için güçlü politika ve stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sektörü de bu gelişmelerden doğrudan etkilenen alanlardan biridir. Yapay zekânın farklı ders ve disiplinlerde kullanımı, öğrenme sürecini kişiselleştiren, daha esnek, kapsayıcı ve dikkat çekici hale getiren uyarlanabilir öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlayabilir (Alhajji vd., 2025).

Yapay Zekâ mı İnsan Zekâsı mı?

Günümüzde teknolojik gelişmelerin başını çeken yapay zekâ (YZ), insan zekâsına alternatif bir zihinsel ve bilişsel sistem olarak sıkça tartışılmaktadır. İnsan zekâsı; öğrenme, sezgi, empati, algı ve etik karar verme gibi çok boyutlu becerileri kapsarken, yapay zekâ daha çok veri odaklı karar alma süreçlerinde öne çıkmaktadır. Bu konu alanındaki uzmanlar,

yapay zekânın belirli görevlerde insan zekâsını taklit edebildiğini ancak bilinç, duygu ve ahlaki yargı gibi insana özgü özellikleri henüz yansıtmadığını vurgulamaktadır (Russell & Norvig, 2021; Bostrom, 2014; Floridi & Chiriatti, 2020). Bu durum, yapay zekânın insan zekâsını devre dışı bırakmasından çok, onu destekleyen bir teknoloji olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan, özellikle sağlık alanında yapılan çalışmalar, yapay zekânın performans açısından insan uzmanlara yaklaşmakla kalmayıp bazı durumlarda onları geride bırakabildiğini ortaya koymuştur. Şahin vd. (2018), gerçekleştirdikleri sistematik derlemede, nöroşirurji alanında son yıllarda hızla gelişen yapay zekâ uygulamalarının performanslarını klinik uzmanlarla karşılaştırmayı amaçlamışlardır. İncelenen çalışmalar doğrultusunda makine öğrenmesi algoritmalarının klinik uzmanlara kıyasla belirgin bir performans avantajı sunduğu ortaya konulmuştur.

Eğitimde yapay zekâ uygulamaları, son yıllarda öğretim tasarımı, öğrenci değerlendirme sistemleri ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamlarında giderek daha fazla kullanılmaktadır. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme verilerini analiz ederek ihtiyaçlarına uygun içerikler sunabilirken; öğretmenler öğrencinin duygusal durumu, motivasyonu ve sosyal etkileşim gibi daha soyut unsurları göz önünde bulundurarak çok yönlü rehberlik sağlayabilmektedir. Bu noktada insan zekâsı ve yapay zekânın

eğitim sürecindeki rolleri, tamamlayıcı bir yapıda değerlendirilmektedir (Holmes vd., 2019).

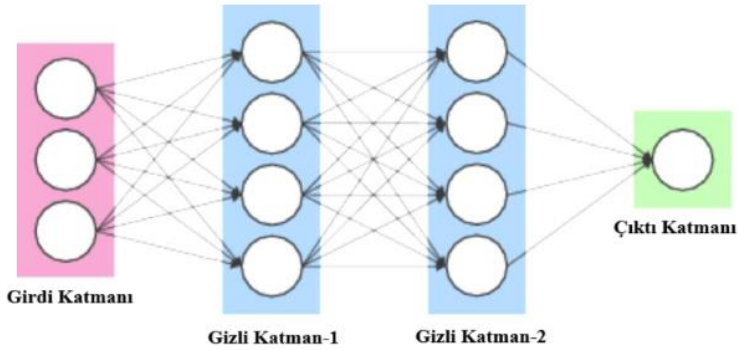
Yapay zekâ temelli otomatik yazılı metin değerlendirme sistemleri (AI-based essay scoring) öğrencilerin yazılı performanslarını hızlı bir şekilde puanlayabilir. Ancak bu sistemler, yazının yaratıcılık, özgünlük ya da bağlamsal uygunluk gibi nitel yönlerini değerlendirmede yetersiz kalabilir (Burstein, 2003). İnsan zekâsı burada devreye girerek öğrencinin bilişsel ve akademik gelişimini çok boyutlu bir şekilde değerlendirebilir.

Yapay Sinir Ağları

İnsan beyinde yaklaşık 100 milyar nöron bulunduğu ve bu nöronların birbirleriyle karmaşık bağlantılar kurarak bilgi alışverişi sağladığı bilinmektedir. Nöronlar arasındaki bağlantı sayısı arttıkça insanın zihinsel işlevleri de güçlenmekte ve bu bağlantılar sinaps adı verilen yapılar aracılığıyla gerçekleşmektedir (Kasap Süslü, 2015).

Yapay sinir ağları da insan beyindeki nöronların temel işlevlerinin basit bir model üzerinden canlandırılmasıyla oluşturulan sistemlerdir. Bu modeller sayesinde öğrenme süreci ve belirli problemlerin çözümüne yönelik adımlar gerçekleştirilir (Pirim, 2006). Yapay sinir ağları, şekil 1’de gösterildiği gibi çevreden gelen uyarıcıları (örneğin görsel, metin, ses vb.) alan *girdi (input) katmanı*, hesaplamayı gerçekleştiren bir veya daha fazla *gizli (hidden) katman* ve sonuçları üreten *çıkırtı (output)*

katmanı olmak üzere üç katmandan oluşur. Makine öğrenimi sürecinde, katmanlar arasındaki bağlantılara verilen ağırlıklar, pekiştirmeli öğrenme (reinforcement learning) yoluyla ayarlanır. Bu yolla makine elde ettiği bilgileri defalarca doğrulayarak kesin bilgiler elde etmeyi amaçlar. Böylelikle yapay sinir ağı, yeni gelen veriler için doğru çıktıları üretmeyi öğrenir (Holmes, 2020).



Şekil 1. İki gizli katmana sahip tipik ve basit bir yapay sinir ağı (Holmes, 2020).

Yapay sinir ağları neden önemli sorusunu sorarsak buna özet olarak en güzel cevap şu olacaktır; yapay zekânın en önemli özellikleri görüntü tanımlama ve işleme (yüz tanıma, nesneleri ayırma ve tanıma vb.), konuşma tanımlama ve işleme (sesli asistanlar, otomatik dil çevirileri vb.) mevcut bilgilerden yola çıkarak tahminlerde bulunma (Hastalık tespiti, riskli durumları önceden tahmin etme vb.), robotik araçların otonom çalışması (kendi kendine öğrenme ve sonrasında kendi kararlarını alabilme vb.) son olarak belki de insanlarla iletişiminin bu denli ilerlemesini

sağlayan doğal dil işleme (metin çeviri, özetleme, farklı komut, duygu ve düşünceleri hangi yabancı dil olursa olsun algılayabilme vb.) yapay sinir ağları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Makine Öğrenmesi

Geleneksel bilgisayar yazılımları (bazı yapay zekâ uygulamaları da dahil olmak üzere), yazılımın gerçekleştireceği işlemlerin önceden belirlenmiş adımlar (algoritmalar) veya kesin kurallar çerçevesinde programlanmasını gerektirir. Buna karşılık, makine öğrenimi; bilgisayarların açıkça tanımlanmış kurallar verilmeden, verilerden öğrenerek karar almasını ve işlem gerçekleştirmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde algoritmalar; ne yapacaklarını doğrudan programlama yoluyla değil, veriler aracılığıyla öğrenme yetisine sahiptir. Görüntü ve konuşma tanıma, sürücüsüz araçlar, radyolojik görüntüler ve kan örnekleri ile hastalık tespiti gibi teknolojik tıp uygulamaları ve dijital asistanlar (örneğin, Alexa ve Siri) gibi birçok ileri düzey teknoloji, makine öğrenimi tekniklerinin gelişimiyle mümkün hâle gelmiştir. Özetle makine öğrenimi, birçok alanda yaygın ve etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Holmes, 2020) ve gelecekte çok daha fazla alanda ve insanların yaptığı rutin işlerde kullanılacaktır.

Makine öğrenmesi, bilgisayar sistemlerinin önceden programlanmadan kullanıcılardan elde ettiği deneyimler yoluyla öğrenmesini sağlayan bir yapay zekâ alt alanıdır. Bu öğrenme süreci, modelin verilerdeki örüntüleri tanıyarak gelecekteki veriler

için doğru tahminlerde bulunabilmesini hedefler (Bishop, 2006). Makine öğrenmesi uygulamaları, kullanılan veri türüne ve öğrenme sürecine göre farklı kategorilere ayrılmaktadır.

Denetimli Öğrenme (Supervised Learning)

Denetimli öğrenme, modelin daha önceden doğru yanıtları bilinen verilerle eğitildiği bir yapay zekâ yaklaşımıdır. Bu yöntemde her giriş verisine karşılık gelen doğru çıktı modeli eğitmek için kullanılır; böylece model, benzer yeni verilerle karşılaştığında doğru tahminlerde bulunmayı öğrenir (Goodfellow, Bengio ve Courville, 2016). Bu öğrenme türü, özellikle sınıflandırma (örneğin, spam e-postaları ayıklama) ve regresyon (örneğin, bir evin değerini tahmin etme) gibi görevlerde oldukça yaygındır. Modelin doğruluğu ise büyük ölçüde eğitimde kullanılan verilerin miktarına ve kalitesine bağlıdır.

Denetimsiz Öğrenme (Unsupervised Learning)

Denetimsiz öğrenme, modelin etiketlenmemiş verilerle çalıştığı bir yapay zekâ yaklaşımıdır. Bu yöntemde modelin amacı verilerdeki gizli desenleri, yapıları ya da kümeleri kendi başına keşfetmektir. Kümeleme (clustering) ve boyut indirgeme (dimensionality reduction) gibi yöntemler, denetimsiz öğrenmenin temel uygulamaları arasında yer alır. Bu teknikler, özellikle müşteri gruplarının belirlenmesi veya pazardaki eğilimlerin analiz edilmesi gibi keşif temelli veri analizlerinde sıkça kullanılmaktadır (Bishop, 2006).

Pekiştirmeli Öğrenme (Reinforcement Learning)

Pekiştirmeli öğrenme, bir ajanın belirli bir ortamda eylemler gerçekleştirdiği ve bu eylemler sonucunda ödül ya da ceza aldığı öğrenme sürecine dayanan bir yapay zekâ yaklaşımıdır. Bu yöntemde temel amaç, ajanın zamanla en yüksek toplam ödülü elde edecek stratejileri geliştirmesidir. Pekiştirmeli öğrenme, özellikle kendi kendine kararlar alması gereken sistemlerde -örneğin otonom (kendi kendine karar süreçlerini yürüten) araçlar, ileri düzey robotik uygulamaları ya da oyun oynayan yapay zekâlarda-etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Sutton & Barto, 2018).

Yarı Denetimli Öğrenme (Semi-Supervised Learning)

Yarı denetimli öğrenme, az sayıda etiketlenmiş verinin çok sayıda etiketlenmemiş veriyle birlikte kullanıldığı bir makine öğrenmesi yöntemidir. Etiketli veri elde etmenin zor veya maliyetli olduğu durumlarda bu yöntem modelin daha az veriyle etkili tahminler yapmasını sağlar. Bu sayede doğruluk yüksek tutulurken etiketleme maliyeti azaltılmış olur. Özellikle biyomedikal görüntü analizi ve doğal dil işleme gibi alanlarda, yarı denetimli öğrenme sıkça tercih edilen bir yaklaşımdır (Goodfellow vd., 2016).

Kendi Kendine Denetimli Öğrenme (Self-Supervised Learning)

Kendi kendine denetimli öğrenme, etiketlenmemiş verilerden modelin otomatik olarak etiketler ürettiği ve bu etiketleri kullanarak öğrenme sürecini gerçekleştirdiği bir yaklaşımdır. Bu yöntem, özellikle derin öğrenme modellerinde oldukça yaygın hale gelmiştir. Büyük dil modelleri (örneğin GPT) ve görsel-işitsel verilerden öğrenme gibi alanlarda, kendi kendine denetimli öğrenme etiketlenmiş veriye olan ihtiyacı azaltılarak yüksek performans elde edilmesini sağlar (Goodfellow vd., 2016).

Eğitim ve Yapay Zekâ

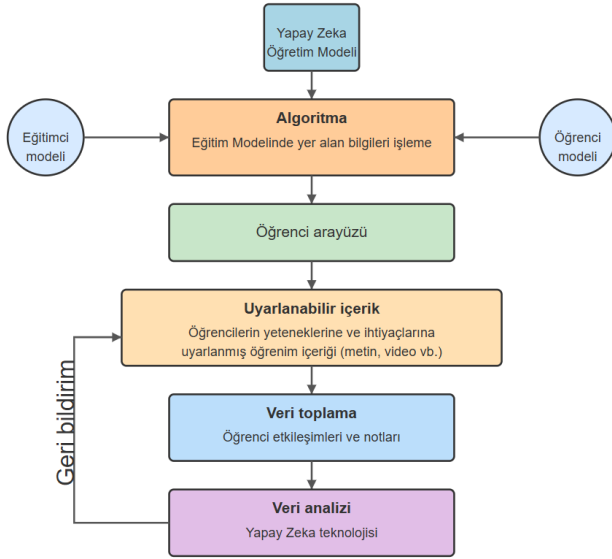
Teknolojik gelişmelerin en çok etkilediği alanlardan birisi de eğitim-öğretim faaliyetleridir. 1900'lü yıllarda başlayan basit araçlar ve bilgisayarların icadı ile eğitim etkinliklerinde daha çok yer almaya başlayan teknoloji (Akpınar, 2005), günümüzde makine öğrenmesi, derin öğrenme algoritmaları, büyük veri analizi ve doğal dil işleme gibi ileri teknolojilerle daha işlevsel ve kapsamlı hale gelmiştir. Son yıllarda yaşanan dijital dönüşüme paralel olarak YZ'nin eğitimde kullanımı da hız kazanmıştır. Bu doğrultuda yapay zekâ (YZ), her alanda olduğu gibi eğitim alanında da büyük bir dönüşümü başlatmış ve eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkili, kişiselleştirilmiş ve erişilebilir hale gelmesi yolunda ilerleme kaydetmiştir. Yapay zekâ, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uyum sağlayabilen sistemler,

otomatik değerlendirme ve geri bildirim araçları, akıllı öğrenme asistanları gibi birçok uygulamalarla eğitim alanında yeni bir sayfa açmaktadır.

Eğitimin her seviyesinde kullanılabilen yapay zekâ (YZ), insan zekâsını taklit eden ve öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, dil işleme gibi bilişsel görevleri gerçekleştirebilen bilgisayar sistemlerini ifade etmektedir (Russell & Norvig, 2021). Örneğin, yapay zekâ destekli bir öğrenme-yönetim sistemi, öğrencinin yanlış yaptığı soruları analiz ederek anlık geribildirimler verip ayrıca ona özel tekrar içerikleri sunabilir. Bu durum, bir öğretmenin aynı anda tüm öğrenciler için kişisel değerlendirme yapamayacağı kalabalık sınıf ortamlarında büyük bir avantaj sağlar. Diğer yandan öğrenme analitiği sistemleri öğrencilerin hangi konularda zorlandığını belirleyerek öğretmene anlık geri bildirim sağlayabilir. Bu, ğretmenin sınıf içi karar alma sürecini desteklese de öğrencinin bireysel farklılıklarına empatik yaklaşım göstermesi gibi insani davranışların tamamen yerine geçemeyeceği düşünölmektedir (Luckin vd., 2016).

Yapay zekâ destekli eğitim, başlangıçta akıllı ğretim uygulamalarıyla ortaya çıkmış ve zamanla ğrenci merkezli öğrenme modellerine odaklanmıştır. Bu bağlamda yapay zekâ algoritmaları, öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarını ve performanslarını analiz ederek öğrenme süreçlerini geliştirebilecek çeşitli içerikler üretebilir ve öğrencilere bireysel öğrenme ihtiyaçları ve hızlarına uygun kişiselleştirilmiş içerikler

sunar. Böylece öğrenciler, kendi seviyelerine uygun materyallerle daha verimli bir şekilde öğrenme fırsatı bulur (Yalçın, 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerle etkileşim kuran sistemlerin, en etkili öğretim yöntemlerini ve öğrenme etkinliklerini belirleyerek öğretim sürecini şekillendirmesini sağlar. Sürekli veri toplayan bu sistemler, öğrencilerin sınıf içi davranışlarını ve akademik performanslarını analiz ederek anlık geri bildirim üretir. Bu geribildirimler doğrultusunda öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre yeni içerikler önerilirken sınıf içi performans analizleri de öğretmen tarafından değerlendirme ve rehberlik amacıyla kullanılır. Böylece öğrencilerin öğrenme süreci daha bütüncül bir şekilde desteklenir. Ayrıca yapay zekâ teknolojileri, öğretmenlerin öğrencilerine ait öğrenme eğilimlerini daha ayrıntılı bir biçimde anlamalarına olanak tanıyarak düzenlenebilecek öğretim etkinliklerinin kalitesini artırır (Zhang ve Chen, 2021). Bu doğrultuda örnek bir yapay zekâ destekli öğrenme modeli şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Yapay zekâ destekli bir öğretim modeli (Zhang ve Chen, 2021)

Bireye uyarlanabilir bu öğrenme ortamları, öğrencilerin bireysel öğrenme alışkanlıklarını analiz ederek onlara özel içerikler sunarken bunun yanında eğitimde veri madenciliği ve tahmine dayalı analizler ile öğrenci başarısını önceden kestirebilmektedir. Bu gelişmeler, geleneksel eğitim yaklaşımlarının ötesine geçerek öğretmenlere ve öğrencilere daha esnek ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu doğrultuda literatürdeki yakın zamanlı araştırmalar yapay zekâ destekli öğrenme sistemlerinin, öğrenci başarısını artırmada ve öğretim süreçlerini iyileştirmede önemli bir rol oynadığını

göstermektedir (López-Meneses & Mellado-Moreno, 2025; Labrague vd., 2025). Tüm bunlar düşünüldüğünde YZ'nin eğitim alanında sağladığı avantajlar şöyle sıralanabilir:

1. **Kişiselleştirilmiş Öğrenme:**

Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve tercihlerine göre özel içerikler sunulması (Chen vd., 2020).

2. **Öğretmenlere Destek:** Öğretmenlerin

iş yükünü azaltarak değerlendirme, geri bildirim sağlama ve içerik oluşturma süreçlerinde kendisine yardımcı olması (Holmes vd., 2020).

3. **Erişilebilirlik:** Engelli bireyler için

öğrenmeyi kolaylaştıran yapay zekâ destekli sistemlerin geliştirilmesi (Gulson & Webb, 2018).

4. **Etkileşimli ve Aktif Öğrenme:** Sanal

gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve simülasyonlarla öğrenme süreçlerinin daha etkin ve ilgi çekici hale getirilmesi (Luckin vd., 2016).

Yapay zekânın eğitimle bütünleşme düzeyi, diğer alanlarla karşılaştırıldığında görece düşük bir seviyededir. Ancak alandaki hızlı gelişim hızını göz önüne aldığımızda yakın gelecekte eğitim sisteminde yer alan temel paydaşlar üzerinde önemli etkiler yaratması beklenmektedir. Bu etkilerin söz konusu paydaşlara çeşitli avantajlar sunmasının yanı sıra bazı dezavantajlar da doğurabileceği öngörülmektedir. Bu çerçevede yapay zekânın eğitimdeki dört temel paydaş olan; eğitim kurumları, öğretmenler,

öğrenciler ve veliler tarafından kullanılması durumunda ortaya çıkabilecek fırsatlar ve riskler dikkatle ele alınmalıdır. Eğitimle ilgili güncel yapay zekâ çalışmalarına bakıldığında, eğitim kurumları, veliler ve öğretmenlerle ilgili uygulama ve gelişmelere kıyasla, öğrenciler ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşmış daha önemli ilerlemelerin kaydedildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrenci odaklı yapay zekâ sistemlerinin geliştirilmesinin bir öncelik olarak değerlendirildiğini göstermektedir (Çetin ve Aktaş, 2021).

Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları

Yapay zekâ tabanlı eğitim uygulamaları, öğretme ve öğrenme süreçlerine destek olmak amacıyla giderek daha fazla kullanılmaktadır. Geleneksel öğretmenlerden farklı olarak, yapay zekâ destekli öğrencilerin öğrencilere öğrenme sürecinde daha etkili ve verimli bir şekilde yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu akıllı sistemler yalnızca öğrencilerin sorularını yanıtlamakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri planlama ve gelecekteki derslere hazırlanma gibi temel görevlerine odaklanmalarına da olanak tanımaktadır (Liando vd., 2025). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları, özellikle zeki öğretim sistemleri, uyarlanabilir öğrenme platformları ve öneri sistemleri gibi teknolojik araçlar aracılığıyla öğrenme süreçlerine entegre edilmektedir. Bu sistemler, öğrencilerin bireysel hızlarına ve ihtiyaçlarına göre içerik sunarak öğretimi kişiselleştirmekte; bu

sayede hem öğrenme verimliliğini artırmakta hem de motivasyonu yükseltmektedir. Uyarlanabilir öğrenme ortamları, öğrencilerin güçlü olduğu alanlarda daha ileri düzeye geçmesini sağlarken, zayıf oldukları konularda destek sunarak öğrenmenin sürekliliğini sağlamaktadır (Ünal, 2025).

Özetle yapay zekâ (YZ), eğitim alanında bilim kurgu senaryolarının ötesine geçerek somut ve etkili uygulamalar sunmaktadır. Amerika’da yapılan bir araştırma, Duolingo gibi dijital dil öğrenme uygulamalarında geçirilen 34 saatin, geleneksel bir üniversite dönemine denk bir dil öğrenme deneyimi sağladığını ortaya koymuştur. Ancak eğitimde yapay zekânın potansiyeli yalnızca dil öğrenimiyle sınırlı değildir. EdTech (eğitim teknolojileri) çatısı altında yer alan yapay zekâ temelli çözümler, çok çeşitli öğrenme alanlarında etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Carnegie Learning ve Fuel Education gibi şirketler, yapay zekâyı K-12 düzeyinde öğrenme süreçlerine entegre ederek bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Öte yandan, McGraw Hill tarafından geliştirilen ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces) sistemi, K-12 seviyesinden üniversite düzeyine kadar uzanan içerikleri kapsayan, yapay zekâ destekli, web tabanlı bir değerlendirme ve öğrenme platformu olarak öne çıkmaktadır (Kulkarni, 2019).

Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü (ESTEN, 2019) tarafından düzenlenen altıncı “Yapay Zekâ Çalıştayı” raporunda yapay zekânın farklı bir yönü olan görüntü işleme teknolojileriyle

sınıf ortamında duygu analizi yapabilen "Akıllı Sınıf Davranış Yönetimi" sistemine yer verilmiştir. İlk olarak 2017 yılında HSedu tarafından geliştirilen bu sistem, sınıfa yerleştirilen kameralar aracılığıyla öğrencilerin yüz ifadelerinden duygu durumlarını belirleyebilmekte ve bu veriler öğretmene geribildirim olarak sunulabilmektedir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin derse ne zaman ilgi gösterdiğini veya dikkatlerinin ne zaman dağıldığını anlayarak öğretim stratejilerini daha etkili şekilde planlayabilmektedirler (ESTEN, 2019).

Teknoloji alanında öncü ülkelerden Çin Halk Cumhuriyeti ise, birçok yapay zekâ uygulamasında olduğu gibi eğitimde YZ entegrasyonunda da küresel liderliğe doğru önemli adımlar atarak bu alanda milyarlarca dolar harcama yapmakta ve gelecekte bu yatırımları daha da artırmayı hedeflemektedir. ABD ise benzer şekilde yapay zekâyı öğrenme ortamlarına dahil etmek için birçok çalışma yürütmektedir. Ancak bu hızlı gelişmeler, etik açıdan bazı soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir. Nitekim, yapay zekâ etiği alanında uzman pek çok araştırmacı, bu teknolojilerin eğitimde yaygınlaşması karşısında dikkatli olunması gerektiği konusunda uyarılarda bulunmaktadır (Kulkarni, 2019).

Diğer yandan yapay zekâ geliştiricileri tarafından yapay zekâ destekli eğitim etkinliklerini geliştirme ve yaygınlaştırma çalışmaları son yıllarda artarak devam etmektedir. Nitekim Open AI (Chatgpt Edu) ve Anthropic (Claude for Education) gibi

dünyanın önde gelen yapay zekâ şirketleri şimdilik Amerika ve Kanada'daki üniversite öğrencileri ve akademisyenler için gelişmiş yetkiye sahip ücretsiz hesaplar tanımlanacağını duyurmuşlardır (Forbes, 2025; Webrazzi, 2025).

Yapay Zekâ ve Ölçme-Değerlendirme Süreçleri

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında en önemli uygulama alanlarından biri de ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri, genellikle tüm öğrencilere aynı sınavları uygulayarak standart bir yaklaşım sunarken, yapay zekâ destekli ölçme-değerlendirme sistemleri, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini, bilgi düzeylerini ve gelişim alanlarını dikkate alarak bireyselleştirilmiş bir değerlendirme imkânı sağlar. Şimdi yapay zekâ destekli yapılan değerlendirmede kullanılan farklı yaklaşımlara göz atalım.

Otomatik Değerlendirme Sistemleri

Yapay zekâ destekli otomatik değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde harcadıkları zamanı önemli ölçüde azaltır. Bu sistemler, çoktan seçmeli sınavlardan açık uçlu sorulara kadar geniş bir yelpazede değerlendirme yapabilir. Özellikle doğal dil işleme teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, açık uçlu soruların, kompozisyonların ve projelerin değerlendirilmesi giderek daha da mümkün hale gelmektedir. Bu yetenekleri yapay zekânın kazanabilmesi ise temel de doğal dil

işleme modellerinin kullanımının mümkün hale gelmesi ile gerçekleşmiştir.

Doğal dil işleme (Natural Language Processing-NLP), metin ya da ses biçimindeki elektronik dosyaların özelliklerini analiz etmek için algoritmik yöntemlerin uygulanmasıdır. NLP; yazılı dili anlamlandırma, yapılandırma ve değerlendirme amacıyla kullanılan teknikleri içerir. Bu bağlamda yapay zekâ araçlarının tüm yabancı dillerde yazılı ifadeleri otomatik olarak inceleme ve puanlama yeteneği, NLP yöntemlerinin doğrudan bir uygulamasıdır.

Son yirmi yıl içerisinde özellikle yazılı, açık uçlu yapılan sınavların otomatik olarak değerlendirmesine yönelik birçok ülkede (Çin, Amerika vb.) farklı çalışmalar gerçekleştirilmektedir ve bu sistemlerin uygulanmaya devam ettiği birçok uygulama örneği mevcuttur:

a) ETS e-rater:

Educational Testing Service (ETS) şirketi tarafından geliştirilen bu sistem, TOEFL ve GRE gibi sınavlardaki yazılı cevapları değerlendirmek için kullanılmaktadır. Sistem yazım, dilbilgisi, kelime seçimi ve içerik kalitesini değerlendirebilir (Burststein, 2003).

E-rater, Criterion® adlı çevrim içi kompozisyon değerlendirme sistemine entegre edilmiş otomatik bir puanlama motorudur. İnternet tabanlı olarak çalışan bu sistem hem yüksek

hem de düşük riskli açık uçlu yazılı değerlendirmelerde, aynı zamanda sınıf içi öğretim süreçlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Gerçek zamanlı geri bildirim sunabilme özelliği sayesinde öğretmenler ve öğrenciler anlık olarak değerlendirme puanlarını ve ilgili açıklamaları görebilmektedir. Yapılan araştırmalar, e-rater'ın farklı yaş ve öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin sınavlarını insan değerlendiricilerle karşılaştırılabilir düzeyde puanlayabildiğini ortaya koymuştur. Dördüncü sınıftan on ikinci sınıfa kadar ulusal standartlara dayalı yönergeler, üniversite düzeyinde İngilizce yeterlik ve öğretmen yeterlik sınavları, ayrıca TOEFL gibi yabancı dil sınavlarına yönelik modeller bu kapsamda geliştirilmiştir. Ayrıca, “Criterion” sistemi içerisinde yer alan “advisory component” adlı bileşen aracılığıyla öğrencilere, yazılarının uzunluğu, konuya uygunluğu ve sözcük çeşitliliği gibi özellikleri hakkında yapıcı geri bildirimler sunulmaktadır (Burststein, 2003). Bu geri bildirimler, doğrudan puanlamayı etkilemese de yazma becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla sürece katkı sağlamaktadır. Böylece e-rater yalnızca bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda eğitimciler için etkili bir öğretim destek mekanizması olarak da işlev görmektedir.

b) Turnitin:

Turnitin, ilk olarak akademik intihal tespiti aracı olarak ortaya çıkmasıyla birlikte, eğitimde yazılı metinlerin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen otomatik puanlama

sistemi Gradescope ve Revision Assistant gibi bileşenlerle, yazılı performansın biçimsel değerlendirilmesine katkı sağlayan kapsamlı bir platform haline gelmiştir. Turnitin'in otomatik değerlendirme araçları, öğrenci yazılarını yapay zekâ destekli analizler yoluyla inceleyerek hem öğretmenlere hem de öğrencilere yazılı ifadelerin yapısı, dil kullanımı, içerik kalitesi ve özgünlüğü hakkında geri bildirim sağlar.

“Revision Assistant”, öğrencilerin yazılı metinlerine gerçek zamanlı olarak geri bildirim vererek yazı kalitesini artırmayı amaçlar. Sistem, öğrenci metinlerini belirli rubriklere göre analiz eder ve gelişime açık alanları gösteren nitelikli öneriler sunar (Shermis & Burstein, 2013). Bu araç, özellikle yazma sürecini öğretimle bütünleştirmeye yönelik önemli bir adımdır.

“Gradescope”, 2014'te UC Berkeley'de geliştirilen ve sonrasında Turnitin tarafından satın alınan bir platformdur. Gradescope, açık uçlu ve çoktan seçmeli sınavlar, kısa cevap veya uzun cevap gerektiren yazılı kompozisyon gibi değerlendirme türlerinde öğretmenlerin puanlama sürecini hızlandırmak ve belli ölçütlere göre daha tutarlı hale getirmek için geliştirilmiş bir araçtır. Otomatik puanlama özelliği sayesinde, önceden tanımlanmış kriterlere göre öğrenci yanıtlarını değerlendirir ve büyük sınıflarda dahi zamandan tasarruf sağlar (Balfour, 2013).

Turnitin'in bu otomatik değerlendirme araçları, yazma eğitimi bağlamında sadece metin doğruluğunu kontrol etmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin yazma becerilerini

geliştirmeye yönelik pedagojik bir yaklaşım da sunar. Yapay zekâ tabanlı sistemlerin öğretim süreçlerine entegre edilmesi, öğretmenlerin değerlendirme yükünü hafifletirken öğrencilere de yazılı anlatım konusunda sürekli ve bireyselleştirilmiş geri bildirim imkânı tanımaktadır.

c) Çin'deki Yapay Zekâ Uygulamaları:

Çin'de 2018 yılından bu yana, yapay zekâ destekli otomatik kompozisyon değerlendirme sistemleri eğitim alanında giderek yaygınlaşmaktadır. Bu sistemler, öğrencilerin yazılı metinlerini dil bilgisi, yapı, içerik tutarlılığı ve konu bütünlüğü açısından analiz ederek hem puanlama hem de geri bildirim sağlama kapasitesine sahiptir. Örneğin, Çin'de yaklaşık 60.000 okulda kullanılan bu sistemler, öğrencilerin yazılarını değerlendirirken yapay zekâ teknolojilerinden faydalanmaktadır. Bu teknolojiler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini daha verimli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu sistemlerin kullanımı, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme sürecinde öğretmenlerin rehberliğini tamamen ortadan kaldırmayı hedeflememektedir. Aksine, öğretmenlerin rehberliğinde, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerine destek olmayı amaçlamaktadır (Chen, 2018).

Biçimlendirici Değerlendirme ve Anlık Geri Bildirim

Yapay zekâ teknolojileri, öğrenme süreçlerinde biçimlendirici değerlendirme amacıyla da kullanılabilen önemli bir. Bu yaklaşımlar, öğrencilere anlık ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sunarak, onların güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olur (Zheng vd., 2021). Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecini sürekli izleyip iyileştirmelerine olanak tanırken hedeflenen öğrenme hedefleriyle mevcut performansları arasındaki farkı kapatmalarında önemli bir rol üstlenir (Wu ve Li, 2025).

Gerçek zamanlı geri bildirim, öğrenci performansını artırmaya yönelik etkili bir yöntemdir. Örneğin, bir çalışmada, öğrenme analizlerine dayalı gerçek zamanlı geri bildirim stratejileri uygulanan öğrencilerin grup performansının, kontrol grubundaki öğrencilerden önemli ölçüde daha yüksek olduğu gösterilmiştir (Zheng vd., 2021). Bu tür geri bildirimler, öğrencilerin eylemlerinin sonuçlarını anında fark etmelerini ve bu sayede öz yeterliliklerini artırmalarını sağlar (Siriwong vd., 2024). Ayrıca, bu süreçlerde sağlanan geri bildirimlerin, öğrencilerin çalışma motivasyonlarını artırdığı ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Matthews vd., 2020).

Etkili geri bildirimin sağlanması için, geri bildirimin zamanında ve yapıcı olması önemlidir. Bilim insanları, hızlı geri bildirimin öğrencilerin kısa vadeli notlarına odaklanmalarına neden olabileceğini, bu nedente derinlemesine öğrenme

hedefleri için geri bildirim kalitesinin hızından daha önemli olduğunu vurgulamaktadır (Wu ve Li, 2025). Öğrencilerin bu süreçte öğretmenleriyle iş birliği yaparak geri bildirimlerin planlanması gerektiğini ifade ettikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin geri bildirim sürecine katılımı da kritik hale gelmektedir (Hussain vd., 2019).

Pearson tarafından geliştirilen “WriteToLearn”, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi ve okuduğunu anlama düzeylerini desteklemeyi amaçlayan çevrim içi bir yazılı anlatım ve okuryazarlık aracıdır. Yapay zekâ destekli altyapısı sayesinde öğrenciler, yazdıkları metinlere anında kişiselleştirilmiş geribildirim alarak yazılarını geliştirme fırsatı bulurlar. Sistem, özellikle özetleme ve kompozisyon yazımı gibi metinsel üretim türlerinde yapısal tutarlılık, içerik bütünlüğü ve kelime kullanımı gibi ölçütlere odaklanır. Yazma becerilerinin öğretimi sırasında öğretmenin rehberliğini temel alan WriteToLearn, yalnızca bir değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda çok dilli (İngilizce, İspanyolca ve Çince) destek sunarak farklı öğrenci profillerine hitap eden bir öğrenme aracıdır. Bu yönüyle sistem, öğretmenlerin değerlendirme yükünü azaltırken öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerine aktif olarak katılımını teşvik eder (Pearson Assessments, 2025).

Sonuç olarak yapay zekâ destekli öğrenme teknolojileri ile biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmede ve kişiselleştirilmiş geri bildirim temelli

bir öğrenme deneyimi sunmada büyük bir potansiyele sahiptir. Gerçek zamanlı geri bildirim uygulamaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmelerine olanak tanıyarak öğretim sürecinin etkinliğini artırmaktadır.

Uyarlanabilir (Adaptif) Değerlendirme

Uyarlanabilir değerlendirme sistemleri; öğrencilerin bilgi düzeyine, yanıt hızına ve öğrenme profiline göre soruların zorluk derecesini dinamik olarak ayarlayan yenilikçi ölçme yöntemleridir. Bu sistemler yalnızca doğru-yanlış yanıt sayısını değil, aynı zamanda öğrencinin bilişsel sürecini ve gelişim hızını da dikkate alarak değerlendirme yapar. Böylece her öğrenciye özgü, esnek ve kişiselleştirilmiş bir sınav deneyimi sunulur. Örneğin, Northwest Evaluation Association (NWEA) tarafından geliştirilen MAP (Measures of Academic Progress) testi, dünya genelinde milyonlarca öğrenciye uygulanan uyarlanabilir bir ölçme aracıdır. MAP testi, her bir öğrencinin gelişim sürecini zaman içinde izleyerek öğretmenlere anlamlı geri bildirimler sağlar. Benzer biçimde, Smarter Balanced Assessment Consortium tarafından kullanılan bilgisayar tabanlı adaptif testler de öğrenci performansına göre otomatik olarak şekillenerek değerlendirmeyi bireyselleştirir. Bu tür yaklaşımlar, öğretmenlerin sadece not vermekle kalmayıp, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tanımlamasına ve süreci daha etkin yönlendirmesine katkı sağlar. Ancak bu sistemlerin güvenilirliği,

algoritmanın doğru kalibre edilmesi ve içerik geçerliliğinin sürekli izlenmesi ile mümkündür.

Veri Analitiği ve Öğrenme Analitiği

Günümüzde eğitimciler; öğrenci başarısını yalnızca sınav sonuçlarıyla değil, çok daha geniş ve derin veri kaynaklarıyla değerlendirme ihtiyacı duymaktadır. Bu noktada veri analitiği ve özellikle öğrenme analitiği, öğretim süreçlerini daha etkili ve öğrenci odaklı hale getirmek adına güçlü araçlar olarak öne çıkmaktadır. Bu teknolojiler yalnızca sayısal verilerle performans ölçmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına dair önemli ipuçları da sunabilir.

Veri analitiği, büyük ve karmaşık veri kümelerini analiz ederek anlam çıkarma süreci olarak düşünülebilir. Eğitim bağlamında bu süreç, öğrenci ders içi performansları, öğretmen etkileşimleri ve öğrenme süreçleri gibi birçok parametreyi inceleyerek eğitimdeki güçlü ve geliştirilmesi gereken zayıf alanları belirlemeye yardımcı olur. Örneğin, bir öğrencinin ders içi katılım düzeyindeki düşüş, erken müdahale gerektiren bir öğrenme sorununa işaret edebilir. Bu tür veriler, eğitim yöneticilerinin daha sağlıklı kararlar almasını sağlarken öğretmenlere de sınıf içi uygulamalarını geliştirme fırsatı sunar.

Öğrenme analitiği ise daha detaylı olarak öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanır. Yapay zekâ destekli sistemler; öğrencinin ödev teslim süreleri, sınav başarı düzeyleri, çevrimiçi

ders içerikleriyle etkileşimi gibi verileri değerlendirerek, hangi konularda zorlandığını veya nerelerde daha fazla destek ihtiyacı olduğunu ortaya koyabilir. Böylece öğretmenler, genellemeler yerine öğrenciye özel bir rehberlik geliştirebilir.

Bu teknolojiler, aynı zamanda öğrenme farklılıklarını da ortaya çıkarabilir. Her öğrencinin öğrenme yöntemi farklıdır; kimi video vb. görsel materyallerle, kimi sözlü anlatımlarla, kimisi de uygulama yaparak daha etkili öğrenir. Yapay zekâ sistemleri bu farkları analiz ederek, eğitim içeriklerinin daha kişiselleştirilmiş biçimde sunulmasına imkân tanır. Bu, özellikle kalabalık sınıflarda bireysel öğrenmeye zaman ayırmanın zorlaştığı ortamlarda büyük avantaj sağlar.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli veri ve öğrenme analitiği sistemleri yalnızca öğrenci başarısını ölçmek için değil; aynı zamanda eğitim süreçlerini daha adil, esnek ve verimli hale getirmek için de önemli bir dönüşüm sunabilir. Bu bağlamda öğretmenler ve eğitim yöneticileri sadece notlara değil, öğrenme sürecine odaklanarak, öğrencilerin performansını en üst düzeye çıkarabilecek etkinlikleri ve kararları belirleyebilirler.

Yapay Zekâ ile Değerlendirme Bize Ne Kazandırır Ne Kaybettirir?

Yapay zekâ tabanlı ölçme ve değerlendirme sistemleri, eğitimde hem öğrenci hem de öğretmen düzeyinde önemli faydalar sunabilir. Bu sistemlerin en temel avantajlarından biri,

değerlendirme süreçlerinde insan kaynaklı hataları ve yanlılıkları azaltarak daha tutarlı ve tarafsız sonuçlar elde edilebilmesini sağlamasıdır. Özellikle yüksek öğrenci mevcutlarının bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin değerlendirme yükünü hafifleterek zaman yönetimi açısından önemli avantajlar sunabilir. Bunun yanı sıra, bu sistemler öğrenciye özgü veri analizleriyle kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturabilmektedir. Bu da öğrencilerin bireysel öğrenme gereksinimlerine uygun geri bildirim almalarına imkân tanırken, eğitim sisteminin genel verimliliğini, eğitimde fırsat eşitliğini ve devamında toplumsal gelişimi destekleme potansiyeli taşır.

Yapay zekâ algoritmaları eğitimde öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde kullanılmakla birlikte bu sistemlerin karar mekanizmalarında yer alan önyargılı veri setleri belirli öğrenci gruplarını olumsuz etkileyebilmektedir. UNESCO'nun (2019) raporuna göre, özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler, bu algoritmalarla yapılan değerlendirmelerde sistematik olarak daha düşük sonuçlar alabilmekte ve bu durum, eğitimde fırsat eşitliği ilkesine zarar verebilmektedir. Ayrıca algoritmaların nasıl çalıştığına dair bilgi eksikliği ve şeffaflık yetersizliği hem öğrencilerin hem de ailelerin değerlendirme sürecine dair güven duygusunu zedelemekte ve hesap verebilirlik açısından önemli etik sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle otomatik değerlendirme araçlarının

adalet, açıklık ve toplumsal sorumluluk ilkeleri çerçevesinde tasarlanması kritik önem taşımaktadır (MEB, 2024b).

Türkiye’de Yapay Zekâ ile Değerlendirme

Ülkemizde her yıl milyonlarca öğrencinin katıldığı kritik sınav süreçlerinin yürütücüleri olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)’nin yapay zekâ teknolojilerini eğitim-öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerine dahil etmeye yönelik yenilikçi politikalar izledikleri bilinmektedir. Bu bağlamda MEB, 2024 yılı içerisinde yapay zekâ destekli bireysel öğrenme platformu MEBİ’yi öğrencilerin kullanımına sunmuştur. Bu platform lise öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavı’na (YKS) hazırlık süreci için uygulamaya konulmuştur. ÖSYM ise sınav süreçlerinde yapay zekâ teknolojilerini kullanma yönünde çalışmalar yürütmektedir. Bu kapsamda ÖSYM, yapay zekâ uygulamalarının öncelikle yabancı dil sınavlarında kullanılmasını, doğal dil işleme ve makine öğrenmesi gibi teknolojilerle de sınavların değerlendirilmesini hedeflemektedir. Ayrıca yapay zekâ ile soru üretimi yapılacak ve bu soruların özgünlüğü, benzerliği ve doğruluğu uzmanlar tarafından değerlendirileceği ve bu süreçte insan faktörünün yine önemli bir rol oynamaya devam edeceği belirtilmiştir (Anadolu Ajansı, 2024).

Ayrıca MEB ve ÖSYM, yapay zekâ ile sınav uygulamalarını değerlendirmek üzere ortak sempozyumlar düzenlemektedir. Son

olarak 2024 yılı Ekim ayında gerçekleştirilen Uluslararası Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Sempozyumunda ölçme ve değerlendirme alanındaki yenilikçi yaklaşımlar, yapay zekâ destekli soru üretimi ve beceri temelli test uygulamaları gibi konular ele alınmıştır (MEB, 2024a). Bu kapsamda; soru üretim süreçleri ve özellikle öğrenci performanslarının daha duyarlı ve tutarlı bir biçimde değerlendirilerek hataların en aza indirgenmesi ve sınavlara ait verilerin gelecek politikalar ve süreçler için analiz edilmesi gibi aşamalarda yapay zekâ uygulamalarının etkili biçimde kullanılması amaçlanmaktadır. Bunların yanında özel kuruluşlar ve üniversiteler bünyesinde yer alan teknokentler bu alanda çalışmalar yürütmektedir ve tüm bu çalışmalar ülkemizin yapay zekâ çağıının gerisinde kalmaması adına önemlidir.

KAYNAKÇA

- Alhajji, R. A. Y., Almansoori, A. G., & Alyammahi, A. (2025). Harnessing AI for EFL Educational Advancement: A Reflection on Policy, Practice, and Pedagogy within the Ministry of Education in the UAE.
- Balfour, S. P. (2013). Assessing Writing in MOOCs: Automated Essay Scoring and Calibrated Peer Review™. *Research & Practice in Assessment*, 8, 40–48.
- Bishop, C. M. (2006). *Pattern Recognition and Machine Learning*. Springer.

- Burstein, J. C. (2003). Automated essay scoring: A Cross-disciplinary Perspective (Edited by Shermis, M. D., & Burstein, J. C.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bostrom, N. (2014). Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies. Oxford University Press.
- Chen, S. (2018). China's schools are quietly using AI to mark students' essays ... but do the robots make the grade? South China Morning Post (Gazete Haberi). Erişim Sayfası: https://sc.mp/2sio4SQ?utm_source=copy-link&utm_campaign=2147833&utm_medium=share_widget Erişim Tarihi: 20.04.2025
- Coşkun, F., Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 54(3), 947-966.
- Çetin, M., Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. OPUS International Journal of Society Researches, 18.Eğitim Bilimleri Özel Sayısı: 4225-4268.
- Dick, S. (2019). Artificial intelligence. Harvard Data Science Review, 1(1), 1-8. doi: 10.1162/99608f92.92fe150c
- Eğitim Sanayi ve Teknoloji Enstitüsü [ESTEN] (2019). 6. Eğitimde Yapay Zekâ Çalıştay Sonuç Raporu. Erişim adresi: https://tasam.org/Files/Etkinlik/File/Deklarasyon/EYC6_Sonuc_TR_pdf_9a161561-a82c-4cc1-adcd-ddc6c0e471e2.pdf (Son Erişim Tarihi: 10.04.2025)
- Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. Minds and Machines, 30(4), 681–694. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1>

- Forbes, 2025. ChatGPT Plus Artık Üniversite Öğrencileri İçin Ücretsiz. Erişim adresi: <https://www.forbes.com/sites/danfitzpatrick/2025/04/03/chatgpt-plus-is-now-free-for-college-students/> (Son Erişim Tarihi: 19.04.2025)
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). Deep Learning. MIT Press.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W. (2020). Artificial intelligence in education. In Encyclopedia of education and information technologies (pp. 88-103). Cham: Springer International Publishing.
- Hussain, S., Gamage, K., Ahmad, W., & Imran, M. (2019). Assessment and feedback for large classes in transnational engineering education: student-staff partnership-based innovative approach. Education Sciences, 9(3), 221. <https://doi.org/10.3390/educsci9030221>
- Kasap Süslü, N. E. (2015, Mayıs). Büyük mucize beyin ve öğrenme [Sözlü bildiri]. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi: “Erken Müdahale”. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kulkarni, A. (2019). AI in education. Where is it now and what is the future? Erişim adresi: <https://www.lexalytics.com/lexablog/ai-in-education-present-future-ethics>, Erişim tarihi:09.04.2025.

- Labrague, L. J., Sabei, S. A., & Yahyaei, A. A. (2025). Artificial intelligence in nursing education: A review of AI-based teaching pedagogies. *Teaching and Learning in Nursing*.
- Liando, N. V. F., Tatipang, D. P., Rorimpandey, R., Kumayas, T., Saudah, K., & Iskandar, I. (2025). AI-powered language learning: A blessing or a curse for English language education? *Studies in English Language and Education*, 12(1), 301-311.
- López-Meneses, E., Mellado-Moreno, P. C., Gallardo Herrerías, C., & Pelicano-Piris, N. (2025). Educational Data Mining and Predictive Modeling in the Age of Artificial Intelligence: An In-Depth Analysis of Research Dynamics. *Computers*, 14(2), 68. <https://doi.org/10.3390/computers14020068>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education*. Pearson Education.
- Matthews, A., Hall, M., Parra, J., Hayes, M., Beltran, C., Ranchoff, B., ... & William, J. (2020). receiving real-time clinical feedback: a workshop and oste assessment for medical students. *Advances in Medical Education and Practice*, Volume 11, 861-867. <https://doi.org/10.2147/amep.s271623>
- MEB (2024a). Uluslararası Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Sempozyumu Gerçekleştirildi (İnternet site haberi). Erişim Sayfası: <https://odsgm.meb.gov.tr/www/uluslararasi-olcme->

secme-ve-yerlestirme-sempozyumu-
gerceklestirildi/icerik/1306 Erişim Tarihi: 10.04.2025

MEB (2024b). Eğitimde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları: Öğretmen El Kitabı (Yazarlar: Şermin SEVİL ve İpek SARALAR ARAS). Erişim Adresi: https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_07/12172521_meb_nek_yapay_zek_araclari_12072024_web.pdf#page=2.08 Erişim Tarihi: 10.04.2025

Pearson Assessments. (2025). WriteToLearn. Erişim Sayfası: <https://www.pearsonassessments.com/en-us/Store/Professional-Assessments/Academic-Learning/WriteToLearn/p/100000030> Erişim Tarihi: 20.04.2025

Pirim, A. (2006). Yapay zekâ. Journal of Yaşar University, 1(1), 81-93.

Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). Artificial intelligence: A modern approach (4. Basım). Pearson.

Shermis, M. D., & Burstein, J. (Editör). (2013). Handbook of Automated Essay Evaluation: Current Applications and New Directions. Routledge.

Siriwong, K., Pattanaprteeb, T., Sawetratanasatien, R., & Imwattana, K. (2024). The effect of self-directed learning readiness on thai medical students' self-reported national licensing examination step 1 score. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-5369545/v1>

Sutton, R. S., & Barto, A. G. (2018). Reinforcement Learning: An Introduction (2nd ed.). MIT Press.

- Şahin, Ö. S., Üçer, M., Özaydın, B., & Doğan, I. (2018). Nöroşirürji'de yapay zekâ ve insan zekâsı. *Türk Nöroşirürji Dergisi*, 28(3), 277-283.
- Ünal, H. (2025). Öğretmenlerin Yapay Zekâ Farkındalık Düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Webrazzi, 2025. Anthropic'in üniversite öğrencileri için yeni planı: Claude for Education. Erişim adresi: <https://webrazzi.com/2025/04/03/anthropic-in-universite-ogrencileri-icin-yeni-plani-claude-for-education/> (Son Erişim Tarihi: 19.04.2025)
- Wu, L., Li, T. (2025). Nexus of faculty feedback quality and students' deep approaches to learning in general education: a mixed-methods study. *Sage Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251328081>
- Yalçın, A. (2024). Yapay Zekâ Destekli Dijital İçeriklerle Üretilen Edebi Eserlerin Değerler Eğitiminde Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. *Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 96-114.
- Zhang, X., & Chen, L. (2021). College English smart classroom teaching model based on artificial intelligence technology in mobile information systems. *Mobile information systems*, 2021(1), 5644604.
- Zheng, L., Niu, J., & Zhong, L. (2021). Effects of a learning analytics-based real-time feedback approach on knowledge elaboration, knowledge convergence, interactive relationships and group performance in cscl. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 130-149. <https://doi.org/10.1111/bjet.13156>

Anadolu Ajansı. (2024, Ocak 11). ÖSYM Başkanı Ersoy, sınav süreçlerinde yapay zekâ kullanımının yol haritasını açıkladı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/osym-baskani-ersoy-sinav-sureclerinde-yapay-zekâ-kullaniminin-yol-haritasini-acikladi/3105774> Erişim Tarihi: 10.04.2025

YAPAY ZEKÂ ÇAĞINDA ÖĞRETMEN OLMAK: TEKNOLOJİYE UYUM VE YENİ ROLLER

Dr. Gürkan SARIDAŞ

“Makine Düşünebilir mi?”

Cahit ARF

Geleneksel eğitim paradigması, dijital teknolojilerin hızlı yükselişiyle birlikte köklü bir dönüşüm sürecine girmiştir. Özellikle yapay zekâ (YZ) destekli eğitim araçlarının yaygınlaşması, sadece sınıf içi öğrenme dinamiklerini değil; aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin doğasını da temelden değiştirmektedir. Bu dönüşüm, öğretmeni yalnızca bilgiyi aktaran bir figür olmaktan çıkararak; öğrenme süreçlerini yöneten, teknolojiyle iş birliği yapan ve pedagojik kararları veri temelli biçimde şekillendiren bir rehber konumuna taşımaktadır.

YZ tabanlı sistemler, öğrenci performanslarını anlık olarak analiz edebilen, kişiselleştirilmiş öğrenme içerikleri sunabilen ve öğretmen-öğrenci etkileşimini veriyle destekleyen yenilikçi uygulamaları beraberinde getirmektedir. Bu gelişmeler, öğretmenler için önemli fırsatlar sunmakla birlikte, aynı zamanda ciddi zorlukları da beraberinde getirmektedir. Özellikle öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri ve teknolojik adaptasyon kapasiteleri arasındaki farklar, eğitimde **profesyonel dijital eşitsizlik** olarak adlandırılabilen bir yeni sorun alanını ortaya çıkarmaktadır.

Bazı öğretmenler yeni teknolojilere hızla uyum sağlarken, bazıları teknik bilgi eksikliği, pedagojik entegrasyon zorlukları veya kurumsal destek yetersizliği nedeniyle bu süreçte geri planda kalabilmektedir. Bu durum, yalnızca bireysel performans farkları değil; aynı zamanda eğitim kalitesinde sistematik eşitsizlikler doğurma potansiyeline sahiptir. Öğretmenler arasındaki bu dijital uçurum, aynı zamanda öğrenciler için de dolaylı olarak eşitsiz öğrenme fırsatları yaratmaktadır.

Dolayısıyla YZ'nin eğitim sistemlerine entegrasyonu, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesini zorunlu kılmakta; bu bağlamda sürekli mesleki gelişim olanakları, teknolojiye dayalı pedagojik eğitimler ve kurumsal destek mekanizmaları kritik bir önem taşımaktadır. Aksi takdirde, dijitalleşme süreci eğitimde kaliteyi artırmak yerine, mevcut eşitsizlikleri daha da derinleştiren bir etki yaratabilir.

Yapay Zekâ ve Öğretmenlerin Değişen Rolü

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin eğitim sistemine giderek daha derinlemesine entegre olması, öğretmenlik mesleğinin doğasını köklü biçimde değiştirmektedir. Geçmişte bilgi aktarıcısı rolüyle tanımlanan öğretmenler, günümüzde öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini yönlendiren, rehberlik eden ve öğrenmeyi kişiselleştiren pedagojik liderlere dönüşmektedir. Bu dönüşüm, özellikle Eğitim 4.0 ve Eğitim 5.0 paradigmalarının yaygınlaşmasıyla hız kazanmış; dijitalleşme, yapay zekâ destekli

sistemler ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sayesinde öğretmenlerin görev tanımları önemli ölçüde yeniden şekillenmiştir (Ahmad et al., 2022).

YZ'nin sunduğu otomatik değerlendirme sistemleri, gelişmiş öğrenme analitiği araçları ve adaptif öğrenme platformları, öğretmenlerin rutin görev yükünü azaltarak onların zamanlarını daha stratejik roller üstlenmelerine olanak tanımaktadır. Bu gelişmeler sonucunda öğretmenler yalnızca bilgi sunan değil, aynı zamanda verileri analiz eden, öğrenci ihtiyaçlarını yorumlayan ve pedagojik stratejiler geliştiren uzmanlara evrilmektedir (Ivanova, Grosseck & Holotescu, 2024). Ancak bu evrimsel süreç, öğretmenlerin sadece teknolojik araçları kullanabilme becerisini değil, aynı zamanda bu araçları etik, eleştirel ve pedagojik açıdan değerlendirebilme yetkinliğini de edinmelerini gerekli kılmaktadır (Yadav & Shrawankar, 2025).

Kırsal ve dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenler açısından ise YZ destekli mesleki gelişim programları, sadece bireysel gelişimi desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak açısından da stratejik önem taşımaktadır. Bu tür programlar, öğretmenlerin dijital pedagojilere erişimini kolaylaştırarak onların profesyonel yetkinliklerini artırmakta ve öğrenci başarısını daha geniş ölçekte etkilemektedir (Mangione et al., 2024). Böylece öğretmenler yalnızca teknolojiyi kullanan bireyler değil; onu anlamlandırarak

pedagojik bağlama uyarlayan ve öğrenciler için anlamlı hâle getiren eğitim liderleri konumuna gelmektedir (Pedro et al., 2019).

YZ destekli sistemler, öğretmenlerin rollerini ortadan kaldırmak yerine onları daha karmaşık ve değer yüklü görevlerle donatmaktadır. Bu sistemler, öğretmenlerin sınıf içi rehberlik rollerini destekleyerek onların içerik sağlayıcılıktan ziyade öğrenme süreçlerini yöneten, rehberlik eden ve etik kararlar alan profesyoneller olmalarını teşvik etmektedir (Ahmad et al., 2022). Aynı zamanda YZ teknolojileri, özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için bireyselleştirilmiş destekler sağlayarak öğretmenlerin farklı öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı müdahalelerde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır (Evangeline & Moorthy, 2025).

Ancak bu dönüşümün sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için dikkat edilmesi gereken en temel unsurlar arasında, öğretmenlerin pedagojik özerkliğinin ve karar alma özgürlüğünün korunması gelmektedir. YZ sistemleri, pedagojik kararları yalnızca algoritmik verilerle değil, aynı zamanda insanî ve ahlaki değerlerle birlikte ele almalıdır. Bu yaklaşım, teknolojinin eğitimde sadece bir araç olmasını değil, insan odaklı bir öğrenme vizyonuna hizmet etmesini de garanti altına alır (Kumar et al., 2025).

Dijital Eşitsizlik ve Öğretmenler Arasındaki Fırsat Uçurumu

Dijital dönüşüm, eğitimde fırsat eşitliğini destekleme potansiyeli taşıırken, aynı zamanda öğretmenler arasında ciddi eşitsizlikleri de derinleştirebilmektedir. Bu eşitsizlik, özellikle üç temel dijital uçurum boyutunda kendini göstermektedir: erişim uçurumu (donanım ve internet altyapısı), kullanım becerileri (dijital okuryazarlık) ve üretim yetkinliği (teknolojiyi pedagojik amaçla etkin kullanma) (Dritsas & Trigka, 2025).

Kırsal ve düşük gelirli bölgelerde görev yapan öğretmenler, dijital kaynaklara erişimde ve teknolojiyi sınıf içinde entegre etmede daha büyük zorluklarla karşılaşmaktadır (Appiah et al., 2024). Bu durum, teknolojinin pedagojik potansiyelinin her öğretmen tarafından eşit şekilde kullanılmasını engelleyerek, eğitimde bölgesel ve sosyoekonomik eşitsizlikleri artırmaktadır (Martín-Rodríguez & Madrigal-Cerezo, 2025).

Eğitimde dijital eşitsizlik sadece fiziksel kaynaklara değil, aynı zamanda öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliliklerine de bağlıdır. Öğretmenlerin bir kısmı teknolojiyi sadece içerik sunumu için kullanırken, bir kısmı onu öğrenci merkezli, etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmak için kullanabilmektedir (Assefa et al., 2025). Bu fark, öğretmenler arasında pedagojik uygulama düzeyinde de uçurumlar oluşmasına neden olmaktadır.

Dijital uçurumu daraltmak için geliştirilen politika ve programların çoğu öğrencilere odaklanmakta, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik stratejiler ise sınırlı kalmaktadır (Reyes-Rojas et al., 2024). Ancak, öğretmenler için bireyselleştirilmiş mesleki gelişim olanakları sunulmadan, dijital dönüşüm süreçleri eksik kalacaktır. Sosyal adalet perspektifinden bakıldığında, teknolojinin fırsat eşitliğini sağlaması, öğretmenlerin bu süreçteki rollerine dair yapısal desteklerle mümkündür (Selvakumar et al., 2025).

Yalnızca teknik altyapı yatırımları değil; aynı zamanda öğretmenlerin kültürel ve pedagojik donanımlarını geliştirecek bütüncül yaklaşımlar gereklidir. Aksi hâlde, dijital eşitsizlik yalnızca bir teknoloji sorunu değil, aynı zamanda pedagojik ve sosyolojik bir mesele hâline gelecektir (Cheshmehzangi et al., 2023).

Yapay Zekâ Destekli Eğitim: Fırsatlar ve Riskler

Dijitalleşmenin eğitim alanındaki etkileri her ne kadar kapsayıcı ve dönüştürücü potansiyele sahip olsa da öğretmenler arasında dijital eşitsizliklerin derinleşmesine de neden olabilmektedir. Eğitim sistemindeki dijital dönüşüm, öğretmenlerin teknolojik araçlara erişimi, bu araçları kullanma becerileri ve pedagojik bağlamda üretken biçimde entegrasyon yetkinlikleri açısından önemli farklılıklar yaratmaktadır. Bu bağlamda, dijital eşitsizlik üç temel boyutta incelenmektedir:

donanım ve internet altyapısına erişim (erişim uçurumu), dijital okuryazarlık ve kullanım becerileri (kullanım uçurumu) ve teknolojiyi eğitimsel amaçlarla etkin ve anlamlı biçimde kullanabilme kapasitesi (üretim uçurumu) (Dritsas & Trigka, 2025).

Kırsal bölgelerde veya düşük gelir düzeyine sahip topluluklarda görev yapan öğretmenler, dijital teknolojilere erişim ve bu teknolojileri sınıf ortamına entegre etme konusunda yapısal dezavantajlarla karşı karşıyadır. İnternet altyapısının yetersizliği, donanım eksiklikleri ve teknik destek imkanlarının sınırlılığı, bu öğretmenlerin dijital araçlardan tam anlamıyla faydalanmalarını zorlaştırmaktadır (Appiah et al., 2024). Bu durum, pedagojik potansiyeli yüksek teknolojik araçların her öğretmen tarafından eşit şekilde kullanılamamasına neden olmakta ve eğitimde sosyoekonomik ve bölgesel temelli eşitsizlikleri daha da derinleştirmektedir (Martín-Rodríguez & Madrigal-Cerezo, 2025).

Dijital eşitsizlik sadece fiziksel araçların eksikliğiyle sınırlı değildir; aynı zamanda öğretmenlerin teknolojiyi nasıl ve ne ölçüde kullanabildikleri ile de ilgilidir. Bazı öğretmenler dijital teknolojileri yalnızca bilgi sunumu amacıyla, yüzeysel bir şekilde kullanırken; diğerleri bu teknolojileri etkileşimli, öğrenci merkezli ve yapıcı öğrenme ortamları inşa etmek için pedagojik olarak işlevsel biçimde entegre edebilmektedir (Assefa et al., 2025). Bu fark, sadece teknik yeterlilik düzeyinde değil, aynı zamanda

pedagojik yaklaşımlar bakımından da öğretmenler arasında anlamlı uçurumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Mevcut dijital eşitsizliği azaltmaya yönelik eğitim politikaları ve programlar ise çoğunlukla öğrencilere odaklanmakta; öğretmenlerin bireysel dijital gelişim ihtiyaçlarına yeterince yanıt verememektedir. Özellikle mesleki gelişim süreçlerinde, öğretmenlere bireyselleştirilmiş destek sunulmadığında dijital dönüşüm politikaları sınırlı etki yaratmaktadır (Reyes-Rojas et al., 2024). Dijital kapsayıcılığın sağlanması ve teknolojinin fırsat eşitliği üretme potansiyelinin hayata geçirilmesi için, öğretmenlere yönelik yapılandırılmış, uzun vadeli ve ihtiyaç temelli profesyonel gelişim olanakları sunulması elzemdir (Selvakumar et al., 2025).

Bu nedenle dijital eşitsizliği yalnızca teknik altyapının eksikliği olarak değerlendirmek yetersizdir. Öğretmenlerin kültürel sermayelerini, pedagojik yeterliliklerini ve dijital dönüşüme dair algılarını güçlendirmeye yönelik bütüncül yaklaşımlar geliştirilmediği takdirde, bu eşitsizlik sadece teknolojik değil; aynı zamanda pedagojik, sosyolojik ve hatta yapısal bir sorun hâline gelecektir (Cheshmehzangi et al., 2023). Bu bağlamda, dijital adaletin sağlanması için öğretmenlerin teknolojik değişime yalnızca uyum sağlamaları değil; bu değişimi pedagojik bir vizyona dönüştürmeleri gerekmektedir.

Yapay Zekâ Destekli Eğitimde Etik Sorunlar ve Öğretmenlerin Konumu

Yapay zekâ (YZ) destekli eğitim teknolojilerinin hızla yaygınlaşması, öğrenme süreçlerini daha erişilebilir, bireyselleştirilmiş ve veri odaklı hâle getirirken; bu gelişmeler aynı zamanda çok katmanlı etik sorunları da beraberinde getirmektedir. Öğrenmenin demokratikleşmesi, öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış içerikler ve otomatik değerlendirme sistemleri gibi avantajların yanında, veri güvenliği, algoritmik önyargılar ve öğretmen özerkliğinin korunması gibi temel etik meseleler de eğitim gündeminin merkezine yerleşmiştir (Namaziandost & Rezai, 2024).

Bu bağlamda, öğretmenlerin konumu yalnızca teknolojiyi kullanan uygulayıcılar olarak değil; aynı zamanda bu teknolojilerin sınırlarını sorgulayan, etik standartları belirleyen ve eğitimde insan merkezli değerleri koruyan aktörler olarak yeniden tanımlanmaktadır. YZ sistemlerinin eğitsel karar verme süreçlerine entegre edilmesiyle birlikte, öğretmenler öğrenci verilerinin toplanması, işlenmesi ve saklanması gibi sorumluluk alanlarının doğrudan tarafı hâline gelmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca pedagojik içerik bilgisine değil; aynı zamanda **veri etiği, algoritmik şeffaflık** ve **dijital mahremiyet** konularında da donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır (Tripathy & Seetha, 2024).

Etik kaygıların başında yer alan algoritmik önyargılar, eğitimsel eşitliği doğrudan tehdit eden faktörlerdendir. Özellikle YZ sistemlerinin geçmiş verilerle eğitilmesi, bazı öğrenci gruplarını dezavantajlı kılan önyargılı kararların ortaya çıkmasına neden olabilir. Örneğin, bir algoritmanın öğrencinin önceki başarılarına dayanarak akademik potansiyeline ilişkin öngöründe bulunması, öğretmenin pedagojik takdir hakkını daraltabilir ve öğrenme fırsatlarını adaletsiz biçimde dağıtabilir (Kunze et al., 2025). Bu tür durumlar, teknolojinin tarafsızlığına dair algıları da sorgulanabilir kılmaktadır.

Bu bağlamda öğretmenler, yalnızca sistemleri kullanan değil; aynı zamanda onların işleyiş mekanizmalarını anlayarak, etik ihlallerin önüne geçilmesinde etkin rol oynayan profesyonellerdir. Öğretmenlerin YZ sistemlerinin karar alma süreçlerine dair bilgi sahibi olmaları hem sınıf içi pratikleri hem de kurumsal politikaları etik çerçevede şekillendirmeleri açısından kritiktir. Eğitim kurumlarının bu konuda öğretmenleri desteklemesi; örneğin **etik okuryazarlık eğitimleri, veri güvenliği seminerleri ve YZ araçları üzerine karar alma süreçlerine katılım fırsatları** sunması gerekmektedir (Al-Yakin et al., 2024).

Öğretmenler, aynı zamanda teknolojinin pedagojik uygulamalarda nasıl ne zaman ve ne şekilde kullanılacağını belirleyen “etik dengeleyiciler” olarak konumlanmaktadır.

Teknolojinin öğretim tasarımına entegrasyonu sürecinde insan faktörünün temsilcisi olan öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarını önceleyen, empati temelli ve etik değerlerle örtüşen öğrenme ortamlarının oluşturulmasında belirleyici aktörlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin yalnızca kullanıcı değil; aynı zamanda **teknoloji politikalarının şekillendirilmesinde ve tasarım süreçlerinde söz sahibi aktörler** hâline gelmeleri gerekmektedir (Arora et al., 2025).

Bu çok boyutlu dönüşüm süreci, YZ'nin eğitime entegrasyonunu sadece teknik bir mesele olmaktan çıkarıp; aynı zamanda pedagojik, etik ve sosyopolitik bir alan hâline getirmektedir. Öğretmenlerin bu alanlardaki konumu ise, eğitimde insan-merkezli dönüşümün temelini oluşturmaktadır.

Geleceğin Öğretmeni: Yapay Zekâ Çağında Eğitimde Adaletli Bir Geçiş Mümkün mü?

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin eğitim sistemlerine entegrasyonu, yalnızca pedagojik uygulamaları değil; öğretmenlik mesleğinin kimliğini, rolünü ve toplumsal konumunu da dönüştürmektedir. Bu dönüşüm, öğretmeni klasik anlamda bilgiyi aktaran bir figür olmaktan çıkararak; teknolojiyi eleştirel biçimde değerlendiren, etik normlara yön veren ve eğitimde eşitliği gözetten bir “eğitim liderine” dönüştürmektedir (Yadav & Shrawankar, 2025). Artık geleceğin öğretmeni, sadece sınıfın

yöneticisi değil; aynı zamanda dijital dünyanın karmaşık yapılarında etik ve pedagojik rehberlik sunan bir uzmandır.

YZ'nin eğitimde sunduğu en dikkat çekici fırsatlardan biri, öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesi ve öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin veriye dayalı biçimde optimize edilebilmesidir. Adaptif öğrenme sistemleri, öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine uygun içerikler sunarak öğrenmenin niteliğini artırabilir. Ancak bu gelişmelerin eşitlikçi etkiler yaratabilmesi için, her öğretmenin bu teknolojilere **eşit erişim imkânına** sahip olması ve bunları pedagojik bağlamda **etkin biçimde kullanabilme** becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Dritsas & Trigka, 2025). Aksi hâlde, dijital eşitsizlik yalnızca öğrenciler arasında değil, öğretmenler arasında da derinleşmekte; bu da eğitimde yapısal adaletsizlikleri yeniden üretme riskini doğurmaktadır.

Bu bağlamda, geleceğin öğretmeni profili yalnızca teknolojiyi kullanabilen değil; aynı zamanda onu **eleştirel bir süzgeçten geçiren**, sınırlarını etik ilkelerle belirleyen ve insan merkezli öğrenme anlayışını teknolojiyle bütünleştiren bir figürdür. Özellikle YZ sistemlerinin önerdiği içerikler ya da öğrenciye yönelik otomatik yönlendirmeler, öğretmenin bağlamsal bilgisi ve pedagojik sezgisi olmaksızın eksik ve hatta hatalı karar süreçlerine neden olabilir (Karataş & Dünder, 2025).

Bu nedenle öğretmenin pedagojik özerkliği, algoritmik sistemlerin karar mekanizmalarına karşı korunmalı ve güçlendirilmelidir.

Adil bir dijital dönüşüm yalnızca teknik altyapı yatırımlarıyla sağlanamaz. Öğretmenlerin YZ çağında etkin olabilmeleri için ihtiyaç duydukları **dijital yeterliliklerin, pedagojik becerilerin ve etik duyarlılıkların** geliştirilmesi esastır (Farooq, et. all. 2025). Bu noktada öğretmen yetiştirme programlarının içeriği radikal bir yeniden yapılandırmaya ihtiyaç duymaktadır. Yapay zekâ okuryazarlığı, veri etiği ve teknolojik adalet gibi konular, öğretmen eğitiminin merkezî bileşenleri hâline gelmelidir (Miller et al., 2025).

Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin dijital araçlara erişimi, bu araçları pedagojik amaçlarla kullanabilme yeterlilikleri ve mesleki gelişim olanakları açısından desteklenmeleri, adil bir dijital eğitim reformunun temelini oluşturur. Bu gruba yönelik özel politikalar geliştirilmeden, yapay zekâ tabanlı eğitim reformları mevcut eşitsizlikleri ortadan kaldırmak yerine daha da derinleştirme potansiyeline sahiptir (Denis et al., 2025).

Sonuç olarak, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde anlamlı ve adaletli bir şekilde yer bulabilmesi, öğretmenlerin yalnızca dijital kullanıcılar değil; teknolojik dönüşümün etik,

pedagojik ve sosyal boyutlarını yönlendiren aktif aktörler olarak güçlendirilmesiyle mümkündür.

Sonuç

Yapay zekâ (YZ) teknolojilerinin eğitim alanındaki yükselişi, öğretmenlik mesleğini yalnızca biçimsel değil, özsel olarak da dönüştüren bir paradigma değişimini beraberinde getirmiştir. Geleneksel bilgi aktarımı rolünden uzaklaşan öğretmen, artık teknolojiyi yönlendiren, etik normları gözeten, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini tasarlayan ve eğitimde adaletin teminatı olan çok boyutlu bir eğitim liderine evrilmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenlik mesleğinde yalnızca görev tanımlarında değil, aynı zamanda mesleki kimlik, pedagojik yaklaşım ve karar alma yetkilerinde niteliksel bir değişim yaratmaktadır.

Ancak bu dönüşüm süreci, dijital eşitsizlik gibi yapısal ve sosyoekonomik sorunları da gün yüzüne çıkarmaktadır. Özellikle dijital altyapının yetersiz olduğu kırsal ve düşük gelirli bölgelerde görev yapan öğretmenler, YZ destekli eğitim araçlarına erişimde dezavantajlı konuma düşmekte; bu da öğretmenler arasında **pedagojik fırsat uçurumlarının** oluşmasına neden olmaktadır (Appiah et al., 2024; Dritsas & Trigka, 2025). Bu eşitsizliğin giderilmesi yalnızca donanım ve internet altyapısı gibi teknik çözümlerle değil, aynı zamanda öğretmenlerin **dijital okuryazarlık düzeylerinin** artırılması ve **etik bilinçlerinin**

güçlendirilmesiyle mümkündür (Reyes-Rojas et al., 2024; Yadav & Shrawankar, 2025).

YZ'nin eğitimde sunduğu avantajlar—kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, anlık ve veri temelli geribildirim sistemleri, öğrenme analitiği üzerinden öğrenci performans takibi—öğretmenin sınıf içindeki rollerini yeniden tanımlamakta; onu içerik sunucusundan çok, öğrenme süreçlerini yönlendiren ve değerlendiren bir rehberle dönüştürmektedir. Ancak bu teknolojik fırsatlar, aynı zamanda **veri güvenliği, algoritmik önyargılar** ve **karar süreçlerinin şeffaflığı** gibi ciddi etik riskleri de beraberinde getirmektedir (Tripathy & Seetha, 2024; Karataş & Dündar, 2025). Bu nedenle öğretmenlerin sadece YZ sistemlerinin kullanıcıları değil; aynı zamanda bu sistemlerin sınırlarını ve kullanım biçimlerini etik ilkeler doğrultusunda çizen aktörler olmaları gerekmektedir.

Geleceğin öğretmeni, yalnızca dijital araçları kullanan değil; aynı zamanda bu araçların **adil, şeffaf** ve **insan merkezli** kullanımını denetleyen, eleştirel düşünme ve etik muhakeme becerileri gelişmiş bir profesyonel olarak tanımlanmalıdır. Bu vizyonun hayata geçirilebilmesi için, mevcut öğretmen yetiştirme programlarının yeniden yapılandırılması elzemdir. Bu programlar, yapay zekâ okuryazarlığı, dijital etik, teknoloji temelli pedagojik stratejiler ve sosyal adalet perspektifini merkeze alarak

öğretmenlerin donanımını çok boyutlu bir şekilde geliştirmelidir (Uunona & Goosen, 2025; Miller et al., 2025).

Ayrıca bu dönüşüm sürecinde yalnızca öğretmenlerin değil; eğitim politikası yapıcılarının, teknoloji geliştiricilerinin, okul yöneticilerinin ve ailelerin de iş birliği içinde hareket etmesi gereklidir. Teknolojik gelişmelerle öğretmen merkezli yaklaşımları bütünləştiren bu **bütüncül dönüşüm**, yalnızca teknik başarıyı değil; aynı zamanda eğitimde **adaleti, eşitliği ve insan onuruna dayalı bir öğrenme vizyonunu** da beraberinde getirecektir.

Sonuç olarak, yapay zekâ çağında adaletli ve sürdürülebilir bir eğitim reformu, öğretmenlerin bu teknolojilerle olan ilişkilerinin niteliğine, etik farkındalıklarına ve pedagojik yeterliliklerine doğrudan bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenler, yalnızca geleceğin eğitimini inşa eden değil; aynı zamanda bu geleceğin **etik ve insani rotasını belirleyen temel aktörlerdir**.

KAYNAKÇA

- Ahmad, I., Sharma, S., Singh, R., & Gehlot, A. (2022). MOOC 5.0: A roadmap to the future of learning. Sustainability, 14(18), 11199. <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/18/11199>
- Al-Yakin, A., Obaid, Ahmad J., Muthmainnah, M., & Ibrahim, A. S. (2024). Social dynamics investigation of digital humanities user behavior practices in higher education through artificial intelligence. AIP Conf. Proc. 19

September 2024; 3207 (1): 080004.
<https://doi.org/10.1063/5.0234483>

Appiah, D., Adu-Poku, K. A., Zulu, B., & Yu, Y. (2024). Integrating rural development, education, and management: Challenges and strategies. *Sustainability*, 16(15), 6474. <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/15/6474>

Arora, S., Bhanwal, G., Pargaien, S., Mer, A., & Misra, A. (2025). Artificial intelligence–The future of education: A review. In *Challenges in Engineering and Technology*. Taylor & Francis. <https://api.taylorfrancis.com/content/chapters/oa-edit/download?identifierName=doi&identifierValue=10.1201/9781003559085-109&type=chapterpdf>

Assefa, Y., Gebremeskel, M. M., & Moges, B. T. (2025). Rethinking the digital divide and associated educational inequity in higher education: A social justice perspective. *International Journal of Information and Learning Technology*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJILT-03-2024-0058/full/html>

Cheshmehzangi, A., Zou, T., & Su, Z. (2023). The growing digital divide in education among primary and secondary children during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Human Behavior in the Social Environment*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10911359.2022.2062515>

Denis, A., Thomas, A., Robert, W., Samuel, A., Kabiito, S. P., Morish, Z., ... & Mijwil, M. M. (2025). A Survey on

Artificial Intelligence and Blockchain Applications in Cybersecurity for Smart Cities. SHIFRA, 2025, 1-45.

Dritsas, E., & Trigka, M. (2025). Methodological and technological advancements in e-learning. *Information*, 16(1), 56.
<https://www.mdpi.com/2078-2489/16/1/56>

Evangeline, B., & Moorthy, A. D. (2025). Data-driven approaches in special education: Future trends and implications. In *Ensuring Quality Education Through AI and Data Analytics*. IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/data-driven-approaches-in-special-education/370076>

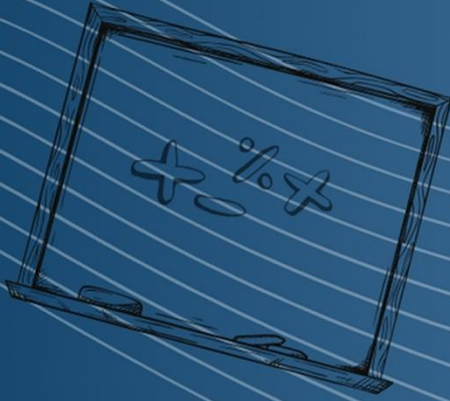
Farooq, B., & Basheer, S. (2025). Navigating AI and the Metaverse in Scientific Research Conservation and Phytochemical Analysis of *Aralia cachemirica* in Kashmir Himalaya. In *Navigating AI and the Metaverse in Scientific Research* (pp. 177-194). IGI Global Scientific Publishing.

Karataş, T. Ö., & Dünder, E. (2025). Ethical considerations of AI through a socio-technical lens: Insights from ELT context as a higher education system. *Cogent Education*.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2025.2488546>

Kumar, R., Sobin, C. C., & Subheesh, N. P. (2025). *Blockchain and AI in shaping the modern education system*. Taylor & Francis.
<https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.1201/9781003502739&type=googlepdf>

- Kunze, C., Meßmer, L. M., & Held, P. (2025). Designing a dementia caregiver-centered recommendation and context-aware AI media analytical application. *International Journal of Human-Computer Interaction*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10447318.2024.2344913>
- Mangione, G. R. J., Pieri, M., & De Santis, F. (2024). Revitalizing education in rural and small schools: The role of AI in teachers' professional development. *Italian Journal of Educational Technology*, 32(1). <https://www.ijet.itd.cnr.it/index.php/td/article/download/1328/1239>
- Martín-Rodríguez, A., & Madrigal-Cerezo, R. (2025). Technology-enhanced pedagogy in physical education: Bridging engagement, learning, and lifelong activity. *Education Sciences*, 15(4), 409. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/4/409>
- Mazreku, I., Gashi, M. S. F., & Grima, S. (2024). The Influence of Risk Management on the Strategic Stability of the Insurance Industry in Kosovo: Navigating Market Fluctuations, Interest Rate Variability, and Economic Conditions. VIII. International Applied Conference. <https://conferinte.stiu.md/sites/default/files/evenimente/CiasoS%202024-FULL%20Paper%20Proceedings%20Book.pdf#page=367>
- Miller, T., Durlik, I., Kostecka, E., & Kozlovska, P. (2025). The role of lightweight AI models in supporting a sustainable transition to education. *Energies*, 18(5), 1192. <https://www.mdpi.com/1996-1073/18/5/1192>

- Namaziandost, E., & Rezai, A. (2024). Artificial intelligence in open and distributed learning: Does it facilitate or hinder teaching and learning? *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3). <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/119>
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. OECD. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6533>
- Reyes-Rojas, J., Alé-Silva, J., & Sánchez, J. (2024). What is known about assistive technologies in distance and digital education for learners with disabilities? *Education Sciences*, 14(6), 595. <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/6/595>
- Selvakumar, P., Sudheer, P., & Kannan, N. (2025). The global impact of AI on digital citizenship. IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/the-global-impact-of-ai-on-digital-citizenship/370022>
- Tripathy, B. K., & Seetha, H. (2024). Explainable, interpretable, and transparent AI systems. Springer. <https://books.google.com/books?id=mQ4SEQAAQBAJ>
- Yadav, U., & Shrawankar, U. (2025). Artificial intelligence across industries: A comprehensive review with a focus on education. In *Innovative Curriculum Design and Strategies in Teacher Education*. IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/artificial-intelligence-across-industries/358901>



**Bir sınıfa adım attığınızda
sadece bilgi değil;
umut, cesaret ve sevgi de taşırsınız.**