

KÜNYE



MEV EĞİTİM

İletişim@MEV.org.tr

www.MEV.org.tr

03122154310

MEV Genel Merkezi

Azerbaycan Cad. Kasım

Gülek Sok. No:6

Bahçelievler/ANKARA

MEV Eğitim

Mayıs 2025 – Sayı: 19

ISSN: 2148-8460

Yayın Sahibi

Milli Eğitim Vakfı Adına

Yönetim Kurulu Başkanı

Salih ÇELİK

İnceleme ve Yayın Kurulu

A. Ozan KILIÇ

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

Faruk SAYGILI

Yayın Türü

Ücretsiz-Yerel Süreli Yayın

Tasarım

SUDE AJANS REKLAM

0312 467 09 96

www.sudeajans.com.tr

Basım Yeri

UZMAN MATBAACILIK YAY. KAĞ. TUR.

İNŞ. SAN. VE TİC. LTD. ŞTİ.

İvedik O.S.B. Matbaacılar Sit. 1514.

Sk. No: 44 ANKARA

Sertifika no: 44886

Tel: 0312 394 43 64 – 395 35 18 –

395 37 45

İÇİNDEKİLER

Künye Ve İçindekiler.....	1
Bakan’dan.....	2
Genel Müdür’den.....	4
Başkan’dan.....	6
MEV’den Haberler.....	8
MEV Koleji Eğitim Dergisi	
Fark Yaratan Uygulamalar	12
MEV Koleji Okul Öncesinde	
Fark Yaratan Uygulamalar	12
MEV Koleji’nde 2025 – 2026 Eğitim – Öğretim Yılında	
İlkokul ve Ortaokulda Fark Yaratan Uygulamalar	13
Yaşam Becerileri ve Proje Tabanlı Öğrenme	14
MEV Koleji Liselerinde Uluslararası	
Vizyonla Geleceğe Hazırlık	16
21. Yüzyıl Becerileri Ve Eğitim.....	18
Türkiye’nin Öncelikli Sorunu:	
Öğrenci Başarısının Artırılması.....	24
Başöğretmen Liderliğinde Eğitim Seferberliği	32
Liderlik: Her Durumda Ve Her Koşulda	
En İyi Performans Mümkün Müdür?	34
Her Çocuk Özel Midir? (Film İncelemesi)	39
Eyvah! Çocuğum Ergen.....	41
Çocukların İç Dünyasının Anahtarı: Resim.....	43
Hayal Et MEV.....	46
Çağdaş Bir Okuma Deneyimi: Okuma Halkası	47
Sessiz Kitapların Dil Ve İletişim Becerilerini	
Geliştirmeye Etkisi.....	54
Yapay Zekâ Ve Edebi Analiz:	
Türk Dili Ve Edebiyatında Yeni Ufuklar	64
Okul Müdürü Gelişmeden Okul Gelişir Mi?	67
Sayıların Serüveni Zaman Çizelgesi.....	69
Eğitimde İletişimin Önemi:	
Öğretmen-Öğrenci-Veli İletişimi	71
Kent Hakkı Üzerine... ..	77

Bakan'dan



Değerli Milli Eğitim Vakfı Ailesi,

1981 yılında ülkemizde millî eğitimin kalitesini artırmak üzere Bakanlığımıza bağlı eğitim kurumlarına destek olmak ve eğitimde fırsat eşitliğine katkı sağlamak amacıyla kurulan Milli Eğitim Vakfımız; sürdürdüğü birbirinden değerli çalışmalarla, bir sivil toplum yapılanması çerçevesinde üstlendiği sorumluluk ve ortaya koyduğu vizyon sayesinde dünden bugüne örnek bir kuruluş olarak 44 yılını tamamlamıştır. Kuruluşundan bugüne kadar Vakfın çalışmalarına emek veren, istikrarına ve başarısına katkı sağlayan, gönülden destek olan herkese teşekkür ediyorum. Millî Eğitim Vakfının 44. yılı kutlu olsun.

Sizlerin de bildiği gibi eğitimdeki başarı sadece akademik çerçeve ile sınırlandırılmayacak kadar geniş çepelidir. Millî Eğitim Bakanlığımız; ilim ve irfan sahibi, sanattan spora, tarihten coğrafyaya millî ve manevi miras olarak aldığı tüm değerleri, bu toprakların medeniyet birikiminin farkında olarak, dünyaya “biz” de varız avazıyla seslenen nesiller yetiştirme misyonuyla hareket etmektedir.

Aynı şekilde eğitim sektörü, içinde yaşadığımız çağın en temel vasfı olan hızlı gelişme sürecine ayak uydurabilecek dinamik bir yapı geliştirmek ve toplumun tüm kesimleriyle diyalog halinde bir süreç yönetimini hayata geçirmek zorundadır.

Bu minvalde Bakanlık olarak bizler de tüm plan ve programlarımızı aralıksız olarak güncellemekte, yeni nesil dünya anlayışında bu cennet vatanın bütün evlatlarının tam donanımlı, özgüvenli, bağımsız düşünceye sahip, ifade gücü güçlendirilmiş ve özgün içerikler üreten beyinler olarak şekillendirilmesi amacıyla hareket etmekteyiz. Diğer yandan tüm bunları yaparken eğitimi toplumun bütün kesimlerinin seferberlik bilinciyle ortak hareket etmek zorunda olduğu bir alan olarak görmekteyiz.

Bizler eğitim planlamalarımızı kısa vadeli, popülist ve durağan bir yaklaşımla toplumun sadece belli kesimleriyle uyumlu olsun diye değil; orta-uzun vadeli ve süreçte zorluklarla karşılaşılacak olsa da Cumhuriyetimizin banisi Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün işaret ettiği gibi, muasır medeniyet hedefinde tüm topluma fayda sağlayacak ve yeni dünyaya katkı sunacak bir yaklaşımla gerçekleştirme gayretindeyiz.

2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı'nda uygulamaya başladığımız Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin, Bakanlığımızın bilimsel ve teknolojik yaklaşımlarla şekillendirilmiş; yönünü inovasyon çağına çevirmiş ve ona ayak uyduran hatta çağın gelişmelerine yön verme amacında olan bir çalışma olduğu görülecektir.

Statükoya karşı yenilikçi yaklaşımlarla, Sn. Cumhurbaşkanımızın işaret ettiği Türkiye Yüzyılı hedefimizdeki aydınlık yarınlara yürümek üzere, kendimizin ve sahip olduğumuz mirasın farkında olarak, boş tartışmalarla vakit kaybetmeden; ilmin ve fennin ışığında düşünmeye, üretmeye ve çok çalışmaya ihtiyacımız var. Bu yolda itirazlar ve karşı duruşlar olsa da dosdoğru bildiğimiz yönde kararlılıkla yürüyoruz. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelimizle çocuklarımıza yoğun bilgi yüklemesini ve tek taraflı bir öğretim metodunu terk ederek beceri temelli bir eğitim yaklaşımıyla yolumuza devam ediyoruz. Bundan böyle, öğrencilerimiz araştırarak, yaşayarak, dokunarak, hissederek ve deneyimleyerek öğrenme metoduna da sahip olacaklar.

Okullarımızda; merak eden, özgün projeler tasarlayan, tartışan, yorumlama kabiliyetine sahip; bağlantılar kurarak analiz, sentez ve tez üretme süreçlerini oluşturabilen; bu toplumların binlerce yıla dayanan birikiminden, sarsılmaz değerlerinden istifade ederek yeni dünyaya kendi bakış açısıyla teklif ve eser sunabilen bir nesil inşa ediyoruz.

Bu sürece katkı sağlamak isteyen herkesi samimiyetle kucaklayarak, devlet- millet iş birliğiyle millî eğitimde yepyeni bir dönemi birlikte oluşturuyoruz.

Bu minvalde Millî Eğitim Vakfımızla da daima yan yana olacağız. Yeni dönemde Vakfımız ile ilişkilerimizi öncesiyle mukayese edilmeyecek düzeyde geliştirmek konusunda hem istekliyiz, hem de kararlıyız. Vakıf yönetimine de bu işbirliği sürecine pozitif katkıları nedeniyle müteşekkirimiz. Bize, evlatlarımıza, ailelerimize ve ülkemize yakışan budur. Türkiye Yüzyılı, birlik ve beraberlik içinde geleceğimiz için büyük hayaller kurma ve çok çalışma vaktidir.

44.yılıınızda, Milli Eğitim Vakfının daha nice başarılı projeye ve faaliyete imza atmasını ve eğitim seferberliğimizde tüm sivil toplum kuruluşlarıyla el ele Bakanlığımızın çalışmalarına katkı sağlamasını temenni ediyor; çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

YUSUF TEKİN
Milli Eğitim Bakanı

Genel Müdür'den



Sevgili Milli Eğitim Vakfı Gönüllüleri,

Sevgili MEV Dergisi Okuyucuları;

Her birimiz Selçuklu'dan Osmanlı'ya, Asya'dan Avrupa'ya, 3 kıtada asırlarca hakimiyet sürmüş ve ortaya koyduğu eserler, kamusal alanlarda verdiği hizmetler ve kurumsal yapılanmalarıyla; başta eğitim, kültür ve sanat olmak üzere; bilimden sağlığa, güvenlikten kentsel yaşam planlamalarına kadar birçok alanda yüksek bir medeniyet inşa eden medeniyetin evlatlarıyız.

Merkezinde iyilik, hoşgörü, yardımlaşma ve en önemlisi güzel ahlak felsefesini barındıran vakıf müessesesi ve teşkilatlanması, halkımızın taşın altına elini koyma arzusuyla, köklü bir yapı olarak hayat bulmuş, bu yüksek idrak, bu toprakların insanı için sadece bir sosyal sorumluluk olarak değil aynı zamanda bir görev olarak addedilmiş ve dünden bugüne dünyanın en büyük devletlerine dahi örnek olmuştur.

İşte bu geleneği en doğru biçimde gelecek nesillere aktarmak gayesiyle ve "Devlet – Millet" iş birliği içerisinde aydınlık yarınlar inşa etmek adına, Vakıflar Genel Müdürlüğümüz canı yürekten çalışmaktadır.

Bir Vakıf Medeniyeti olmanın verdiği sorumluluk ve Türk-İslam kültürünün bize bıraktığı bu en büyük mirasa duyduğumuz saygıyla şunları belirtmek isterim ki:

Cumhuriyet tarihimizde faal olan 6000 vakfımızın 3600'ü eğitim merkezli çalışmalar yürütmektedir. Köklerinden aldığı güçle yönünü göklere çevirmiş olan MEV, sahip olduğu güçlü vakıf geleneği ve kurumsal yapısının sağlamlığıyla, halkımız tarafından mazhar

Genel Müdür'den

olduğu sevgi ve güvene fazlasıyla layık olmuş, daima örnek çalışmalar yürütmüş; başta yurdun dört yanında yaptığı okullar, yurtlar, öğretmenleri olmak üzere on binlerce öğrencimize, bağışçılarının verdiği güçle büyük destekler sağlamış ve sağlamaktadır. Ayrıca Ankara, İstanbul ve İzmir'de eğitim veren ve yaklaşık 6000 öğrenci kapasitesiyle hizmet vermekte olan tam donanımlı 5 Vakıf kolejinde de; gerek müfredat ve akademik başarı açısından, gerekse fiziksel koşullar ve kazandırılan milli ve manevi bilinç ile ülkemizdeki tüm özel okullara örnek olmuştur.

Milli Eğitim Vakfımızı geçmişten bugüne yürüttüğü tüm çalışmalar ve hizmetler sebebiyle tebrik ediyorum. Vakıf olma sorumluluğunu en güzel şekilde temsil eden ve hiçbir hesap gütmeksizin, samimiyetle çalışan ve milli eğitimimize destek veren, ülkemizin en köklü vakıflarından biri olan MEV'imizin 44. yaşı kutlu olsun.

Vakıflar Genel Müdürlüğü olarak bizler de sizlerle daima yan yana olacak ve yürekten inanıyorum ki birlikte çok daha büyük işler yapacağız. Çok daha hayırlı hizmetlere imza atacağız... Ve diliyorum ki bu gelenek ve inançta olan, bu gayret ve heyecana sahip vakıflarımızın sayısı çoğalsın.

Bu vesileyle Vakfınızın kuruluşundan bugüne dek hizmet vermiş olan tüm mensuplarına ve özellikle yeni yönetim ekibine, vakıf üyeleri, çalışanları ve destekçilerine hassaten teşekkür ediyor, her geçen yılda el ele daha da güçlenmeyi temenni ediyorum...

Sinan AKSU
Kültür ve Turizm Bakanlığı
Vakıflar Genel Müdürü

Başkan'dan



Değerli Milli Eğitim Vakfı Sevdalıları,

Başkanı olmaktan onur duyduğum Milli Eğitim Vakfımızın 44. yaşını canı yürekten kutluyorum.

Milli Eğitim Bakanlığımızın talimatlarıyla 1981 yılında kurulan Vakfımız, ilk günkü sorumluluk-bilinci ve ilk günkü heyecanla ; ülkemizde insan haklarına saygılı, barış ve hoşgörüyeye dayalı, laik ve demokratik, eşitlikçi; adalet ,hak ve hukukla yoğrulmuş bir dünya anlayışını eğitim kurumlarımızın ana felsefesi olarak muhkemleme gayretiyle çalışmalarına durmaksızın devam ederken; özellikle Ankara ,İstanbul ve İzmir'deki 5 MEV Koleji başta olmak üzere, destek verdiğimiz ülkemizdeki tüm okullarımızda; düşünen, araştıran, özgün proje çalışmalarını yürütebilen, çevre ve doğa dostu, sorun çözme yeteneklerine haiz, yaratıcı ve girişimci, sosyal becerileri ileri seviyede, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle uyumlu, yeni dünya dinamikleriyle yakından irtibatlı ve "Uzay Çağına" entegre olmuş, inovatif fikirler geliştirebilen, vizyon sahibi nesiller yetiştirmeye katkı sağlamak gayesiyle ve sizlerden aldığı güçle 44 yıldır büyümeye, gelişmeye ve milli eğitimimize katkı sağlamaya devam etmektedir.

Öğrenci bursları başta olmak üzere yatırım ve inşaatı Vakfımıza ait olup, tamamlanarak ilgili bakanlıklara hibe edilen okullar, öğretmen evleri, sosyal tesisler, spor tesisleri ve öğrenci yurtlarımız ile özellikle ekonomik ve sosyo- kültürel açıdan dezavantajlı olan gruplara ve Millî Eğitim Bakanlığımıza bağlı olarak çalışmalarını yürüten tüm eğitim kurumlarına ve eğitim ordumuza destek olmak en büyük hedefimizdir.

Bu hedef doğrultusunda 44 yıldır sizlerin bağışları ve destekleriyle çalışmalarını yürüten Vakfımızda başta öğretmen, öğrenci ve velilerimiz olmak üzere din, dil ve ırk ayırımı yap-

maksızın bu toprakların evladı olan ve kendisini milli eğitim ailesinin bir mensubu olarak görüp emek veren kişi, kurum ve kuruluşlara destek vermek ve onlarla omuz omuza olmaktan bir an olsun geri durmayacağız.

Bu vesileyle bir kez daha yaklaşık yarım asırdır milli ve manevi emanetlerimize eğitim alanında sahip çıkma sevdasına gönül vermiş olan Vakfımızın tüm bağıışçalarına, yöneticilerine ve emekçilerine teşekkürü bir borç bilir, ebediyete irtihal eden tüm MEV Ailesi mensuplarına da Allah'tan rahmet dilerim.

44.yılıımızda Atamızın izinde, Cumhuriyetimizin yılmaz bekçileri olan gençlerimizle el ele, geçmişimizden aldığımız güçle ve milli eğitimde geleceğe çevirdiğimiz yüzümüzle,

DÜN OLDUĞU GİBİ BUGÜN DE ...KÖKLERDEN GÖKLERE BİZ VARIZ...

ÇÜNKÜ BİZ MİLLİ EĞİTİM VAKFIYIZ...

**Saygılarımla,
Salih Çelik
MEV BAŞKANI**

MEV'den Haberler

MİLLÎ EĞİTİM VAKFI'NIN 44. YILINDA GURUR VE COŞKU



Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla 1981'de kurulan Millî Eğitim Vakfımız, 44. kuruluş yıldönümünü görkemli bir törenle kutlandı. Binlerce öğrencinin eğitim hayatına ışık tutan ve eğitim alanında öncü çalışmalar yürüten vakfımız, bu anlamlı günde eğitim camiasını bir araya getirdi.

Sanat ve Kültürle Harmanlanmış Bir Kutlama

Kutlama programı, MEV Ankara Koleji fuaye alanında misafirlerin karşılanmasıyla başladı. Vakıf Başkanımız Sayın Salih Çelik, Millî Eğitim Vakfı Genel Müdürü Sayın Orhan Ekinci, Okul Müdürü Sayın Hafız Topçu ve Sayın Elif Karakuş tarafından karşılanan konuklar, trio dinletisi eşliğinde özenle hazırlanan resim sergisini gezdi.





Millî Eğitim Bakanımız Sayın Prof. Dr. Yusuf Tekin'in teşrifleriyle resmi program için konferans salonuna geçildi. Saygı duruşu ve İstiklal Marşı'nın ardından program,

Programın ilk dakikalarında başlayan sıcak sohbet atmosferi, basın mensuplarının da etkinliğe dahil olmasıyla daha bir renklendi. Konuklar, özel olarak hazırlanan 44. yıl hatıra köşesinde fotoğraf çekme fırsatı buldu.

"Cumhuriyet çınarına su verenlerin omuz omuza kurduğu, ülkemizin en büyük, en güçlü ve en güvenilir vakıflarından biri olan MEV'in" tanıtım filmiyle başladı.



Sanatla Bezenen Gece

TRT Ankara Radyosu Türk Halk Müziği Sanatçısı Emine Karakuş ve saz sanatçılarının müzik dinletisiyle renklenen program, protokol konuşmalarıyla devam etti. MEV Ankara Koleji'nin yetenekli öğrencileri, sanatsal performanslarıyla geceye ayrı bir değer kattı. 11-A sınıfından Ayşe Yağmur Kahraman yan flütle "Pavane", 8-A sınıfından Zeynep Şükran Harmankaya piyanoyla "Kerry Go Round of Life", 12-A sınıfından Ayşe Sultan Bilgin ise F. Chopin'in "Fantaisie" eserini başarıyla seslendirdi. Bu genç yetenekler, izleyicilerden büyük beğeni topladı.





Gecenin en etkileyici gösterilerinden biri ise 11-A öğrencilerinin sergilediği "Kostak Ali Zeybeği" oldu.

Muhteşem Final

Millî Eğitim Vakfı (MEV) Başkanı, Millî Eğitim Bakanı, Vakıflar Genel Müdürü ve Ziraat Bankası'nın sağladıkları katkılar dolayısıyla MEV Yönetim Kurulu Üyesi Sayın Serdar Kılıç'a gecenin anısına hediyeler sundu.

Kutlama programının sonunda, emeği geçenlere çiçek takdim edilirken, MEV Yönetim Kurulu üyeleri, protokol, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler, MEV Güzelbahçe Koleji müzik öğretmeni Sayın Seher Öztürk'ün koordinasyonunda yeniden düzenlenen MEV Marşı'nı hep birlikte seslendirdi.

Bu anlamlı kutlama, sadece MEV'in geçmişteki başarılarını anmakla kalmadı; eğitimin önemini bir kez daha vurgulayarak toplumun her kesiminde farkındalık oluşturdu. Yeni nesillerin eğitime daha fazla katkı sağlama gerekliliğini hatırlatan bu etkinlik, eğitimin geleceği için güçlü bir başlangıç niteliği taşıdı.

Millî Eğitimde "Köklerden Göklere" anlayışıyla, "BİZ VARIZ... BİZ MİLLÎ EĞİTİM VAKFI-YIZ..." sloganıyla 44 yıldır eğitim için çalışan vakfımız, değerli bağışçılarımız ve çalışanlarımızla kararlılıkla yoluna devam edecek; Millî eğitimdeki güçlü varlığını sürdürmeye devam edecektir.

Geleceğe Yönelik Güçlü Mesajlar



Millî Eğitim Vakfı'nın 44. Kuruluş Yıl Dönümü Etkinlikleri Kapsamında Düzenlenen Özel Törene Davetiniz İçin Teşekkür Ediyorum.

Türkiye'nin En Güvenilir Sivil Toplum Kuruluşlarından Biri Olma Başarısını Gösteren Millî Eğitim Vakfı, Ülkemiz ve Eğitim Camiamız İçin Önemli Bir Değerdir.

Ülkemizin Önde Gelen Bilim, İş ve Eğitim Dünyasından İsimlerin Kurduğu Millî Eğitim Vakfı'nın 44. Kuruluş Yıl Dönümünü Kutluyorum.

Bu Anlamli Programın Düzenlenmesinde Emeği Geçenleri Gönlüden Tebrik Ediyor, Tüm Katılanları En Kalbi Duygularımla Selamlıyorum

Recep Tayyip Erdoğan

Cumhurbaşkanı

MEV Başkanı Sayın Salih Çelik'in ev sahipliğinde, Millî Eğitim Bakanı Sayın Yusuf Tekin ve Vakıflar Genel Müdürü Sayın Sinan Aksu ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürü Yaşar Koçak'ın teşrifleriyle gerçekleşen gecede, birlik ve dayanışma mesajları öne çıktı. 44. yılını geride bırakan MEV'in geleceğe yönelik güçlü adımlar atmaya devam edeceği vurgulandı.



Millî Eğitim Bakanımız Sayın Yusuf Tekin, Millî Eğitim Vakfı'nın eğitime verdiği katkının diğer vakıflara da örnek teşkil ettiğini belirterek, vakfın yeni yönetimine her türlü desteği sunacaklarını vurguladı. Bakanımız, "Millî Eğitim Bakanı olarak vakfımızın tüm faaliyetlerinde yanında olacağımızı ve iş birliği içinde çalışacağımızı huzurlarınızda taahhüt ediyorum. Vakıf ile bakanlık arasındaki köprüyü daha da güçlendirmek için buradayım" ifadelerini kullandı.

Kültür ve Turizm Bakanlığı Vakıflar Genel Müdürü Sinan Aksu ise, Millî Eğitim Vakfı'nın eğitime yönelik samimi ve fedakâr çalışmalarına dikkat çekerek, "Biz istiyoruz ki diğer vakıflar da Millî Eğitim Vakfı gibi eğitime odaklansın ve desteklerini sürdürsün. Vakfımızın eğitime sağladığı katkılar çok kıymetli, biz de Vakıflar Genel Müdürlüğü olarak hayırlı hizmetlerine destek olacağız" dedi.

MEV Kolejlerinde Fark Yaratan Uygulamalar

Milli Eğitim Vakfı'nın bünyesinde kurulan ve Türkiye genelinde beş seçkin kampüsü ile hizmet veren MEV Kolejleri; MEV Ankara Koleji, MEV Güzelbahçe Koleji, MEV Bornova Koleji, MEV Basıncıköy Koleji ve MEV Büyükcükmece Koleji olmak üzere toplamda beş güçlü eğitim kurumundan oluşmaktadır.

Bu kampüslerde yürütülen eğitim-öğretim uygulamaları, modern eğitim anlayışını benimseyen bir yaklaşımla ortaklaşa

planlanmakta ve hayata geçirilmektedir. Atatürk ilke ve inkılaplarına yürekten bağlı, çağdaş değerleri içselleştiren ve 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış bireyler yetiştirmeyi hedefleyen MEV Kolejleri, Türkiye'nin eğitim sistemine yön veren saygın bir kurum kimliğiyle öne çıkmaktadır.

Köklü geçmişi, yenilikçi yaklaşımı ve güçlü eğitim kadrosuyla MEV Kolejleri, geleceği inşa eden nesillerin yetiştiği bir eğitim modelini başarıyla sürdürmektedir.

“MEV Koleji, okul öncesinden lise kademesine kadar her düzeyde sunduğu yenilikçi, bilimsel ve çağın ruhuna uygun eğitim uygulamalarıyla dikkat çekiyor. Öğrencilerini sadece akademik değil, sosyal, duygusal ve kültürel yönden de donanımlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlıyor.”

MEV Koleji Okul Öncesinde Fark Yaratan Uygulamalar



MEV Koleji, okul öncesi eğitimde çağın gereklerine uygun, yenilikçi ve bilimsel yaklaşımlar doğrultusunda sunduğu uygulamalarla dikkat çekmektedir. Erken çocukluk döneminin gelişim açısından ne denli kritik olduğunun bilinciyle hareket



eden MEV Koleji, eğitim anlayışını uluslararası standartlara taşıyarak öğrencilerine çok yönlü kazanımlar sunmaktadır.

Kurum, uluslararası bilimsel iş birlikleri çerçevesinde geliştirdiği “kendine yeten çocuklar” yaklaşımı ile öğrencilerinin ba-

ğimsizlik duygusu, problem çözme becerileri ve öz düzenleme gelişimlerini öncelikli hedef olarak belirlemektedir. Bu vizyon doğrultusunda, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilecekleri bir öğrenme ortamı inşa edilmiştir.

MEV Koleji Okul Öncesi Eğitim Kurumları, çift dilli eğitim modeli ile erken yaşta dil farkındalığını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, alanında uzman bir kurumdan alınan danışmanlık hizmetiyle öğretim programları, yöntemler ve öğretmen eğitimi alanlarında profesyonel

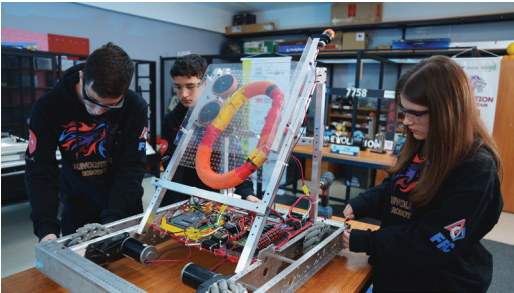
destek sağlanmıştır. Tüm kampüslerde uygulanan “Okul Öncesi Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar” konulu eğitim programları ile öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri uluslararası standartlara taşınmıştır.

Ayrıca, ASPnet Schools (UNESCO Bağlı Okullar Projesi Ağı) ile yapılan iş birliği sayesinde öğrenciler, küresel değerler, sürdürülebilir kalkınma ve evrensel vatandaşlık gibi kavramlarla erken yaşta tanışmakta; uluslararası vizyonla donatılmaktadır.

“

MEV Koleji, okul öncesi eğitimde öğrencilerin bağımsızlık ve problem çözme becerilerini öne çıkaran “kendine yeten çocuklar” modeli ile öne çıkıyor.

”



MEV Koleji’nde 2025 – 2026 Eğitim – Öğretim Yılında İlkokul ve Ortaokulda Fark Yaratan Uygulamalar

MEV Koleji, ilkokul ve ortaokul kademelerinde sunduğu yenilikçi ve uluslararası standartlara uygun eğitim programlarıyla öğrencilerini geleceğe hazırlıyor. İşte bu kademelerde öne çıkan bazı uygulamalar:

Uluslararası Akreditasyon ve Programlar

- Cambridge International Education Akreditasyonu: MEV Koleji, Cambridge Primary, Secondary, IGCSE ve AS/A Level programlarını uygulayarak öğrencilerine dünya çapında tanınan bir eğitim

sunmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler.

- Global Schools Programı Üyeliği: MEV Koleji, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda, öğrencilerine çevresel ve sosyal sorunlara

duyarlı bireyler olma bilinci kazandırmak amacıyla Global Schools Programı'na katılmıştır.

- UNESCO ASPnet Üyeliği: MEV Koleji, UNESCO'nun Associated Schools Network (ASPnet) ağına üye olarak, öğrencilerine küresel vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma ve kültürlerarası diyalog konularında eğitimler sunmaktadır.

“MEV Koleji, UNESCO ASPnet üyeliği sayesinde öğrencilerine kültürel çeşitlilik, insan hakları ve sürdürülebilir yaşam bilinci kazandırıyor.”

Yaşam Becerileri ve Proje Tabanlı Öğrenme

- Vitanova Schools İş Birliği: MEV Koleji, öğrencilerinin yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla Vitanova Schools ile iş birliği yaparak, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir.
- Proje Tabanlı Öğrenme: Okul, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden proje tabanlı öğrenme yöntemleriyle, onların araştırma, sorgulama ve iş birliği becerilerini geliştirmeyi hedefler.

İngilizce Dil Eğitimi

- Avrupa Dil Portfolyosu Uyumlu Eğitim: MEV Koleji, İngilizce dil eğitimini Avrupa

Dil Portfolyosu'na uygun olarak planlamış, öğrencilerin dili yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır.

- Anadili İngilizce Öğretmenlerle “Speaking Club”: Deneyimli native öğretmenler eşliğinde düzenlenen Speaking Club dersleriyle öğrencilerin konuşma becerileri desteklenmektedir.

Akademik Başarıya Yönelik Destekler

- LGS Hazırlık Süreci: MEV Koleji, öğrencilerini Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) en iyi şekilde hazırlamak için özel programlar ve destekleyici materyaller sunmaktadır.

MEV Kolejleri, UNESCO ASPnet üyesi olarak, kültürel çeşitlilik, insan hakları, sosyal adalet ve barış temalarını eğitim programlarına entegre ederek öğrencilerini evrensel değerlerle donatmayı hedeflemektedir. ASPnet ağı kapsamında ulusal ve uluslararası projelerde aktif rol alan MEV Kolejleri, dünya vatandaşlığı eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma bilinci kazandırma konusunda öncü uygulamalar yürütmektedir.

Bunun yanı sıra, MEV Kolejleri Global Scholars Programı'na katılarak, öğrencilerine Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda bilgi, beceri ve değerler kazandırmak amacıyla çeşitli etkinlikler ve projeler geliştirmektedir.

Okullar, Milli Eğitim Vakfı ve Scholege iş birliğiyle yürütülen çevrim içi English Mastery ve GLeX modülleri aracılığıyla yapay zekâ destekli dil eğitimi sunmakta; böylece öğrencilerin yabancı dil gelişimi güçlü kaynaklarla desteklenmektedir.

MEV Koleji'nin ilkokul ve ortaokul kademelerinde uyguladığı bu yenilikçi ve kapsamlı eğitim programları, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektedir. Bu sayede öğrenciler, hem ulusal hem de uluslararası platformlarda başarılı bireyler olarak yetişmektedirler. Bu kapsamlı eğitim modeli, öğrencilerin sadece sınavlara değil, hayata da hazırlanmalarını sağlamaktadır.

“MEV Koleji'nde eğitim; bir sınav başarısından çok daha fazlasını hedefler: nitelikli, özgüvenli, duyarlı bireyler yetiştirmek.”



MEV Koleji Liselerinde Uluslararası Vizyonla Geleceğe Hazırlık

MEV Koleji, lise düzeyinde sunduğu zengin ve çok yönlü eğitim programlarıyla öğrencilerini küresel ölçekte başarılı bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu kapsamda öne çıkan uygulamalar şunlardır:

Uluslararası Akreditasyon ve Programlar

- Cambridge International Education: MEV Koleji, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren Cambridge Uluslararası Programı'nı uygulamaya başlamıştır. Bu program, dünya çapında 160 ülkede geçerliliği olan ve 10.000'den fazla okulda uygulanan bir eğitim sistemidir. Öğrencilere, ömür boyu geçerliliği olan diplomalarla yabancı dil niteliklerini

geliştirme ve uluslararası üniversitelere kabul edilme fırsatı sunmaktadır.

- Advanced Placement (AP) Programı: Lise öğrencilerine üniversite düzeyinde ders alma ve sınavlarına girerek sertifikaya kazanma imkânı sunan AP programı, öğrencilerin akademik yeterliliklerini artırmakta ve uluslararası yükseköğretim kurumlarına kabul süreçlerinde avantaj sağlamaktadır.

SAT Hazırlık Programı: MEV Koleji, öğrencilerini Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite eğitimi almak isteyenler için önemli bir sınav olan SAT'ye hazırlamak amacıyla kapsamlı bir hazırlık programı sunmaktadır. Bu program, öğrencilerin



eleştirel düşünme ve analiz yetilerini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Uluslararası Öğrenci Değişim Programları

- Kanada Öğrenci Değişim Programı: MEV Koleji, Millî Eğitim Vakfı ve Kanada Nova Scotia Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokol kapsamında, öğrencilerine aylık, dönemlik veya yıllık öğrenci değişim programlarına katılma fırsatı sunmaktadır. Öğrenciler, Kanada'da eğitim alarak ikinci bir diploma kazanabilir veya lisans eğitimlerini Kanada'da burs ve yerleştirme imkânlarıyla tamamlayabilirler.
- Kişiyi Özel Kitaplar (KÖK): MEV Koleji, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre hazırlanmış kişiyi özel kitaplarla eğitim sürecini desteklemektedir.

Yaşam Becerileri ve Küresel Vatandaşlık

- Life Schools Programı: Öğrencilere yaşam becerileri kazandırmayı hedefleyen bu program, onların sosyal,

duygusal ve akademik gelişimlerini desteklemektedir.

- ASPnet Schools Üyeliği: MEV Koleji, UNESCO'nun Associated Schools Network (ASPnet) üyesi olarak, öğrencilerini kültürel çeşitlilik, insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma konularında bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Ortak Eğitim Modeli: MEV Kolejleri; MEV Ankara Koleji, MEV Güzelbahçe Koleji, MEV Bornova Koleji, MEV Basınköy Koleji ve MEV Büyükçekmece Koleji olmak üzere tüm Kolejlerinde ortak çalışmaların planlanması ve uygulanmasıyla, eğitimde birlik ve bütünlük sağlanmaktadır.

Bu uygulamalar, MEV Koleji'nin lise düzeyinde sunduğu eğitim programlarının sadece bir kısmını temsil etmektedir. Öğrenciler, bu kapsamlı ve uluslararası standartlardaki eğitimle, geleceğe emin adımlarla hazırlanmaktadır.



21. YÜZYIL BECERİLERİ VE EĞİTİM

Deniz DişçiOĞLU
Fen Bilimleri Öğretmeni

Teknolojinin küreselleşmesi ve gelişmesi, teknolojik toplumlar olarak da adlandırılan 21. yüzyıl toplumlarında köklü ve kalıcı değişikliklere yol açmıştır. Bu değişiklikler, günlük yaşamda karşılaşılan problem türlerine, dolayısıyla öğrencilerin hayatın zorluklarının üstesinden başarıyla gelmek için ihtiyaç duydukları becerilere yönelik taleplere yansımaktadır. Günümüzde olgusal bilgiye neredeyse anında erişilebilirken, çok sayıda durum ve bağlamda dinamik olarak değişen, şeffaf olmayan ve karmaşık problem ortamlarıyla da giderek daha fazla karşı karşıya kalıyoruz (Greiff ve diğerleri, 2014). İnsanlar bilgi teknolojileriyle iç içe olmalarına karşın onları

anlama ve amacına yönelik kullanabilme konusunda eksiklikler yaşamaktadır. Bu da teknoloji okuryazarlığının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Dursun Kırbaş ve Yüksel, 2015). Bazı işler işgücü piyasasının yüzeyinden neredeyse tamamen kaybolmuşken yeni talepler içeren yeni işler ortaya çıkmış ve diğer birçok işin görev kompozisyonu kökten değişmiştir. Bu değişimler 21. yüzyılda 20. yüzyıldan çok daha farklı becerilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Greiff ve diğerleri, 2014). Bu değişiklikler bilgi ve iletişim boyutunda gerçekleşmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Bilgi boyutundaki tipik beceriler araştırma ve problem çözme becerileridir

Eğitim
güçlü bir araçtır...



çünkü her iki beceri de bir noktada bilgiyi tanımlamayı, aramayı, değerlendirmeyi, seçmeyi, organize etmeyi, analiz etmeyi ve yorumlamayı içermektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Bu boyut iki alt grupta incelenmektedir.

Kaynak olarak bilgi: Bilgiyi arama, seçme, değerlendirme ve düzenleme aşamalarını içermektedir. Bu bağlamda bilgi okuryazarlığı, araştırma, sorgulama ve medya okur yazarlığı becerileri bu alt grupta ilişkilendirilmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009).

Ürün olarak bilgi: Bilginin yeniden yapılandırılması, modellenmesi ve kendi fikirlerinin geliştirilmesi aşamalarını içermektedir. Bu bağlamda yaratıcılık, yenilikçilik, problem çözme ve karar verme becerileri bu grupta ilişkilendirilmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009).

İletişim boyutundaki beceri sadece bir etkileşim aracı değil aynı zamanda sorumluluk duygusunun gelişimi ve topluluğa ait bir birey olma yolunda da önemli bir rol oynamaktadır. Bu boyut bilgi ve fikir alışverişinde bulunma, eleştirme ve sunma becerilerini içermektedir. İletişim boyutunun da “Etkili iletişim” ve “Etik ve Sosyal” etki olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009).

Etkili İletişim: Bilginin sonuçları veya çıktıları üzerinde etkisini göstermektedir. MEVcut araçların kullanımın-

dan doğru dilin kullanımı ve etkili iletişimi sağlamak için bağlamı dikkate alan tüm unsurlarla ilişkilidir. Bilgi ve medya okuryazarlığı, eleştirel düşünme bu alt boyuta ait becerilerdir (Ananiadou ve Claro, 2009).

İş birliği ve Sanal Etkileşim: Arkadaş grupları ve ilgiye yönelik gruplarda etkileşim kurma becerisiyle gelişmektedir. Yüz yüze gerçekleşebileceği gibi sanal ortamda da bu etkileşimi görmekteyiz. İş birliği/ekip çalışması, uyum sağlama ve açık fikirlilik bu boyuta ait becerilere örnek verilebilir. Etik ve sosyal etki boyutunu da bu başlıkla açıklamak mümkündür. Birden fazla kültürün bir araya geldiği sanal etkileşimlerde etik değerleri korumak da 21. yüzyıl becerilerinde önemli bir yere sahiptir. Bu da bireylerin eylemlerinin toplum üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiye sahip olabileceğini gösterir bu bağlamda sosyal sorumluluk etik boyutun alt boyutu olarak değerlendirilmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009).

21. yüzyıl eğitiminde öğrencilerin ulaşılması beklenen alana özgü olgusal bilgi ve problem stratejilerine ek olarak problem çözme becerileriyle de donatılması beklenilmektedir (Greiff vd., 2014). Problem çözme, eleştirel, yaratıcı düşünme, yenilikçi alışkanlıklar geliştirme becerileri kişiler arası ilişkilerle ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda problem çözmeye ve sosyal ihtiyaçlara dikkat etmeye yol açan eğitim stratejilerinin benimsenmesi önem taşımaktadır (González-Pérez ve Ramírez-Montoya, 2022). Bu becerileri kapsayan bilgi işlemsel düşünme ile ilgili alanda ön plana çıkmaktadır. Bilgi işlemsel düşünme, bilgisayarca düşünme olarak da literatürde geçmekte olup temelde problem çözmek, sistem tasarlamak ve insan davranışını anlamak için bilgi işlemin bilgisayar bilimine dayalı kavramlarından yararlanan bir yaklaşım benimsemektedir (Wing, 2008). Bilişimsel düşünme problem çözme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Barr ve diğerleri, 2011). Bilgi işlemsel düşünme bilgisayar etkileşimlerinin ötesinde insanın yaratıcılığının hesaplamalı düşünme, otomasyon ve algoritmik düşünmenin kullanımıyla aktarabileceği savunulmaktadır (Voogt et al., 2015). Bu bilgilerden hareketle bilgi işlemsel düşünmenin dinamik yapısı sayesinde bugünün dünyasını anlamamızı kolaylaştıran özelliği 21.yüzyılın önde gelen becerilerinden biridir (Üzümcü vd., 2018). Bilgi işlemsel düşünmenin temel kavramları Mantık (tahmin ve analiz etme), Algoritma (adımlar ve kurallar belirleme), Parçalama (parçalara ayırma), Genel-

leme (benzerlikleri seçme ve kullanma), Soyutlama (gereksiz detayları kaldırma) ve Değerlendirme (karar verme) olarak sınıflandırılmıştır (Yıldız vd. 2017). 21. yüzyıl becerilerini kapsayıcı bir şekilde ele alınmasını sağlayan bilişimsel düşünme sürecinin doğasında işbirlikli öğrenmenin olduğu görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme aktif öğrenme yöntemlerinden biridir. Bu bağlamda önce aktif öğrenmenin ne olduğunu açıklamak gerekmektedir. Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinde seçimler yapmasına ve zihinsel yeteneklerini kullanmasına fırsat sağlayan temele dayanmaktadır (Açıkgöz, 2001). Üst düzey öğrenme yaklaşımlarında öğrencinin kavramı yeniden üretmesi sağlanır. Kendi bilgi birikimiyle birleştirerek bilgiyi sorgulaması ve anlamlaştırması beklenir. Bu süreçte öğrenenin kendi bilgi düzeyine hâkim olması ve öğrenme sürecini öğrendiği ve öğrenmek istediklerine göre şekillendirebilecek kararlar almasına olanak sağlar. Öğrenci toplumla olan etkileşimiyle öğrendiklerini sınıfa getirebilir, sınıfta arkadaşlarıyla bulunduğu etkileşimle sosyal öğrenme desteklenebilir. Bu bağlamda öğrenme sürecinin nasıl planlandığı bilginin kullanılma becerisini etkileyebilmekte-



cut veya olası işlerin ne zaman başlayıp bitirileceği sorusuna daha rahat cevap verilmesini sağladığı ve problemleri seçimlerle nasıl başa çıkılacağı konularında kolaylık sağladığı savunulmaktadır (Aytekin, 2018). Eğitim uygulamalarına yönelik çıkarımlar, 21. yüzyıl yeterliliklerinin gelişimi, değişen bir dünyaya ölçeklendiren eğitim modelleri ve resmi ve gayri resmi eğitim uygulamaları oluşturmaktır. Bilgiyi yeniden yapılandırmak ve yalnızca uygulama boyutunda değil, aynı zamanda algılama boyutunda da ele alarak tüm bilgi disiplinlerinde sürdürülebilir bir kalkınma geleceği inşa etmek için bir başlangıç noktası olarak hizmet edebilir.

Kaynakça:

- Açıkgöz, K. (2001). AKTİF ÖĞRENME . Tarım Ekonomisi Dergisi , 06 (1 ve 2) , 52-61 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarekoder/issue/25836/272400>
- Ananiadou, K. ve M. Claro (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD Education Working Papers, 41, 1-34. OECD Publishing, Paris. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Arslan, Ayten. (2020). İŞBİRLİKLI ÖĞRENME MODELİNİN EĞİTİM-ÖĞRETİM ORTAMLARINDA KULLANIMI.
- Aytekin, A., Sönmez Çakır, F., Yücel, Y., Kulaöz, İ. (2018). Algoritmaların Hayatımızdaki Yeri ve Önemi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5(7), 143-150. <https://dergipark.org.tr/tr/>



Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone, 38. <https://doi.org/https://eric.ed.gov/?id=EJ918910>

Cooper, S., Dann, W., & Pausch, R. (2000, November). Developing algorithmic thinking with Alice. In The proceedings of ISECON (Vol. 17, pp. 506-539).

Dursun, A., Kırbaş, İ., & Yüksel, M. E. (2015). Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi ve proje üzerine bir değerlendirme. Türkiye’de İnternet Konferansı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erümit, A. K., Benzer, A. İ., Aksoy, D. A., & Şahin, G., (2017). Algoritmik Düşünme İçin Programlama Öğretimi Adımları. Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017 (pp.1-15), Ankara: Tojet.

Futschek, G. (2006). Algorithmic thinking: the key for understanding computer science. R. T. Mittermeir (Ed.), Informatics Education – The Bridge between Using and Understanding Computers içinde (C. 4226, s. 159-168). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11915355_15

González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. Sustainability, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>

Greiff, S., Wüstenberg, S., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamäki, J., Graesser, A.C. ve Martin, R. (2014). “Domain general problem solving skills and education in the 21st century” Educational Research Review, 13, 74-83. doi: 10.1016/j.edurev.2014.10.002

Kazimoglu, C., Kiernan, M., Bacon, L., & MacKinnon, L. (2012). Learning programming at the computational thinking level via digital game-play-

Procedia Computer Science, 9, 522-531. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2012.04.056>

Üzümcü, Ö. & Bay, E. (2018). Eğitimde Yeni 21. Yüzyıl Becerisi: Bilgi İşlemsel Düşünme . Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi , 3 (2) , 1-16 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turk-sosbilder/issue/46760/491067>

Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences, 366(1881), 3717-3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>

Yıldız, M., Çiftçi, E., & Karal, H. (2017). Bilişimsel Düşünme ve Programlama. In H. Odabaşı (Ed.), Eğitim Teknolojileri Okumaları (pp. 75-86). essay, Sakarya Üniversitesi-TOJET, Ankara.

Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and Practice. Education and Information Technologies, 20(4), 715-728. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9412-6>

TÜRKİYE’NİN ÖNCELİKLİ SORUNU: ÖĞRENCİ BAŞARISININ ARTIRILMASI

Dr. Ömer Kutlu
Ankara Üniversitesi

Dünya üzerindeki ülkeler, 10 Aralık 1948 tarihinde yayımlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 26. maddesinde yer alan eğitim hakkının her insan için geçerli olduğunu kabul etmişlerdir. Ancak, aradan geçen 77 yıllık zaman diliminde temel eğitimden yoksun olan, okuma yazma bilmeyen, günlük yaşam için gerekli temel bilgi ve becerilere (skills) sahip olmayan birey sayısının fazlalığı bildirgede yer alan eğitim hakkının önemli ölçüde uygulamaya geçirilemediğini göstermektedir. Bu süreçteki başarısızlığı fark eden birçok Avrupa, Amerika ve Uzak Doğu ülkesi özellikle 1980’li yıllardan itibaren “Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi”ni yayımlamışlar, Hiçbir Çocuğun Geride Kalması gerektiği yönündeki düşüncenin temellerini oluşturmuşlardır (WCEFA, 1990).

Dünya ülkeleri savaş, açlık, insana yönelik şiddet, uyuşturucu kullanımı, çevre kirlili-

ği gibi insanlık için önemli olan sorunların çözümünde eğitimi en önemli araç olarak görmüşler ancak yanlış eğitim politikalarının ve eğitim kararlarının bu sorunlara yol açabileceği üzerinde pek durmamışlardır (Haladyna, 1997; Kutlu ve diğ., 2024). Türkiye sık sık eğitim politikalarını değiştirmekte, ayrıntılı araştırmalara dayanmayan eğitim kararlarını uygulamaya koymaktadır. Milli Eğitim Şura toplantılarında alınan kararların, toplantıya katılanların salt çoğunluğuyla alınması, bunun en önemli göstergelerinden biridir (ERG, 2010). Ulusal düzeyde oluşturulan eğitim politikalarının bilimsel temellere dayalı olmasından çok, ideolojik görüşlere bağlı olması, okulların eğitim kararlarını olumsuz yönde etkilemekte, bu durum uzun zaman diliminde öğrenci başarısının istenen niteliklere ulaşmasının önünde büyük bir engel olmaktadır.



Birçok ülke 2000’li yılların başlarından itibaren özellikle öğrenci başarısıyla ilgili alınacak kararlarda ve bu kararların öğrencilerin öğrenme başarıları üzerindeki etkileri konularında daha fazla bilimsel araştırma yapmaya başlamıştır. Türk eğitim sisteminin günümüzdeki öncelikli sorunu hem öğrenmelerin istenen ölçüde gerçekleşmiyor olması hem de öğrenmelerin gerçek yaşam durumlarında kullanılmasını sağlayacak temel becerilerin kazanılmamış olmasıdır. Ulusal düzeyde ortaöğretime geçişte kullanılan Lisele-re Geçiş Sınavı (LGS) ile yükseköğretime geçişte kullanılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)

testlerindeki doğru yanıtlanan soru sayısının düşük olması öğrenmelerin yeterince gerçekleşmediğini göstermektedir. Ayrıca uluslararası düzeyde Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS), Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi öğrenci başarısını



lirleme sınavlarında temel becerilerin kullanımını gerektiren soruların yanıtlanamıyor olması ise bilişsel becerilerin yeterince kazanılmadığını göstermektedir. Bu noktada öğrenci başarısının artırılması Türk eğitim sisteminin önemli ve öncelikli sorunlarından biridir.

“Başarı -erişi-” öğrenciye özgüdür ve çoğunlukla dolaylı olarak gözlenebilen ve ölçülebilen psikolojik bir özelliktir.

Günümüzde başarı kavramı, öğrencinin okul programlarından kazandığı temel bilgi ve becerileri bireysel özellikleriyle de ilişkilendirilerek yaşam durumlarında kullanabilmesi olarak ele alınmaktadır (Haladyna, 1997; Popham, 2000; Nitko, 2001; Kutlu ve diğ., 2024). Öğrencilerin gelecek yaşamdaki başarılarını okul yıllarında belirlemek ve onlara bu başarıları hakkında yol gösterici geribildirimler vermek son derece önemlidir. Kutlu ve Altıntaş (2021) öğrenci başarısını, öğrencilerin sahip oldukları bilişsel (cognitive), içsel (intrapersonal) ve kişilerarası (interpersonal) becerileri gerçekçi durumlarda kullanma gücü olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin; temel bilgilerini gerçek yaşam durumlarında kullanmaları onların bilişsel (problem çözme, analitik düşünme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, yaratıcılık vb.), içsel (özgüven, özyeterlik, güdülenme, yılmazlık, problem çözmeye açıklık, kararlılık, esneklik, duyguları anlama vb.) ve kişilerarası (işbirliği yapma, iletişim kurma, uyum, bireysel farklılıklara değer verme, sorumluluk alma, ikna etme, he-

sap verebilir olma, üretkenlik, zaman yönetimi vb.) becerilerde gelişmiş olmasına bağlıdır (Marzano ve Heflebower, 2012; Kyllonen, 2012; Collins, 2014; Kutlu, Kula-Kartal, 2018; Kutlu ve Altıntaş, 2021). Bu nedenle okul programlarında öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini (higher order thinking skills) geliştirebilecekleri yaşam durumlarının oluşturulması ve bu süreçteki öğrenci davranışlarındaki gelişimin izlenmesi gerekmektedir.

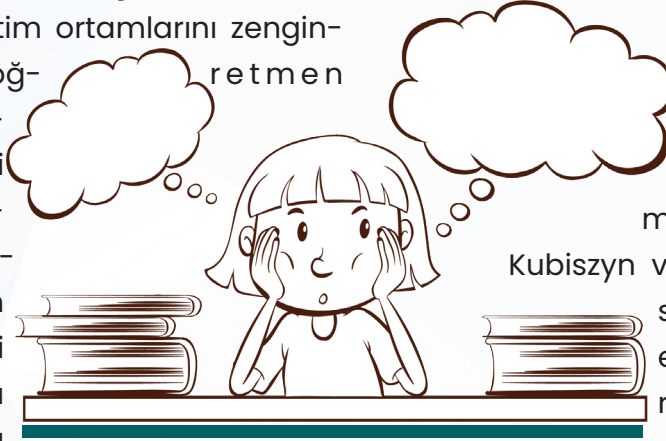
Öğrenci başarısının artırılması yalnızca öğrencinin kendisine bağlı değildir. Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı (ÖBBS) gibi ulusal, PIRLS, TIMSS, PISA gibi uluslararası öğrenci başarısını belirleme sınavları öğrencinin içine doğduğu ailenin sosyokültürel ve ekonomik düzeyindeki artışın, okulöncesi eğitim almanın, sonraki eğitim basamaklarındaki gerekli olan temel becerileri kazanmış olmanın, okul yönetiminin öğretim ortamlarını zenginleştirmesinin ve öğretmen donanımının (öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanma, kazanımlara uygun öğretim etkinliği hazırlama, soru sorma, puanlama

ve geribildirim verme) öğrencinin öğrenme başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında öğrencinin okumaya, spora, müziğe ve sosyal etkinliklere zaman ayırmasının, laboratuvar çalışmalarına katılmasının, proje ve

performans görevi hazırlamasının başarısına katkı sağladığını göstermektedir (TIMSS, 1999; ÖBBS, 2002; MEB, 2003; MEB, 2005; MEB, 2007; PISA 2009; MEB, 2009; Kumanandaş ve Kutlu, 2009; Kutlu ve diğ., 2011, OECD, 2013; OECD, 2016a; 2016b; OECD, 2018; OECD, 2019). Birçok ülke, ölçme ve durum belirleme çalışmalarıyla okullarda verilen eğitim kalitesini izlemekte ve eğitim sisteminin etkili işleyip işlemediğini belirlemeye çalışmaktadır. Alacağı ulusal kararlarda, uluslararası düzeydeki durumlarını ortaya koyacak eğitim göstergelerine de gereksinim duymaktadır.

Günümüzde birçok ülke, öğrencilerin sözü edilen ölçme ve durum belirleme uygulamalarında gösterdikleri başarıyı, öğrencinin okuduğu başarısıyla ilişkilendirilmektedir. Bu kapsamda öğrencinin sınıf içi başarısını ve sınıf geçme kararını belirlemede kullanılan sınavlar, yöneticilerin ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde de giderek daha sıklıkla kullanılmaktadır (Popham, 1999; Kubiszyn ve Borich, 2003). Türkiye sözü edilen bu sınavlara ek olarak, okulların başarıyla ilgili olarak ortaöğ-

retime geçişte kullanılan LGS'nin ve yükseköğretime geçişte kullanılan YKS'nin sonuçlarını da kullanmaktadır. Her iki sınavın sonuçları bazen amaçlarının dışına taşarak kullanılmaktadır. Sınavlar hem okuldaki eğitim süreçlerine hem de okul dışı süreçlere baskı oluşt-



arak öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini etkilemektedir (TEDMEM, 2017; 2018; 2019).

Öğrencilerin geçiş sınavı puanları, yerleştirme sürecinin amacı dışında kullanılarak sıralanmakta elde edilen sonuçlar; illerin, okulların, sınıfların, hatta öğretmenlerin karşılaştırılmasına ve öğrencilerin rekabet içine sokulmasına neden olmaktadır.

Öğrenciler, öğretmenler ve okullar birbirleriyle karşılaştırılarak bir yarış içine itilmektedirler (Looney, 2009). Geçiş sınavları arkadaşlık ve dostluk ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir. Bu gibi durumlar ileride toplumsal ilişkiler için bir tehdit niteliği taşımaktadır (Büyüköztürk, 2016). Ortaya çıkan bu durum alanyazında yüksek riskli testler (high-stakes tests) olarak adlandırılmaktadır (Jones ve diğ., 2003; Hamilton ve diğ., 2003). Sınavların öğrenmelere olumlu etkilerinin olduğunu belirten çalışmalar olmasına rağmen olumsuz etkilerini ortaya koyan daha çok çalışma olduğu görülmektedir (Özdaş, 2019; Roome ve Soan, 2019; Çakıroğlu ve Ergen, 2022). Kumandaş ve Kutlu (2015), sınavların öğrenmeler üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalarında öğretmenlerin; sınıf

içi öğretimde geçiş sınavlarının kapsamında yer alan konulara ağırlık verdiklerini, programdaki kazanımlar yerine geçiş sınavında kullanılan testlerin kapsamına göre öğretimi biçimlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Türk eğitim sisteminde okullar, uluslararası düzeyde yapılan öğrenci başarısını belirleme sınavlarının sonuçlarından çok özellikle LGS ve YKS'nin sonuçlarından etkilenmektedirler (MEB, 2010; TED, 2010; Kutlu ve Kumandaş, 2012, TEDMEM, 2023; Yüksel, 2024). Bu sınavlar, öğrencilerin testlerde başarılı olmalarını sağlamak için, bir yandan okulları teste bağlı çalışmalara yönlendirirken bir yandan da aileleri çocuklarını dershaneye gönderme, özel ders aldırma gibi okul dışı kaynaklara yöneltmektedir. Buna rağmen 2024 yılının LGS ve YKS testlerine ait yayınlanan ortalama soru sayılarına bakıldığında elde edilen başarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Örneğin;

"2024-TYT'de ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin doğru cevap sayısı ortalamaları Türkçe (40 soru) testinde 21,427; sosyal bilimler (20 soru) testinde 9,001; temel matematik (40 soru) testinde 7,955 ve fen bilimleri (20





soru) testinde 3,478'dir. AYT matematik (40 soru) testinin ortalaması 5,547; AYT fen bilimleri testinin ortalamaları, fizik (14 soru) alt testinde 2,247; kimya (13 soru) alt testinde 1,457 ve biyoloji (13 soru) alt testinde 2,324 olmuştur" (ÖSYM, 2024). Liselelere Geçiş Sınavı'nda, (20 soru) Türkçe testinin ortalaması 9,63; (10 soru) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testinin ortalaması 4,68; (10 soru) din kültürü ve ahlak bilgisi testinin ortalaması 5,74; (10 soru) yabancı dil testinin ortalaması 5,15; (20 soru) matematik testinin ortalaması 6,54; (20 soru) fen bilimleri testinin ortalaması ise 8,63'tür (Kaplan, 2024). Bu sonuçlara rağmen öğrencinin bir ortaöğretim ya da bir yükseköğretim programına yerleşmiş olması başarı açısından yeterli kabul edilmektedir. Sınava katılan öğrencilerin, hangi düşünme düzeyindeki soruları yapıp yapmadıklarıyla ilgili bilgiler üzerinde durulmamakta, öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin okullara etkili bir geribildirim verilmemektedir. Seçme ve yerleştirme sınavlarının öğrenciler, öğretmenler, okullar ve aileler üzerinde hem büyük etkisinin hem de odakta olması yukarıda sözü edilen "öğrenci başarısı" anlayışından uzaklaşılmasına neden olmaktadır.

Sınavlar, yeni bir seçme ve yerleştirme yöntemi bulununcaya kadar Türkiye'nin kabul edilir bir gerçeğidir. Okulların bu gerçeğe göre hareket etmesi kaçınılmazdır; ancak, öğrencilerin düşünme süreçlerindeki gelişimi ihmal etmeyen bir anlayış içinde bu gerçekliği yürütmesi de gerekmektedir. Bu süreçte Türkiye, hem kendi özgün yolunu ortaya koyacak araştırmalar yapmalı hem de eğitimde başarı elde etmiş ülkelerin öğrenci başarısında izledikleri yolları değerlendirmelidir. Ulusal ve uluslararası öğrenci başarısı sınavlarının bulguları Türk öğrencilerinin bilgi ölçen soruları çoğunlukla yanıtladıklarını, bilgilerin örnek olay ve durumlarda kullanımını gerektiren beceri sorularında ise düşük başarı elde ettiklerini ortaya koymaktadır. Altıntaş (2022), sınıf içi durum belirleme açısından kilit noktanın, sonuçtan çok sürece odaklanılmasına ve geribildirim öncelleyen bir yaklaşımın içselleştirilmiş olmasına vurgu yapmaktadır. Gardner (2006), öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili etkileşimi ifade eden geribildirim, "izlemci durum belirleme"nin (formative assessment) kalbi olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de sınıf içi başarı testlerinin puanlanmasında çoğunlukla yanlış yanıtlara odaklı puan kır-

ma anlayışı egemendir. Öğrencinin verdiği uzak doğru, yanlış ve ilişkisiz yanıtların üzerinde neredeyse hiç durulmamaktadır. Puan kırma anlayışı öğrencinin yapabildiklerinden çok öğrenme eksikliklerine vurgu yapmakta, bu durum öğrencinin alacağı etkili geribildirim önünde engel oluşturmaktadır.

Türk eğitim sisteminin önümüzdeki zaman diliminde öğrenci başarısı açısından istenen sıçramayı yapabilmesi; öğrencilere anlama, problem çözme, analitik düşünme, akıl yürütme, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, karar verme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme gerektiren becerileri kazandırmakla olanaklı olacaktır. Örneğin; bir problemi fark edemeyen, problemi tanımlayamayan, bir problemin çözümü için gerekli verileri toplayamayan, verileri sınıflandıramayan, problemin farklı çözüm yollarını bulamayan, problemi çözerek, test edemeyen bir öğrencinin problem çözme gücünün gelişmesi olanaklı olmayacaktır. Öğrencilerimizin bu örnekte olduğu gibi her bir üst düzey düşünme gerektiren yapı için temel becerileri kazanmış olması gerekmektedir (Kutlu ve diğ., 2024).

Eğitimde iyi bir ölçme ve durum belirleme anlayışı, yalnızca bugünü değil çocukların ve gençle-

rin geleceğini düşünerek planlanmalıdır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitimde yapılacak ölçmelerin; öğrenme sürecini yapılandırması, öğrenme ortamlarını zenginleştirilmesi, öğrenci öğrenmelerine katkı sunması ve yaşamla daha iç içe olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum sınıf içi ölçmelerde boşluk tamamlamalı, eşleştirmeli, doğru- yanlış gibi geleneksel madde türlerinin kullanımını azaltmayı, bunun yerine becerilerin geliştirilmesine ağırlık veren açık uçlu maddeler ile üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sunan performans görevlerini ve projeleri kullanmanın önemine vurgu yapmaktadır (Marzano, 1992; Haladyna, 1997; Popham, 2000; Bro-okhart, 2010; Altıntaş, 2022; Kutlu ve diğ., 2024).

Son Söz

*Okulların sınıf
me ve durum
me yakla-
 için-*

*İçerik ölç-
belirle-
şimlerini
de bulun-
duğumuz
yüzyılda genç
nesilden bekle-
nen becerilere göre
yapılandırması ve öğ-
rencilerini bu beceriler-
deki gelişimleri açısından
izlemeleri önem taşımakta-
dır. Bu süreçte öğrenci ba-
şarısının gelişimi açısından
okulların, açık uçlu madde-
ler ile performans görevle-*

ri kullanmaları, öğrencilerine proje hazırlatmaları beklenmektedir. Bunun için, öğrencilere ilişkin öğrenme çıktılarının bilişsel, içsel ve kişilerarası becerileri bağlantisal bütünsellik içeren bir bağlamda ele almaları yerinde olacaktır (Kılıç, 2021; Kılıç, 2024; Kutlu ve Altıntaş, 2021).

Kaynakça

- Altıntaş, Ö. (2022). The use of open-ended items for giving feedback during the formative assessment process. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 109-125. <https://doi.org/10.21449/ijate.1132981>
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. http://www.kalemacademy.com/Cms_Data/Contents/kalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/MXT2L44R7L8HB5U6/2016-kalemueibd-11-kissayi-si-makale-001-11.pdf
- Çakıroğlu, V. ve Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 51-69. <https://doi.org/10.21733/ibad.1099537>
- Collins, R. (2014). Skills for the 21st century: Teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership*, 12(14). http://www.curriculum.edu.au/leader/teaching_higher_order_thinking.37431.html?issueID=12910
- ERG (2010). Eğitimi izleme raporu. Eğitim Reformu Giriş Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme (8. Baskı). Yelken Tepe Yayınları.
- Haladyna, T. M. (1997). Writing test items to evaluate higher order thinking. Viacom Company.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2003). Making sense of test-based accountability in education. Rand Corporation.
- Gardner, J. (2006). Assessment and learning. Sage Publications.
- Jones, M. D, Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). The unintended consequences of high-stakes testing. Rowman and Littlefield Publishers, Inc
- Kaplan, P. (2024). 2024 LGS: İşte testlerin yapılma ortalamaları. <https://www.pervinkaplan.com/de-tay/2024-lgs-iste-testlerin-yapilma-ortalamalari/29273>
- Kılıç, T. (2021) Yeni bilim: Bağlantisallık – Yeni kültür. Yaşamdaşlık. Ayrıntı Yayınları.
- Kılıç, T. (2024) Nasıl daha iyi ve güzel bir yaşam kurarız?: Beyinbilimin yanıtı. Doğan Kitapevi.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2003). Educational testing and measurement. Wiley & Sons Inc.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarına etkileyen faktörler. The First International Congress of Educational Research, "Trends and Issues of Educational Research". Educational Research Association, 1-3 May 2009, Çanakkale.
- Kutlu, Ö., Yalçın, Ö., & Bilican, S. (2011). The factors that predict reading and listening comprehension skills of elementary level 5th grade Turkish students. Editor: G. Leyla Uzun – Ümit Bozkurt. Copyright Verlag DIE BLAUE EULE.
- Kutlu, Ö., & Kumandaş, H. (2012). The determination of the predictive variables that the 6th, 7th and 8th grade students' status about the exam-oriented pressure towards the transition to secondary education system (In Turkey). 4th World Conference on Educational Sciences, 02-05 February, 2012, University of Barcelona, Barcelona-Spain.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2015). High stake tests. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 63-75. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/697811>
- Kutlu, Ö., & Kula-Kartal, S. (2018). The prominent student competences of the 21st century education and the transformation of classroom assessment. *International Journal of Progressive Education* 14(6). 70-82. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.179.6>
- Kutlu, Ö. ve Altıntaş, Ö. (2021). Psikolojik ölçmelerin kısa tarihi ve 21. yüzyılda sınıf içi durum belirleme anlayışı. *Trakya Eğitim Dergisi – Trakya Journal of Educational*, 11(3), 1599-1620. <https://doi.org/10.24315/tred.896121>
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2024). Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kyllonen, P. C. (2012, May 7-8). Measurement of 21st century skills within the common core state standards [Paper presentation]. Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessment. K12 Centre at ETS. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/session5-kyllonen-paper-tea2012.pdf>
- Looney, J. (2009). Assessment and innovation in education. OECD Education Working Paper No. 24. <https://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- Marzano, R. J., & Heflebower, T. (2012). Teaching and assessing 21st century skills. Marzano Research.

- MEB. (2002). ÖBBS 2002 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi durum belirleme raporu. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.
- MEB. (2003). PIRLS 2001, uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi, ulusal rapor. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.
- MEB. (2005). PISA 2003 projesi, ulusal nihai rapor. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.
- MEB. (2007). PISA 2006 uluslararası öğrenci değerlendirme programı, ulusal ön rapor. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.
- MEB. (2009). İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi (ÖBBS): Durum Belirleme Raporu. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.
- MEB. (2010). Seviye Belirleme Sınavının değerlendirilmesi raporu. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.
- Nitko, A. J. (2001). Educational assessment of students (3rd Edition). Uper Saddle River.
- OECD. (2013). Skilled for life: Key findings from the survey of adult skills. OECD Publishing.
- OECD. (2016a). PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education. OECD Publishing.
- OECD. (2016b). Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed. OECD Publishing.
- OECD. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD Publishing.
- OECD. (2019b). PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed. OECD Publishing.
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What students know and can do student performance in reading, mathematics and science (Volume I). OECD Publishing.
- ÖSYM (2024). 2024-YKS sonuçları açıklandı. (16.07.2024). <https://www.osym.gov.tr/TR,29524/2024-yks-sonuclari-aciklandi-16072024.html>
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. Mukaddime, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Popham, W. J. (2008). Classroom assessment. Allyn and Bacon.
- Popham, W. J. (1999). Why standardized test scores don't measure educational quality. Educational Leadership 56(6), 8-15. <https://ascd.org/el/articles/why-standardized-tests-dont-measure-educational-quality>
- Roome, T., & Soan, C. A. (2019). GCSE exam stress: student perceptions of the effects on wellbeing and performance. An International Journal of Personal, Social and Emotional Development, 37(4), 297-315. <https://doi.org/10.1080/02643944.2019.1665091>
- TED. (2010). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2017). 2016 eğitim değerlendirme raporu (TED-MEM Değerlendirme Dizisi: 3). Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2018). 2017 eğitim değerlendirme raporu (TED-MEM Değerlendirme Dizisi: 4). Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2019). 2018 eğitim değerlendirme raporu (TED-MEM Değerlendirme Dizisi: 5). Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM. (2023). Sınavların gölgesinde eğitim sistemi. Yazar: Müge Bakioğlu. (Güncel Yazılar Dizisi: 8). Türk Eğitim Derneği.
- Yüksel, M. (2024). Liselere Geçiş Sınavına Yönelik Algılanan Sınav Baskısının Öğrenme Düzeyi İle İlişkisinde Öğrenci Özelliklerinin Aracılık Rolü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BAŞÖĞRETMEN LİDERLİĞİNDE EĞİTİM SEFERBERLİĞİ

EFE POLAT
Tarih Öğretmeni

Türkiye'deki eğitimin eşitsizliği ve yetersizliği hepimizin bildiği bir gerçektir. Her yıl farklı çalışmalarla eğitimin daha verimli ve daha ulaşılabilir olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Yapılan çalışmaların ne kadar yeterli ve işlevsel olduğu siz değerli okurların takdiridir.

Şimdi sizlere yıkılmış bir imparatorluğun ardından kurulan yepyeni bir cumhuriyetin yeşerdiği topraklarda eğitim eşitsizliğini ortadan kaldırmak, en azından herkesi okur yazar yapmak için gerçekleştirilen eğitim devrimlerini kalemim yettiğince anlatmak istiyorum.

Cumhuriyet kurulmuş gerek sosyal hayatta gerekse ekonomik alanda devrimler yapılıyor halkımızın çağdaşlaşması amaçlanıyordu. Eğitimin çağdaşlaşması için, modern ve ulusal bir eğitim sisteminin inşası amaçlanmıştı. Bu bağlamda 1926 yılında medreseler kapatılmış hemen ardından 1 Kasım 1928'de Latin harfleri kabul edilerek Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk tarafından halkımıza tanıtılmıştır. Halkımızın okuma – yazma öğrenebilmesi için seferberlik başlatılmış ve millet mektepleri açılmış. Bir yıl içinde 3304 ayrı derslikte 64.302 kişi okuma – yazma öğrenmiştir. Okuma – yazma öğrenen vatandaşlara ayrıca yazma bilgisi, basit matematik ve dil bilgisi dersleri de okutulurdu. Temel eğitimlerden sonra vatandaşlara Hesap ve Ölçüler, Yurt Bilgisi ve Sağlık Bilgisi dersleri de ilaveten okutulurdu.

Öğrenim 1 Kasım'da başlar; haftada üç gün en az altı saat ders yapılırdı; derslere devam zorunluluğu vardı. Dörder aylık iki program uygulanmaktaydı.



Millet Mektepleri'nde her eğitim döneminin sonunda sınav uygulanır, kazananlara bitirme belgesi verilir. Başarılı olmayanlar ikinci bir kursa devam ederdi. Sınavlarda ilk üçe girenlere Cumhurbaşkanı Mustafa Kemal'in imzasını taşıyan birer Anayasa ile halk yayınlarından ücretsiz yararlanma hakkı hediye edilirdi.

Millet mektepleri yerine dışarıda veya evde özel ders alanların millet mekteplerinin sınavına girerek belge almaları zorunluydu.

Millet Mekteplerinde 50.690 öğretmen görev yapmıştı. Resmî veya özel Türk okullarının öğretmenleri, yabancı ve azınlık okullarının Türkçe, tarih, coğrafya öğretmenleri, Millet Mektepleri'nin öğretim kadrosunu oluşturuyordu. Gerekli görüldüğünde orta dereceli okul öğretmenleri öğretmenlik veya müfettişlik ile görevlendirildi. Yüksekokul öğretmenlerine özel izin aldıkları takdirde Millet Mektepleri'nde öğretmenlik yapma imkânı verildi. Gerekli hallerde öğretmen olmayan aydın

kişilere de bir yeterlilik kurulu tarafından “Millet Mektebi Öğretmeni” unvanı ve belgesi verildi. Seyyar Millet Mekteplerinde “seyyar öğretmenler” görevlendirildi. Bu öğretmenler görevlendirildikleri yerlere kitap, kâğıt, kalem, tebeşir, portatif kara tahta, siyah mat muşamba gibi ihtiyaçları yanlarında götürmekteydi.

Bunun dışında Köy Yatı Dershaneleri açılarak, okulu olmayan köylerdeki çocuklar için il ve ilçe merkezlerinde açılan, giderlerinin bir kısmı Millet Mekteplerince karşılanan dershanelerdi. Amaç, bu dershanelerde okuma-yazma öğrenen çocukların köylerine döndüklerinde diğer çocuklara okuma-yazma öğretmesiydi.

Halk Okuma Odaları, halka okuma yazmayı sevdirmek, unutmamalarını sağlamak ve pratik bilgiler almalarına yardımcı olmak üzere 1930’dan itibaren açılmış dershanelerdi. 1933 yılında sayısı, 778’e ulaşan bu odalar Millet Mekteplerinin bir yan kuruluşu olarak kabul edilirler.

Kurslara katılanların okuryazarlıklarını ve bilgilenmelerini sürdürmek öğrendiklerini unutmamalarını ve pekiştirmelerini sağlamak için “Halk Mecmuası” adlı haftalık dergi ücretsiz yayınlanmıştır.

Her vatandaşın, yaşları kaç olursa olsun okuryazar olması, eğitime ulaşabilmesi ve faydalanabilmesi amaçlanmıştır.

Şimdi sizlerin huzurunda bir kez daha bu mücadelede görev alan başta Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere bütün eğitim neferlerine teşekkür ederim.



LİDERLİK: HER DURUMDA VE HER KOŞULDA EN İYİ PERFORMANS MÜMKÜN MÜDÜR?

Dr. Cansu KARACA AKARSU

MEV Eğitim Öğretim ve İnsan Kaynakları Müdürü

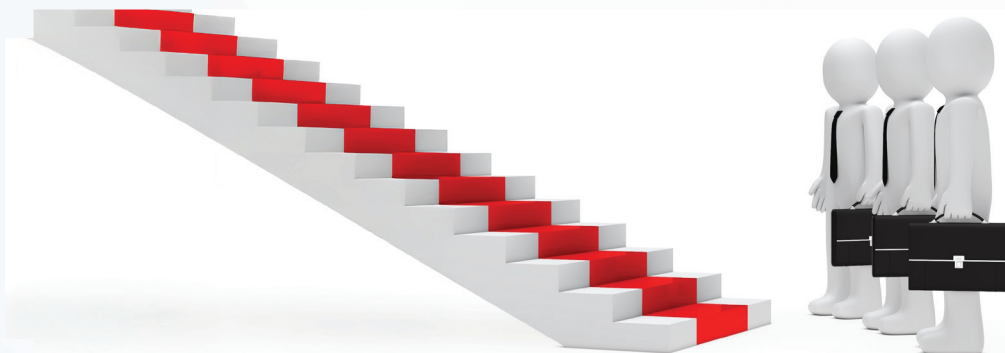
Tüm durumlarda ve her koşulda geçerli tek bir en iyi lider özellikleri dizisi ve en iyi lider davranışları dizisi gerçekte var mıdır?

Örneğin Apple'ın efsanevi CEO'su Steve Jobs kurucusu olduğu firmasının özelliklerle büyüme ve gelişme döneminde uygun bir yönetici olarak değerlendirilmemiştir. Apple bu dönemde Jobs'un aksine rahat ve sıcakkanlı tavırlarıyla tanınan John Sculley'i tercih etmiştir. Sculley ise Pepsi-Co'da yıllarca başarılı bir yöneticilik sergilerken, kimilerine göre, Apple firmasını uçurumun kenarına getirmiştir. Jobs Apple'ın büyüme ve genişleme dönemlerinde olmasa da neredeyse yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığında ise yeniden uygun bir yönetici olarak değerlendirilmiş ve günümüzde teknoloji denince akla gelen firmalardan biri olan Apple'ın öyküsü bu sayede yeniden yazılmıştır. Bunlar gibi sayısız örnek göstermektedir ki bazı liderler doğru özelliklere sahip olsa da, liderlik davranışları olarak

adlandırılan davranışları sergileseler de kimi zaman başarısız olabilmektedirler.

Çağdaş araştırmacılar ve yöneticiler liderliğin bir özellikler ya da davranışlar dizisi olarak ifade edilmekten çok daha karmaşık bir uygulama olduğu konusunda hemfikirdir. Bunun yerine liderlik davranışının etkililiğinin durum ya da koşulsal etmenlerle ilgili olduğu fikri her geçen gün önem kazanmaktadır.

Yönetici yönetilen ilişkisinde durumsal etmenleri ele alan teorilere göre etkili liderlik, liderin liderlik yaptığı durumların bağlamında örgütün özelliklerinin, liderin kişilik özelliklerinin, sergilediği davranışların ve daha birçok faktörün birleşimine dayanır. Buradan yola çıkarak; otoriter, yapıyı harekete geçiren, görev odaklı bir lider mi yoksa demokratik, çalışan odaklı bir lider mi etkilidir sorusu yerine hangi durumlarda otoriter görev odaklı bir lider etkili olur, hangi durumlarda demokratik çalışan odaklı bir lider etkili olur sorusunu sormak daha doğru görünmektedir.



Fiedler'in Koşula Bağlı Liderlik Modeli

Fred Fiedler (1922–2017) liderin etkililiğinin koşullara bağlı olacağından ve liderlikle ilgili durumsal bir teoriden ilk bahseden bilim insanıdır; Fiedler ve birlikte çalıştığı bilim insanları liderin etkililiği ile ilgili bir koşul bağımlılık teorisi geliştirmek için yıllar süren araştırmalar yapmışlardır. Fiedler'in teorisine göre yüksek grup performansına ulaşmak temelde liderin liderlik biçimi (görev odaklı ya da çalışan odaklı) ile durumsal faktörlerin birbiri ile uyumuna bağlıdır. En etkili liderlik için liderin en lehine olan koşulların, lider-üye ilişkilerini iyi olduğu, görevin iyi yapılandırılmış ve liderin pozisyon gücünün güçlü olduğu durumlarda olduğu sonucuna varılır. Buna karşın lider-üye ilişkilerinin zayıf, görevin yapılandırılmamış ve liderin pozisyon gücünün zayıf olduğu durumlar ise liderin aleyhine olan koşulları anlatır. Her iki koşulda hangi liderlik stilinin en etkili olduğunu araştırmak için bine yakın grup üzerinde yürütülen çalışmaları incelemiştir. İncelenen gruplar arasında fizik araştırmaları laboratuvarları, süpermarketler zinciri, ağır makine sanayii, elektronik firmaları, gönüllü sağlık kuruluşları, ordular, spor takımları, okullar ve eğitim yöneticileri gibi doğası birbirinden çok farklı birçok örgüte mensup gruplar vardır. Fiedler ve arkadaşları sonuç olarak şu bulguyu elde etmiştir: Görev odaklı liderler hem kendi lehlerine olan hem de aleyhlerine olan durumlarda, çalışan odaklı liderlik stilini benimsemiş liderlerden daha yüksek performans sergilemektedir.

Fiedler'e göre

Bireyin benimsediği liderlik biçimi kişiye özgü ve sabittir.

Ona göre durum çalışan odaklı liderlik gerektiriyor ve lider pozisyonunda bulunan kişi görev odaklı ise, etkili liderliğin sağlanabilmesi için lider değiştirilmelidir.



Durumsal Liderlik: Dinamik (Çok Boyutlu) Liderlik

Durumsal Liderlik Kuramı (Situational Leadership) Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Teori adını, bir bebeğin çocukluktan ergenliğe geçip yetişkinliğe erişirken ebeveynlerin ihtiyaç duyduğu değişen ebeveynlik tarzından ilham almıştır. Bir bebek kesinlikle bir ergenden farklı bir ebeveynlik tarzına ve kesinlikle genç bir yetişkinin yine farklı bir tarza ihtiyaç duyar. Hersey ve Blanchard, aynı mantığın tecrübesiz, gelişmekte olan çalışanları ve deneyimli çalışanları yönetmek için de geçerli olduğunu düşünmüştür. Haziran 1967'de, Paul, Ken'e onunla örgütsel bir davranış kitabı yazmak isteyip istemediğini sorduğunda Paul, on yıl boyunca yönetim

alanında çalışmasına rağmen akademik yazıdan uzak kalmıştı. Ken Blanchard'a ise öğretim üyeleri tarafından daima yazısının yeterince akademik olmadığı söylenmekteydi. 1969 sonbaharında, ders kitabı olan Örgütsel Davranış Yönetimi yayınlandı. Bu kitap günümüzde 9. baskısındadır ve bir milyonun üzerinde kopya satıldığından bu alanda dünya çapında en çok satılan eserlerdendir.

Durumsal Liderlik kuramına göre lider etkililiği astların bireysel yeterlilik ve görevi benimseme seviyelerine bağlıdır. Buradaki önemli nokta kuramın yöneticilerin farklı durumları idare etmeye çalışan, duruma göre davranarak belirsiz ya da kestirilemez bir liderlik tarzı sunduğunun anlaşılabilmesi gerektiğidir. Kuramın geliştirilmesini takip eden yıllarda Ken Blanchard eserlerinde bu noktayı önemle vurgulamış ve bu savunduğu liderlik tarzını, Dinamik (Çok Boyutlu) Liderlik olarak tanımlamıştır. Kuramda dört temel liderlik stiline söz edilir. Bunlar:

S1. Direktif verici/Yönlendirici: Lider astına açık direktifler verir, yerine getirilmesi için onu yönlendirir, nezaret eder. Yeterliliği düşük ancak görevi benimsemesi ve heyecanı yüksek olan astlar için uygundur. Bu durum oldukça görev odaklı otokratik bir liderliği gerektirir.

S2. Koçluk/Antrenörlük Edici: Lider yine direktif verir ve yönlendirir ancak aynı zamanda kararları açıklar, astın önerilerini alır ve astın gelişimini destekler. Yeterliliği belli bir seviyeye ulaşmış ancak kendine güveni ya da görevi benimsemesi ile ilgili eksikliği olan astlar için uygundur.

S3. Destekleyici/Yardım Edici: Lider görevin yerine getirilmesi için astına yardım eder, ona destek olur ve karar verme yetkisini astıyla paylaşır. Yeterlilik seviyesi yüksek ancak motivasyonu düşük astlar için uygundur. Bu çalışanların artık yönlendirilmeye ihtiyaçları yoktur, görevi başarmak için yeterli bilgi ve beceriye sahiptirler. Yine de motivasyonlarının yükselmesi için desteğe ve yardıma ihtiyaçları vardır.

S4. Delege Edici/Yetki Verici: Lider karar verme ve problem çözme yetkisini astına devreder. Hem yeterlilikleri yüksek hem de görevi tam anlamıyla benimsemiş astlar için uygundur. Bu çalışanlar ihtiyaç duyduklarında çok az bir destek ve yardımla MEVcut görevlerini rahatlıkla yerine getirebilirler.

Lidere düşen dört temel liderlik yaklaşımını astların yeterlilik ve görevi benimseme düzeyleriyle eşleştirmektir. "Yeterlilik, bilgi ve becerinin bir birleşimidir; eğitim ve tecrübeyle kazanılır. Görevi benimseme ise çalışanın kendine olan güveninin motivasyonla birleşimini ifade eder" (Blanchard, Ziargami & Ziargami, 1996 s.49).

Durumsal liderlik modelinin zaman içinde çok boyutlu (dinamik) liderlik modeline evrilmesini sağlayan iki önemli sorudan bahsedilebilir. Bunlar:

1. Bir astın hangi gelişim seviyesinde olduğu nasıl tespit edilmeli?

2. Astın gelişim seviyesinin tespitinden sonra ona daima aynı liderlik yaklaşımı mı uygulanmalı?



Bu soruların cevabını Blanchard, Ziargaimi & Ziargami (1996) eserlerinde vermektedir. Onlara göre astların gelişim seviyesi verilen özel bir göreve ya da belli bir amaca göre düşünülmelidir. Bu kişinin gelişim seviyesi şudur demek yerine bu kişinin şu amaca ulaşabilme konusunda gelişim seviyesi budur, demek daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Yani insanların bir örgütte çok sayıda görevinin olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve farklı görevler için farklı seviyelerde olabilecekleri de düşünülmelidir. Astın gelişim seviyesi, yönetici ve ast belli başlı amaçları birlikte belirledikten sonra, astın fikri esas alınarak saptanmalıdır. Ast ve yönetici farklı görüşlerde olsa dahi bu noktada son söz astındır (Blanchard, Ziargaimi & Ziargami, 1996, sf: 93).

“Bir mühendis teknik problemleri çözmek konusunda tam anlamı ile yeterli ve işini benimsemiş olabilir. Ama bütçeye uygunluk konusunda aynı gelişim seviyesinde bulunmayabilir. Bu nedenle teknik konuları ona delege edip kendisini yetkilendirebilirsiniz. (S4). İş bütçe ile ilgili konulara geldiğinde ise onu yönlendirir ve daha yakından nezaret edersiniz. (S1 veya S2).” (sf:61)

Sonuç olarak çok boyutlu, dinamik bir liderlik anlayışı yalnızca farklı gelişim sevi-

yesindeki astlara farklı liderlik yaklaşımları uygulanmasının yeterli olmayacağını, birçok kere aynı kişiye farklı görevler söz konusu olduğunda farklı bir liderlik yaklaşımı gösterilmesi gerektiğini savunur.

Çok boyutlu (dinamik) liderlik modeline göre bir yöneticinin asli amacı astlarını kendi görevlerini olabildiğince en az katkı ile yapmalarını sağlamak olmalıdır. Başka bir deyişle bir yönetici mesaisinin büyük kısmını astların eğitimi için harcamalı, onların gelişim seviyesini sürekli takip etmeli ve farklı gelişim seviyelerine ulaştıklarında farklı liderlik stili davranışlarını işe koşmalıdır. Öyle ki astlara verilen geribildirimlerde dahi farklılık olmalıdır. Örneğin takdir etmek G1 ve G2 gelişim seviyesindeki astlar için daha uygundur. Takdir etmek astı gelişim seviyesini yükseltmek için teşvik eder böylece yöneticiye liderlik stiline astın gelişimine paralel olacak şekilde yüksek yönlendirici davranıştan, destekleyici davranışa çevirme olanağı verir. Uyarmak ise yeterliği olan ancak düşük performans gösteren G3 ve G4 gelişim seviyesindeki astlar için uygundur. Yöneticinin delege eden bir stilden daha çok destekleme veya yönlendirme davranışlarına geri dönerek astın performansını yükseltmesine yardımcı olmayı sağlar (Blanchard, Ziargaimi & Ziargami, 1996, sf: 81).

Son olarak çok boyutlu, dinamik liderlik modelini doğru uygulamak için önemli bir konunun altını çizmek yerinde olacaktır. Blanchard'a göre bu, bir yöneticinin bir astına uygulayacağı liderlik stili ile ilgili önceden astıyla görüşüp onunla anlaşmasıdır. Aksi halde görev tamamen kendisine delege edilmiş bir ast, yöneticisinin tam anlamıyla kendisine güvendiğini değil de kendisiyle ya da görevle hiç ilgilenmediğini düşünebilir. Benzer şekilde henüz tecrübesiz olduğu için sık sık ziyaret edilen ast bunun nedenleri konusunda aydınlatılmazsa liderinin kendisine yardımcı olmaktan çok kusur ya da hata aradığını düşünebilir. En nihayetinde eğer liderlik rolüne soyunduysanız öncelikle kimlere liderlik edeceğinizi bilmelisiniz. Astlarınızı olabildiğince iyi tanıyıp eğitimleri, deneyimleri, değerleri, özel hayatlarına ilişkin önemli noktaları bilmek bir durumun tamamını değerlendirebilmek için önemli olacaktır. Etkili liderlik için etkili iletişim becerileri şarttır. Her koşulda ve her durumda iyi bir dinleyici olunmalıdır. Gerçekleri bütünüyle bilmeden birini asla uyarmamak önemlidir. Unutulmamalıdır ki bazen kişinin kendi elinde olmayan sebeplerle görev başarısızlıkla sonuçlanmış ya da performans düşüklüğü yaşanmış olabilir. En önemlisi de durumsal yaklaşımı benimsemiş bir lider olarak tutarsız ya da kararsız algılanmamak için kararlarınızı astlarınızla gerekçeleriyle paylaşın.

Üzerinde Düşünelim...

- Fiedler'in savunduğu gibi liderlik biçimi, liderin kişilik özelliğini yansıtan, değişmesi mümkün olmayan bir özelliği midir?

- Bir liderin vaktinin neredeyse tümünü astların eğitimine harcaması mümkün müdür?
- Eğitimle ve ilgiyle, istisnasız, tüm astların yüksek performansa ulaşması olası mıdır?
- Hersey & Blanchard'ın durumsal liderlik modeli her örgütte uygulanabilir midir?

Kaynakça

- Blanchard, K. H., Zigarmi, D., & Nelson, R. B. (1993). *Situational Leadership After 25 Years: A Retrospective*. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 21-36.
- Blanchard, K., Ziargami, D., & Ziargami, P. (1996). *Liderlik ve bir dakika yöneticisi*. (Çev. Mehmet Özcan). İstanbul: Yönetim Merkezi Geliştirme Yayınları
- Fiedler, E. F. (1967). *A theory of leadership effectiveness* New York: McGraw Hill.
- Fiedler, E.F. (1971). *Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings*. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128-148.
- House, R. J. & Aditya R. N. (1997). *The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis?* *Journal of Management* 23(3), 409-473
- Kenblanchard.com (2019, Eylül 15). Erişim adresi: <https://www.kenblanchard.com/About-Us/Our-Story>
- Stanford Üniversitesi. (2005). Steve Jobs Mezuniyet Töreni Konuşması <https://news.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>
- Peters, L.H., Hartke, D.D. and Pohlmann, J.T. (1983), "Fiedler's contingency theory of leadership: an application of the meta-analysis procedure of Schmidt and Hunter", *Psychological Bulletin*, Vol. 97, pp. 274-85.
- Robins S. P. & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (Çev. Ed. İnci Erdem). Ankara: Nobel.
- Strube, M.J. and Garcia, J.E. (1981), "A meta-analytical investigation of Fiedler's contingency model of leadership effectiveness", *Psychological Bulletin*, Vol. 90, pp. 307-21.
- Stern, J. M. & Hulme, M. (Yapımcı) ve Stern, J. M. (Yönetmen). (2013). *Jobs [Sinema filmi]*. ABD: Chantier Films

HER ÇOCUK ÖZEL MİDİR? (FİLM İNCELEMESİ)

Yasin ABAY
İngilizce Öğretmeni

A little sweet, a little sour

A little close, not too far

All I need, all I need

All I need is to be free

Yukarıdaki dizeler Mera Jahan isimli sanatçının "My World" isimli şarkısından alıntıdır. Aynı zamanda ünlü Hint yapımı film "Taare Zameen Par", Türkçe uyarlaması ile "Her Çocuk Özeldir" filminin şarkılarından. Disleksi hastası bir 3.sınıf öğrencisinin ailesi, öğretmenleri tarafından anlaşılamaması üzerine hayata karşı attığı bir isyan çığlığı olarak karşımıza çıkıyor bu dizeler.

"Biraz tatlı, biraz ekşi, biraz yakın, biraz uzak, tek isteğim özgür olmak"

diyor bu dizeler. Gerçekten de özgür olmak isteyen çocuklarımızın bu isteklerini yerine getirmek için yanlarında oluyor muyuz? Yoksa onlara engel mi oluyoruz?

"Bilgi 5 harflidir, 5'te 4'ü ilgidir"

cümlesi filmin özet cümlelerinin başında geliyor. Okuttuğumuz öğrencilerin herhangi bir problemi ortaya çıktığında, onu eleştirmek, yanlışlarını göstermek ve başarısız damgası yapıştırmak çocuklar için faydalı değildir. Film bize çocukların sorunlarının kaynağına ulaşp, özel ilgi gösterildiğinde başarının kendiliğinden gele-

ceğini gösteriyor. Her çocuk eşit seviyede, eşit hızda öğrenemez. Yavaş öğrenen bir çocuğun zekâsı da yavaş değildir. Çocukların içindeki cevheri ortaya çıkarmak bir sanat işidir. Bu sanatı icra edecek yegâne meslek ise öğretmenliktir. Çocukların ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarıp kendilerine olan özgüvenlerini, başarıma duygularını da geliştirmeli ve hissettirmeliyiz.

Her Çocuk Özeldir, hayata farklı renklerle bakan özel çocukların keşfedilmesi, fark edilmesi ve ortaya çıkarılması konusunda farkındalık ortaya çıkarıyor. Filmde ana karakter Ishaan "harfler dans ediyor" dediğinde alay etmek, bağırarak yerine çocuğun neden böyle düşündüğünü irdelememiz gerektiğini gösteriyor bize film. Her bir sahnesi, her bir dakikası biz eğitimcilerle ilham veren bir film olan "Taare Zameen Par" aslında bizlere, ülkemize, eğitim sistemimize de çok uzak değil. Akademik başarı odaklı, bilimden, sanattan uzak bir nesil yetiştirmeye çalışıyoruz. İşin daha üzücü tarafı ise bu konuda eğitimcilere velilerin baskı yapması hatta zorlamasıdır. Veliler çocuklarının doktor, mühendis vb. mesleklerle ilgilenmelerini istiyorlar. Herkes aynı hamurdan yapılmış, aynı kalıptan çıkmış gibi düşünmemeli, farklılıklara saygı duyup hoşgörü ile yaklaşmalıyız.

Dünya üzerinde iz bırakmış, yüzyıllar boyunca eserleri, hayatları, icatları, buluşları, fikirleri ölümsüz hale gelmiş insanların

hayatlarına baktığımızda da sınırları olmayan, farklı açıdan bakabilen, herkesten farklı, sıra dışı insanlar olduğunu görüyoruz. Birçok bilim adamı, müzisyen, ressam, düşünür, yazar ya da sporcunun disleksi hastası olduğunu ancak bu hastalığın başarılarını engellemediğini anlatıyor film. Ishaan'ın hayatını değiştiren öğretmeninin de disleksi hastası olduğunu çocuğa söylemesi filmde anlatılmak istenen temanın, farkındalığın altını çiziyor. Filmde sözü geçen bilim adamlarından Albert Einstein'ın şu cümlesi de bunu doğruluyor; "Öğretmenlerim, aklımın hızlı çalışmadığını, zekâmın geri olduğunu, sonuza dek asosyal olarak boş rüyalarımın peşinde koşacağımı söylüyorlardı" Filmde

aynı şekilde disleksi hastası olan Leonardo Da Vinci'den, Thomas Alva Edison'dan, Pablo Picasso'dan ve Walt Disney'den de bahsediyor ve hepimize ilham, umut veriyor.

Biz eğitimciler disiplin oluşturma, kurallar koymanın, kırmızı çizgiler çizmenin her zaman işe yaradığını, öğrenmeyi bu şekilde aktardığımızı düşünürüz ancak yanılıyoruz. Her çocukla özel olarak ilgilenmeli, özel olarak değerlendirmeli ve hepsinden önemlisi yaptığımız işi sevgi ve özveri ile yapmayı öğrenmeliyiz.

Unutmayalım ki bu dünyayı çocuklar kurtaracak.



EYVAH! ÇOCUĞUM ERGEN

Cansu Karaoğlu
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Uzmanı

Ergenlik dönemi bir süreci belirtmektedir; günümüzde, bireyde gözlenebilen hızlı ve sürekli bir gelişme evresi olarak da tanımlanabilmektedir. Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal açıdan bir gelişme ve olgunlaşmanın yer aldığı çocukluktan erişkinliğe geçiş dönemidir. Ergenlik bireyde, fiziksel, sosyal, duygusal, hormonal, cinsel, kişisel ve zihinsel değişim ve gelişimlerin bir arada yaşandığı dönemdir. Gelişim süreci kişiden kişiye farklılık göstermekle beraber ergenlik dönemi bireysel farklılıkları da beraberinde getirir. Bu dönem ülkemizde, kızlarda ortalama olarak 10-12, erkeklerde 12-14 yaşları arasında başlar. Bu dönem hem aile için hem de çocuk için zorlayıcı olabilmektedir. Bu dönem bazı çocuklarda sakın geçerken bazı çocuklarda oldukça

zorlayıcı ve fırtınalı olabilmektedir. Anne ve babalar bu dönem hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olurlarsa çocukları ile ilgili sorunları hem daha kolay anlayabilir hem de çözebilirler. Ergenlik döneminin belirgin özellikleri vardır. Bunlardan bazıları çocukta hızlı bir fiziksel gelişim, hızlı duygu değişimleri, ilginin bedene yönelmesi, yalnız olma isteği, kurallara tepki ve akademik başarının düşmesidir.

Ergenlik Dönemi Özellikleri;

- **Hızlı Fiziksel Gelişim:** Bu dönemde çocuklarda hızlı bir fiziksel gelişim vardır. Hızlı boy ve kilo artışına hormonların artmasıyla vücutlarında birtakım değişimler eşlik etmektedir. Bacak boyundaki uzamalar gibi bedende hızlı



büyümeye uyum sağlayamaması sonucu sakarlığı artmaktadır.

- **Tutarsız Duygu Durumu:** Çocukluk döneminde daha uysal, sakin, mutlu olan çocuk gitmiş, yerine tanımakta çok zorlandığınız dakikası dakikasına uymayan sinirli, huysuz, inatçı, mutsuz, öfkeli ergen gelmiştir. Ya da neşeli ve mutlu iken çok kısa bir sürede tamamen farklı bir hale gelebilir. Ergenler duyguları arasında hızlı iniş ve çıkışlar gösterebilmektedir. Çabuk sevinir, çabuk üzülür, birden sinirlenir, olur olmaz şeyleri sorun yapabilirler. Tepkilerini önceden kestirmek zordur.
- **Benlik imajı, ilgisinin Bedene Yönelmesi:** Bu dönemde bedensel değişim ergen bireyin ilgi alanının temelini oluşturur. Onun için en önemli şey dış görünüşüdür. Özellikle kızlar görünüşüne çok takılırlar, ayna karşısında süslenmek için saatlerce zaman harcayabilirler. Yüzlerinde çıkan sivilce, iz, leke onların kabusu haline gelebilir. Özellikle genç kızlar güzel görünmek, kilo vermek, zayıflamak için aşırı çaba harcarlar.
- **Yalnız Kalma İsteği;** Bu çağda ergenler odalarında daha çok vakit geçirme eğiliminde olurlar. Bu dönemde anne baba ile çatışma yaşayıp ailesinden uzaklaşırken arkadaşları ile daha fazla zaman geçirmeye başlamıştır. Arkadaş grubuna dahil olma, arkadaşları tarafından beğenilme önemli hale gelmiştir.
- **Kurallara Uymakta Zorlanırlar;** Ergenlik döneminde ebeveyn ve öğretmenlerin kurallarına karşı gelme, söz dinlememe, eleştirme gibi davranışlar görülmektedir. Yasakları saçma bulur-

lar ve onlara sert tepki gösterebilirler.

- **Akademik Başarıları Düşer;** Ergenin ilgisinin derslerinden çok kendisine ve arkadaşlarına yönelmesi bazı görevlerini ihmal etmesine neden olur. Bunun sonucunda ders başarısında düşüş yaşayabilir.
- Unutulmaması gereken şey, gelişimin bireysel olduğu ve her bireyin farklı özellikler gösterdiğidir. Yukarıda ergenlerin sık rastlanan bazı özelliklerden bahsettik.

Aileler Neler Yapabilir?

- Çocuğunuzun vakit geçirdiği arkadaşlarını tanımak önemlidir
- Çocuğunuzun başkaları ile kıyaslamaktan kaçının.
- Çocuğunuzun sosyal faaliyetlere katılmasını sağlamak stres ve kaygılarının azalmasına, rahatlamasına yardımcı olacaktır.
- Çocuğunuz hata yaptığında yargılamak yerine onu dinlemeyi ve anlamayı tercih edin.
- Aileniz için alınacak kararlarınızda çocuğunuza da söz hakkı vererek onun özgüven kazanmasına ve kendini değerli hissetmesine olanak tanıyın.
- Cinsel konularda çocuklarınıza mutlaka gerekli bilgilendirmeleri yapın.
- Bu dönemin geçici bir dönem olduğunu bilincinde olarak çocuğunuzun fazla üstüne gitmeyin sıkıntıların geçici olduğunu hatırlayın.



ÇOCUKLARIN İÇ DÜNYASININ ANAHTARI: RESİM

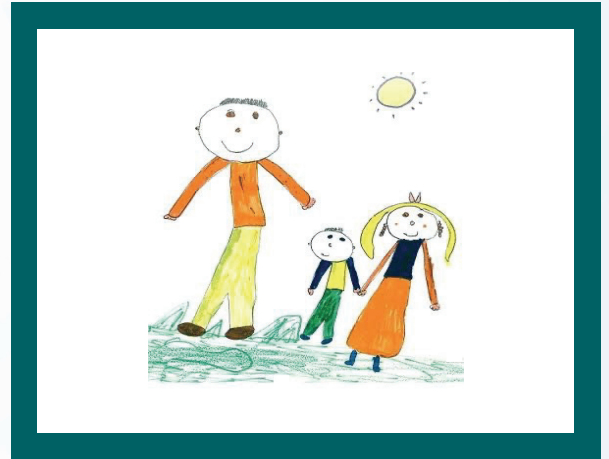
İlkay FIRINCI
Görsel Sanatlar Öğretmeni



Resim sadece çocukların değil yetişkinlerin de psikolojik durumları hakkında önemli ipuçları verir. Ancak çocuklarda resim, yetişkinlere göre doğal duyguları daha fazla yansıtır. Çocukların duygusal ve zihinsel durumlarını, düşünce yapılarını ve dünyayı algılama biçimlerini anlamada resim önemli bir araçtır. Çocukların çizim yaparken kullandıkları renkler, şekiller, figürler ve kompozisyon, onların iç dünyalarını, psikolojik durumlarını anlamada önemli rol oynar. Bu tür yorumlar, psikologlar, pedagoglar ve terapistler tarafından çocukların duygusal ve psikolojik durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla kullanılır.

Çocuk resmini psikolojik açıdan yorumlarken bazı kriterler esas alınmalıdır. Bu kriterler şunlardır:

1. Renk Seçimi



- **Canlı renkler (kırmızı, sarı, turuncu):** Çocukların canlı renkler kullanması, genellikle yüksek enerji, neşe, merak ve olumlu duygularla ilişkilendirilir. Bu renkler çocuğun özgüvenini yansıtır olabilir.

- **Koyu renkler (siyah, kahverengi, gri):** Koyu renkler, depresyon, korku veya kaygı gibi olumsuz duygularla ilişkilendirilebilir. Bu tür renklerin aşırı kullanılması çocuğun iç dünyasının karamsar, hayata bakış açısının olumsuz, özgüvenin yetersiz olduğu konusunda ipuçları verebilir.
- **Mavi ve yeşil gibi sakinleştirici renkler:** Bu renkler huzur, güven kavramlarını simgeliyor olabilir. Bunun dışında çocuğun bu kavramlarla ilgili bir ruhsal arayışı olduğu düşünülebilir.

2. Çizimlerde Kullanılan Figürler



- **Büyük figürler:** Çocuk, kendisini güçlü ve güvenli hissettiğinde çizimlerinde genellikle büyük figürler kullanabilir. Özellikle kendi portresini büyük ve ayrıntılı çizebilir.
- **Küçük figürler:** Çocuğun kendini güvensiz hissetmesi, düşük özgüvene sahip olması veya ailevi sorunlarla karşı karşıya olması durumunda, kendi figürünü ya da diğer karakterleri küçük çizmesi olasıdır. Örneğin çocuk anne ve babayı birlikte çizerken birini diğerine göre daha büyük ya da küçük

çiziyorsa bu durum anne ve babanın çocuğun kafasındaki otoriter imajı konusunda fikir verebilir.

- **Başkalarına olan mesafe:** Çizimlerdeki insan figürlerinin arasındaki mesafe, çocukların ilişkilerindeki duygusal mesafeyi gösterebilir. İnsanlar birbirinden uzak çiziliyorsa çocuk, yalnızlık veya dışlanmışlık hissediyor olabilir.
- **Yüz ifadeleri:** Yüz ifadesi, duygusal durumları çok iyi yansıtabilir. Mutlu bir yüz, güven ve mutluluğu; üzgün bir yüz, kaygıyı veya korkuyu; öfkeli bir yüz ise sinirlenme veya hayal kırıklığını simgeliyor olabilir.

3. Kompozisyon



- **Çizimin merkezi:** Çocuklar genellikle önemli veya kendileriyle ilgili şeyleri resmin merkezine yerleştirirler.
- **Ağaçlar, evler ve doğa unsurları:** Çocukların doğa unsurlarına (ağaç, güneş, dağlar) verdikleri önem, onların çevreyle ve doğayla olan ilişkilerini ve duygusal bağlarını gösterebilir. Bir evin veya ağaçların çizilmesi, çocuk için güvenli bir ortam arayışını simgeliyor olabilir.

- **Ev ve aile figürleri:** Ev genellikle çocuklar için güvenin ve aile bağlarının sembolüdür. Evdeki figürler ve onların yerleşim şekli, çocukların aile içindeki ilişkilerini yansıtabilir. Aile üyelerinin birbirine yakın çizilmesi, aile içindeki bağları ve yakınlığı gösterebilirken uzak çizilmeleri, aralarındaki duygusal mesafeyi simgeliyor olabilir.

Örneğin, aile üyeleri veya kendi figürleri merkeze konulabilir. Merkezde yer alan figürler, çocuk için duygusal olarak önemli olan unsurları yansıtır.

4. Vücut Dili ve Pozisyon

- **Açık pozisyonlar:** Çocukların rahat ve güvenli hissettikleri zaman, figürlerini daha açık ve rahat pozisyonlarda çizebilirler. Kollar ve bacaklar rahatça açılmış olabilir.
- **Kapalı pozisyonlar:** Çocuğun kendisini güvensiz veya korkmuş hissettiğinde figürleri kapalı, sıkışmış veya dar bir şekilde çizebilir. Kolları ve bacakları birbirine yaslanmış olabilir. Bu, duygusal olarak içine kapanma veya izolasyon duygularını yansıtabilir.

5. Çizimlerin Detayı



- **Ayrıntılar:** Çocukların çizimlerinde belirli detaylara ne kadar yer verdikleri onların gözlemlerine, dikkat seviyelerine ve duygusal ihtiyaçlarına dair ipuçları verebilir. Örneğin, ayrıntılı bir ev çizimi, çocuğun güven arayışını gösterebilir.
- **Eksik figürler veya bölümler:** Bir çocuk bazı figürlerin veya öğelerin eksik olduğunu çizebilir, örneğin bir insanın ellerini çizmemek, o figürün eksik veya kaybolmuş bir parçasını sembolize edebilir. Bu tür eksiklikler, eksik bir duygusal bağ ya da hayal kırıklığının göstergesi olabilir.

6. Zaman İçindeki Değişiklikler

- Çocuğun zaman içinde yaptığı resimlerdeki değişiklikler, duygusal veya psikolojik değişimleri gösterebilir. Örneğin çocuğun çizimleri zamanla daha karamsar hale geliyorsa stres, depresyon veya duygusal zorluklar yaşadığına dair bir işaret olabilir.

Çocuk resmini psikolojik açıdan yorumlarken bunların sadece bir ipucu olduğu unutulmamalıdır. Psikoloji; çok yönlü, başka birçok bilim dalıyla yakından ilişkili, derin araştırmaları bünyesinde barındıran önemli bir disiplindir. Bu bağlamda sadece çocuk resmine bakarak tanı koymak, kesin bir sonuç elde etmek, psikolojik bir soruna çözüm bulmak mümkün değildir. Ancak diğer tüm verileri değerlendiren bir psikolog için çocuk resmi tamamlayıcı, destekleyici bazen de fikir verici bir rol oynar. Kendini sözlü olarak ifade etmekte zorlanan bir çocuğun çizdiği resimler incelenerek düşünceleri hakkında fikir sahibi olabiliriz. Tanı ve tedavi iddiamız olmadığı sürece çocuk resmi onları daha iyi anlamamız için çok önemli bir yoldur.

HAYAL ET MEV

Seher ÖZTÜRK
Müzik Öğretmeni

2021 Kasım ayı pandemi devam ediyor. Çocuklar uzaktan eğitimde sınıf kurallarını unutmuş, sürekli derste arkadaşlarını şikâyet ediyorlar. Haftada bir saat müzik dersim olduğu için onları dinleyip olayları çözmeye çalıştığımda dersimden vakit kayboluyordu. Çaresizce nasıl bir çözüm bulabilirim diye düşünürken bir anda aklıma geldi. Küçük bir kutu hazırladım üzerine “Şikâyet Kutusu” yazdım ve çocuklardan şikâyetlerini bu kutuya yazıp atmalarını istedim. Ders sonunda şikâyetleri okuyup yardımcı olacağımı söyledim. Çocukların hoşuna gitti bu fikir, çok beğendiler kutuyu, uygulama faydalı da oldu. Okuduklarım arasında önemli olan sorunları konuşup çözdük ve gün geçtikçe çocukların şikâyetleri azalmaya başladı.

2022 yılına girmeye bir hafta kalmıştı. İlkokul öğrencilerime yeni yıl şarkısı öğretiyordum. Şarkıyı söyledikten sonra onlara yeni yıl ile ilgili dileklerini sordum. O kadar güzel dileklerde bulundular ki aklıma bir anda “şikâyet kutusu”-nun yanına “hayal kutusu” ekleme fikri geldi. Kocaman, rengarenk bir kutu hazırladım üzerine “Hayal Kutusu” yazdım. Harfleri simli evalara yazıp kestim. S harfini yanlışlıkla ters yazmışım. Kesip yapıştırdığımda harf ters S şeklindeydi, bu durum çocukların

çok dikkatini çekti. “Öğretmenim S neden ters” diye sorup durdular. Durumu anlattım ben de “düzelteyim mi?” diye sordum “Hayır çok güzel” dediler. Yeni yıl ile ilgili dileklerini ya da hayallerini yazıp bu kutuya atmalarını istedim. “Yazdığınız dilek ve hayalleri birleştirip düzenleyerek besteleyeceğim ve birlikte yapacağımız bu şarkıyı 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’nda tüm çocuklara armağan edeceğim” dedim. Çocuklar tabii ki süslü hayal kutusunu daha çok sevdiler. Şikâyet kutusuna yazan bile yoktu artık. Mart ayı sonuna doğru hayal kutusunu açıp tüm hayalleri tek tek bir kâğıda yazdım. Kedi, köpek, tavşan isteyenler, bulutların üzerinde yatmak isteyenler, uçmak isteyenler, çikolatadan evi olsun isteyenler, ailesi ile mutlu yaşam sürmek isteyenler, şarkıcı olmak, ressam olmak, futbolcu olmak isteyenler, çok parası olsun isteyenler ve tabii ki pandemi bitsin isteyenler... Benzer olan dilekleri grupladım. Sözleri düzenledim ve besteledim. O kadar çok hayal vardı ki şarkıda yer veremediğim hayalleri şarkı sonuna şiir olarak ekledim. İlk olarak telefonumla kaydettiğim şarkının ses kaydı stüdyoda alt yapı olarak hazırlandı. Sololar seçilip, şarkı söyletilip, alt yapıyla birleştirildi. Klip çekimi için hazırlıklar yapıldı. “Hayal Et MEV” şarkısı yüzlerce öğrencinin dileği, hayali, sesi, dansı ve emeğiyle oluştu. Tüm çocuklara armağanım oldu. “Hayal Et MEV” öncesi ve sonrası bestelediğim tüm şarkılar çocuklarım için. Hep şarkı söylemenizi ve hayallerinize kavuşmanızı dilerim.



ÇAĞDAŞ BİR OKUMA DENEYİMİ: OKUMA HALKASI

İbrahim ÜNLÜ
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

Bilgi toplumu olmanın gereklilikleri eğitim kurumlarını eğitim hizmetlerini ve eğitim anlayışını yeniden biçimlendirmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı sadece öğrenme süreçlerini hızlandırmakla kalmamış aynı zamanda kültürel ve iletişim alışkanlıklarında derin değişimlere yol açmıştır. Bu değişim, öğrenme ortamlarını dönüştürürken bireylerin okuma alışkanlıklarını ve bilgiye erişim yöntemlerini de köklü bir şekilde etkilemiştir.

Okuma kültürünün bireyler ve toplumlar için önemi her geçen gün artmaktadır.

Okuma kültürü, bireylerin yalnızca bilgiye erişim becerilerini değil aynı zamanda eleştirel düşünme, analiz yapma ve problem çözme gibi üst düzey becerilerini de geliştirmektedir.

Hayat boyu öğrenme ve okuryazarlık becerilerinin bir toplumun sürdürülebilir kal-

kınması için temel unsurlar hâline geldiği günümüzde, bireylerin okuma alışkanlıklarını güçlendirmek, toplumun genel refahını artırmanın anahtarıdır.

Bu bağlamda nitelikli bir okul kütüphanesi, öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen, onların bilgiye ulaşmasını kolaylaştıran ve aynı zamanda sosyal beceriler kazanmalarına olanak tanıyan çok yönlü bir öğrenme ortamı olmalıdır. Nitelikli kütüphaneler, yalnızca kitaplara erişim sağlayan yerler değil aynı zamanda bireylerin kültürel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyen mekânlardır. Bu nedenle eğitim kurumlarının bünyesindeki kütüphaneler sürekli değişen ve gelişen sosyal ve kültürel dünyanın ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde yeniden yapılandırılmalı ve öğrencilerin bilgi, kültür, eğlence ve sosyal gereksinimlerini karşılayacak şekilde esnek, ferah ve cazip ortamlar olarak yeniden tasarlanmalıdır.



Z-Kütüphane Projesi

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2014 yılında başlatılan *Z-Kütüphane Projesi*,¹ eğitimde yenilikçi bir yaklaşımı temsil etmektedir. Modern tasarım anlayışıyla geliştirilen z-kütüphaneler, öğrencilere hem fiziksel hem de dijital bilgi kaynaklarına erişim imkânı sunarak onların bilgiye ulaşma süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu proje, kütüphaneleri geleneksel kitap depolama ve dağıtım alanlarının ötesine taşıyarak öğrencilerin daha yaratıcı, katılımcı ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır.

Z-Kütüphaneler, öğrencilerin eğitim ortamlarına aidiyet duygularını güçlendirmekte ve onları okuma alışkanlığı kazanmaya teşvik etmektedir.

Bu kütüphaneler, öğrencilerin okuma keyfini yaşamalarına, bilgiyi keşfetmenin heyecanını deneyimlemelerine ve hayal güçlerini geliştirmelerine yönelik yeni fırsatlar sunmaktadır. Kütüphaneler hem elektronik hem de yazılı medya kaynaklarına erişim imkânı sağlayarak öğrencilerin teknoloji temelli becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Neden Okuruz?

Okuma, insanlık tarihinin en temel bilgi edinme ve anlam yaratma araçlarından biridir. XI. yüzyılda Yusuf Has Hacib'in kaleme aldığı *Kutadgu Bilig*'de sıkça geçen "Biliglik" (bilgi) ve "Ukuşluk" (anlayış) kav-

ramları, okuma eyleminin iki temel amacını açıkça ortaya koyar.² Bu kavramlar, okumanın yalnızca bilgi edinmekle sınırlı olmadığını aynı zamanda bireyin dünyayı anlama ve anlamlandırma kapasitesini de geliştirdiğini vurgular.

Okuma, insanın kendi varoluşunu anlamasına ve çevresiyle daha derin bir bağ kurmasına yardımcı olur. Kitaplar bireylerin insanî özellikleri hakkında farkındalık kazanmasını, beşerî ilişkilerinin nitelik ve niceliğini artırmasını ve çevresini daha iyi algılamasını sağlar. Bir başka deyişle okumak sadece bir bilgi edinme aracı değil aynı zamanda bir anlayış ve içsel dönüşüm yolculuğudur.

Kitap okumak, bireyin zihinsel kapasitesini genişletir ve duygusal zekâsını geliştirir. Okuma eylemi sırasında birey farklı bakış açılarıyla karşılaşır, empati yeteneği güçlenir ve hayal gücü zenginleşir. Ayrıca kitaplardan edinilen bilgi, bireylerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de artırır. Okuma alışkanlığı kazanan bireyler yalnızca bilgiye erişim hızında değil aynı zamanda bilgiyi işleme ve kullanma becerisi yönüyle de diğerlerinden ayrılır.

Bilgi ve anlayış kazanma sürecinin ayrılmaz bir parçası olan okuma, bireyin kişisel gelişimine önemli katkılar sağlar. Özellikle edebî eserler bireylere insan doğasını, toplum yapısını ve yaşamın farklı boyutlarını keşfetme imkânı sunar. Tarihî ve felse-

1 <https://z-kutuphane.meb.gov.tr>

2 Arat, Reşid Rahmeti (1959). *Kutadgu Bilig* I-II Çeviri. Ankara, TTK Yay.

fi metinler ise bireylerin kendi kimliklerini sorgulamalarına ve dünyayı daha geniş bir perspektifle değerlendirmelerine yardımcı olur.

Okuma, bireyin kendi gelişimini desteklemenin ötesinde, toplumsal ve kültürel bir etkileşim aracı olarak da büyük bir öneme sahiptir.

Okuma alışkanlığı edinmiş bireyler, içinde bulundukları topluma bilgi, anlayış ve empati değerleriyle katkıda bulunurlar. Toplumun genel okuryazarlık seviyesi yükseldiğinde daha bilinçli, daha duyarlı ve daha üretken bir toplum yapısı oluşur. Kitaplar, farklı kültürler arasındaki sınırları kaldırarak bireylerin çok kültürlü bir anlayış geliştirmelerine olanak tanır.

Okuma süreci, bireyin bilgi ve anlayış arasında bir denge kurmasını sağlar. Francis Bacon'ın "Bazı kitaplar tadılmak, bazıları yutulmak ve çok azı çiğnenip sindirilmek içindir" sözü, okuma alışkanlıklarının çok yönlü doğasını açıklar.³ Bazı metinler yüzeysel bir keyif sunarken bazıları bireyin zihinsel derinliğini besler. En değerli kitaplar ise bireye yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırarak hayata uygulama fırsatı tanır.

Okumanın faydalarına dair pek çok kişi tara-

findan methiyeler dizilmiş ve bu konuda yüzlerce kitap yazılmıştır. Günümüzde, "Kitapları Nasıl Okumalı?", "Nasıl ve Neden Okumalıyız?", "Bir Yazar Nasıl Okunur?", "Klasikleri Niçin Okumalıyız?" "Bir Yazar Gibi Okumak" ve "Edebiyat Nasıl Okunur?" gibi eserler, okuma alışkanlığını geliştirme konusundaki farkındalığı artırmaya yönelik çalışmalar arasında öne çıkmaktadır. Bu tür eserler, bireylere okuma deneyimlerini zenginleştirme ve farklı metin türlerine yönelik yaklaşımlar geliştirme konusunda rehberlik eder.

Nasıl Okumalı?

Okuma, bireyin bilgi edinme ve anlam yaratma sürecinde kullandığı en temel araçlardan biridir.

Ancak her metin aynı şekilde okunmaz; metnin türüne, okuyucunun amacına ve okuma bağlamına göre farklı okuma yöntemleri uygulanabilir. Etkili bir okuma deneyimi için okuma süreçlerinin doğru bir şekilde planlanması ve bu süreçte uygun stratejilerin kullanılması gerekir.

Okuma süreçleri, okuyucunun amacına ve metnin türüne bağlı olarak çeşitli kategorilere ayrılır. Bu kategoriler, okuyucunun bilgiye erişim ve anlamlandırma becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmeyi amaçlar.⁴



Başlangıç Okuması: Temel düzeyde bir okuma becerisidir ve “Bu cümle ne söylüyor?” sorusuna cevap arar. Genellikle ilkokul seviyesinde kazanılan bu okuma türü, yabancı dil öğreniminde veya karmaşık metinlerin ilk kez ele alınmasında sıkça kullanılır. Başlangıç okuması, okuyucunun kelime dağarcığını genişletmesi ve temel anlamları kavraması için önemli bir basamaktır.

İnceleyici Okuma: Metin veya kitabın genel bir değerlendirmesini yapmak için kullanılan bir yöntemdir. Bu süreçte okuyucu metnin yapısını, ana hatlarını ve içeriğini anlamaya çalışır. Örneğin bir kitap hakkında bilgi edinmek için yazarına, türüne, bölümlerine ve temel konularına hızlıca göz atmak, inceleyici okumaya örnek teşkil eder. İnceleyici okuma, genellikle bir metni derinlemesine analiz etmeden önce yapılan bir hazırlık aşamasıdır.

Analitik Okuma: Daha karmaşık ve sistematik bir okuma türüdür. Bu yöntemde okuyucu, metni yalnızca bilgi edinmek için değil düşüncelerini derinleştirmek ve anlayış geliştirmek için inceler. Francis Bacon’ın yukarıda da bahsi geçen ünlü sözü “Bazı kitaplar tadılmak, bazıları yutulmak ve çok azı çiğnenip sindirilmek içindir” analitik okumanın önemini vurgular. Bu tür okuma, okuyucunun metni sindirerek eleştirel bir bakış açısı geliştirmesini sağlar.

Sintopik Okuma (Çoğul Okuma): Birden fazla kaynağın aynı anda incelenmesini içeren bir okuma türüdür. Bu süreçte oku-

yucu farklı kaynaklardan bilgi toplayarak bu bilgileri bir araya getirir, analiz eder ve sentezler. Sintopik okuma, akademik çalışmalar, araştırma projeleri ve kapsamlı bir konu üzerinde derinlemesine bilgi edinmek için oldukça etkilidir. Bu tür okuma, okuyucunun üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine de yardımcı olur.

Yaratıcı Okuma: Okuyucunun metindeki unsurları kendi yorumlarıyla yeniden oluşturmasını içerir. Yazarın kullandığı betimlemeler, sıfatlar ve metaforlar okuyucunun perspektifine göre değiştirilerek yeni bir anlam dünyası oluşturulabilir. Bu tür okuma, özellikle grup çalışmalarında ve yaratıcı yazarlık etkinliklerinde faydalıdır. Örneğin *Yahya Kemal Beyatlı*’nın *Sessiz Gemi* şiirini yaratıcı bir şekilde ele alarak, “sessizlik”, “gemi”, “sefer”, “rıhtım” ve “ölüm” gibi metaforlar üzerinden yeni yorumlamalar yapılabilir.⁵

Metaforik Okuma: Metindeki sembolik ve kültürel kodların çözümlemesini içerir. Masal, bilmece, tekerleme gibi metinler metaforik anlamlarla zenginleştirilmiş olduğundan bu tür okuma için ideal örneklerdir. Mesela “Keloğlan neden keldir?” ya da “Rapunzel’in saçları neden uzundur?”, “Kırmızı Başlıklı Kız’ın başlığı neden kırmızıdır?” gibi sorular, metinlerdeki metaforların (*kellik, saç ve kırmızı renk üzerine*) kültürel ve toplumsal alt yapısını anlamaya yönelik ipuçları sunar.

Eleştirel Okuma: Metinle etkileşim kurarak okuyucunun metni sorgulaması, analiz etmesi ve değerlendirmesi süre-

cini içerir. Bu yöntem, okuyucunun metni derinlemesine anlamasını ve kendi özgün bakış açısını geliştirmesini sağlar. Eleştirel okuyucular, metni çözümleyerek metnin zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koyar ve bu süreçte daha bilinçli bireyler hâline gelir.

Hangi Okuma Türü Ne Zaman Kullanılmalı?

Okuma sürecinde hangi yöntemin kullanılacağı, okuyucunun amacına ve metnin türüne bağlıdır:

Hızlı bir genel bakış için: İnceleyici okuma.

Bilgiye derinlemesine ulaşmak için: Analitik okuma veya sintopik okuma.

Yaratıcı bir bakış açısı geliştirmek için: Yaratıcı okuma veya metaforik okuma.

Eleştirel bir değerlendirme yapmak için: Eleştirel okuma.

Her birey, okuma süreçlerini daha etkili hâle getirmek için kendi yöntemlerini geliştirebilir. Bu süreçte metni okuma amacını belirlemek, doğru okuma türünü seçmek ve aktif bir şekilde not almak gibi stratejiler kullanılabilir.

Ayrıca kelime dağarcığını geliştirmek, farklı türlerde metinler okumak ve okuma alışkanlığını düzenli hâle getirmek, okuma sürecini zenginleştirecektir.

Okuma Halkası

Okuma halkası, yukarıda bahsedilen yedi okuma yönteminin bir karması ya da üst

düzeyi olarak nitelendirilebilecek bir okuma yöntemidir. Farklı akademik başarı düzeyine ve okuma becerilerine sahip öğrencilerin gönüllülük esasıyla bir araya gelerek roman, öykü, deneme, makale gibi edebî bir metni veya kitabı okumaları ve ardından bu okuma deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları esasına dayanır.⁶ Bu yöntem hem bireysel okuma alışkanlıklarını geliştirmek hem de sosyal etkileşimi artırmak için etkili bir araçtır.

Okuma halkası, öğrencilerin edebî bir eseri/filmi bilişsel süreçlerden geçirdiği ve grupla birlikte doğru anlama, analiz etme ve değerlendirme gibi yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştiği nitelikli bir aktivitedir.

Kaldı ki sadece bireylerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda özellikle okumaya karşı isteksiz öğrencilerin okuma alışkanlıklarını artırır. Öğrencilerin söz varlığı, yazma ve konuşma becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme yeteneklerini de geliştiren bu yöntem, bireylerin sosyal bağ kurma becerilerini de güçlendirir. Etkileşimli tahta, bilgisayar gibi teknolojik destekle zenginleştirildiğinde, öğrencilerin sunum hazırlama ve yapma becerilerine de olumlu katkılar sağlar.

Etkinliğin Planlanması ve Uygulanması

Okullarda kütüphane merkezli olarak düzenlenecek okuma halkasının etkin bir şekilde uygulanması için belirli planlama adımları takip edilmelidir:

Düzenli ve Sürekli Akış: Okuma halkasının belirli bir düzen içinde ve süreklilik arz

edecek şekilde gerçekleştirilmesi gerekir. Etkinliklerin her hafta olmasa bile 15 günde bir düzenlenmesi ve bu süreklilikle bir okuma alışkanlığının kazandırılması hedeflenmelidir.

Gönüllülük Esası: Okuma halkasına katılımın tamamen gönüllülük esasına dayanması, bireylerin sürece daha istekli bir şekilde katılmalarını sağlar. Kitap veya film seçimi gibi kararların grup katılımcılarıyla birlikte alınması, motivasyonu artırır.

Demokratik Atmosfer: Katılımcılar arasında eşit bir paylaşım ortamı oluşturulmalıdır. Etkinlik sırasında didaktik bir yaklaşımdan kaçınılmalı, herkesin söz alabileceği ve kendi fikirlerini rahatça ifade edebileceği sivil bir atmosfer sağlanmalıdır.

Roller ve Görevler: Okuma halkasında grup dinamiğini canlı tutmak ve etkinliğin akışını kolaylaştırmak için öğrenciler arasında belirli roller atanabilir.⁷ Bu roller arasında şunlar yer alabilir:

Bağ Kurucu: Metinle kendi hayatı, diğer öğrenme alanları, kitaplar veya yazarlar arasında bağlantı kurar. Metinlerarası okuma olarak da düşünülebilir

Sorgulayıcı: Metinle ilgili derinleştirici sorular yöneltir. Ters ve zorlayıcı sorular olabilir.

Paragraf Uzmanı: Kitabın veya metnin belirli bölümlerini detaylı olarak analiz eder. Bazı bölümleri sesli olarak okur.

Özetleyici: Kitabın ve tartışmanın genel özetini yapar.

Kelimebaz: Metindeki sık tekrar eden kelimeleri veya sıra dışı kelimeleri/terimleri açıklar.

Olay Yeri Açıklayıcısı: Metindeki olayların geçtiği yerleri veya bağlamı yorumlar.

Etkinlik Süresi ve Akış

Okuma halkası etkinliğinin toplam süresi genellikle 1,5-2 saat arasında olmalıdır. Bu süre içerisinde farklı aşamalara yer verilebilir:

Toplanma ve Sosyalleşme (15-20 dakika): Katılımcılar bir araya gelir, sohbet eder ve etkinlik öncesinde rahat bir atmosfer oluşması sağlanır.

Kitap / Film İncelemesi (50-60 dakika): Seçilen metin ya da film, yukarıda belirtilen roller doğrultusunda detaylı olarak incelenir. Bu aşamada dil, anlatım, kurgu ve içerik gibi unsurlar ele alınır.

Serbest Sohbet ve Değerlendirme (20-30 dakika): Etkinlik sonunda katılımcılar, sohbet sırasında ortaya çıkan görüşlerini serbest bir şekilde paylaşır.

Eleştirel Yaklaşımlar ve Tartışma Konuları

Kitap veya film tartışmalarında aşağıdaki sorulara yer verilerek eleştirel düşünme becerileri desteklenebilir:



Dil ve Anlatım Biçimi: Yazarın veya yönetmenin dili ve üslubu nasıldı? Kitap ya da film sizi nasıl etkiledi?

Kahramanlar ve Karakterler: Karakterlerin kişilik özellikleri, davranışları ve gelişimi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Konu ve Kurgu: Metnin konusu sürükleyici miydi? Olaylar nasıl bir akış içinde sunulmuştu?

Mesajlar ve Semboller: Metinde verilen ana mesajlar nelerdir? Yazarın kullandığı semboller, mesajları güçlendirdi mi?

Sonuç ve Etki: Kitap ya da film nasıl bir sonla bitti? Bu sonuç tatmin edici miydi?

Sonuç

Okuma, bireyin bilgiye erişim ve anlam yaratma süreçlerini destekleyen en güçlü araçlardan biridir. Hem kişisel hem de toplumsal düzeyde sayısız fayda sağlayan bu eylem, bireylerin kendilerini geliştirmelerine, toplumlarına katkıda bulunmalarına ve dünyanın çok yönlü zenginliklerini keşfetmelerine olanak tanır.

Özellikle z-kütüphane gibi bir ortamda icra edilen okuma halkası yöntemi ise bireylerin okuma alışkanlıklarını geliştiren ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen bir sosyal etkinlik olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntem, bireylerin sadece metinlerle değil aynı zamanda birbirleriyle etkileşim kurarak farklı bakış açıları geliştirmelerine ve öğre-

nim süreçlerini zenginleştirmelerine yardımcı olur. Okuma halkası, bireylerin topluluk içinde söz alma, fikir paylaşma ve ortak bir metin üzerinde değerlendirme yapma yetilerini artırır. Düzenli ve planlı uygulandığında, her sınıf seviyesinde öğrenci için eğitimsel ve sosyal faydalar sağlayabilir.

Sonuç olarak okuma alışkanlığı, bireyin zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimine katkıda bulunan en değerli alışkanlıklardan biridir. Gerek bireysel gerek toplumsal düzeyde okuma kültürünün yaygınlaştırılması, sürdürülebilir bir bilgi toplumunun temel taşı olarak oluşturur. Teknolojinin sunduğu olanaklarla birleşen bu süreçler, eğitimde yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını destekleyerek geleceğe ışık tutmaktadır.

Kaynakça

<https://z-kutuphane.meb.gov.tr>

- 2 Arat, Reşid Rahmeti (1959). Kutadgu Bilig I-II Çeviri. Ankara, TTK Yay.
- 3 Bacon, F. (2015). Denemeler. (A. Göktür, Çev.), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- 4 Adler, Mortimer J. ve Doren, C. V. (2011). Kitapları Nasıl Okumalı. (A. E. Koca, Çev.). Ankara, Birleşik Yayınevi.
- 5 Aytaç, N. (2015). Yaratıcı Okuma. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara
- 6 Daniels, H. (2002). Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups. Portland: Stenhouse Publishers.
- 7 Karatay, H. (2015). Eleştirel Düşünme ve Okuma Alışkanlığı Becerilerinin Geliştirilmesi için Edebiyat Halkası Kitap Eleştirisi Modeli, Millî Eğitim Dergisi, Ankara.

SESSİZ KİTAPLARIN DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE ETKİSİ

Gülnoz KARADAĞ KAÇAR
Türkçe Öğretmeni

Sessiz kitapların dil ve iletişim becerisini geliştirmeye etkisini, okulumuz 7.sınıf öğrencileri ve Milli Eğitim Vakfımızın desteğiyle kurulan, ülkemizin tersine kaynaştırma uygulayan ilk ve tek okulu olan MEV Gökkuşuğu Ortaokulu 7.sınıf öğrencileriyle yürüttüğümüz bir proje ile araştırdık. Projemizde “Sessiz kitapların sesi ol!” sloganıyla canlı bir sınıf iklimi oluşturulmaya ve kitapların eşsiz gücünü gösterilmeye çalışılmıştır. Farklı özelliklerde iki Çalışma Grubu belirlenmiş, önce gruplara kitap okuma motivasyonu anketi uygulanmıştır. Ardından bir ön test uygulanmıştır. “Nerede Bu Deniz Yıldızı?” adlı sessiz kitabın okunması grup içi etkileşimi arttırmak

amacıyla “okuma çemberi” yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Afiş hazırlama etkinliği yapılarak kitabın vermek istediği mesaj afişlerle ifade edilmiştir. Kitabın konusunu içeren dijital bir oyun hazırlanarak gruplara uygulanmıştır. Kitap etkinliklerinden sonra gruba bir son test uygulanmıştır. Çalışma Gruplarımızla yapılan grup odak görüşmesinde, sessiz kitap okuma etkinlikleri hakkında öğrenci görüşleri alınarak bu görüşler analiz edilmiştir. Okuma motivasyonu düşük ve aynı zamanda özel eğitim öğrencilerinin yer aldığı tersine kaynaştırma sınıfında uygulanan son test sonucu ile, okuma motivasyonu daha yüksek olan çalışma grubunun test sonucu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu çalışma bize göstermiştir ki uygun





koşullar sağlandığında dezavantajlı bireylerin bulundukları sınıflarda bile dil ve iletişim becerisini geliştirmek sessiz kitaplarla kolay ve etkili olmaktadır. Hem özel hem devlet okulundan seçtiğimiz çalışma gruplarında ortak etkinlikler yapılmış bilhassa özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciler sessiz kitaplarla yapılan çalışmalara çok ilgi göstermişlerdir. Gruplarla yapılan görüşmelerden alınan dönütler, sessiz kitapların etkili ve öğrenmenin aktif olduğu verimli bir sınıf iklimi oluşturduğu yönündedir.

1.GENEL BİLGİLER

“Sessiz kitapların sesi ol!” sloganıyla başlayan çalışmamızda, ülkemizde çok da yaygın olmayan, sınırlı sayıda sessiz kitap

incelenmiş ve bunlardan bir tanesi materyal olarak belirlenmiştir. Farklı özelliklerdeki bireylere, uygun koşullarda sessiz kitaplarla sunulan bilgiler, uygulayıcı ve katılımcılara ne gibi kazanımlar getirmektedir, bu çalışmada araştırılmaya çalışılmıştır.

1.1. Sessiz Kitap Nedir?

Okuru verilen sözcüklerle sınırlandırmayan, kurgusu tamamen okura ait olan ve çocuk edebiyatında yeni bir tür olarak karşımıza çıkan, örnekleri henüz ülkemizde sınırlı sayıda olan sessiz kitaplar, çalışmamızın ana konusunu oluşturmaktadır. Peki nasıl bir türdür sessiz kitaplar? Sessiz kitapları, tamamı görsellerden oluşan,

cümle ve kelimelerden arındırılarak görsellerin okuyucunun yorumlama yeteneğine göre şekillenmesini esas alan yeni bir edebi tür olarak tanımlamak mümkündür.

Görsel Okuryazarlık: “Görsel Okuryazarlık” ilk olarak Dabes tarafından 1969’da “Visual Literacy” kongresinde tanımlanmıştır. Dabes’e (1969) göre görsel okuryazarlık; bireyin, görmek ve aynı anda diğer algılarıyla edindiği deneyimleri bütünleştirerek geliştirebileceği bir dizi görsel yeterliliğe verilen isimdir (Atasagun, A. 2022).

Görsel Algı: Bir olayı ya da bir nesnenin varlığını duyum yoluyla yalın olarak bilinç alanına almak şeklinde tanımlanmaktadır (Atasagun, A. 2022).

1.2. Sessiz Kitapların İletişim Becerisi ve Söz Varlığını Geliştirmeye Etkisi

Kelimelerin sınırları içinde kalınmadığı sessiz kitaplar çocuk kitapları içinde önemli bir yere sahiptir. Okuma bilmenize ve kelimelerin sınırları içinde kalmanıza gerek yoktur. Kitabın yazarı çocuk veya okuyucudur. Üstelik okuyucu her seferinde yeni hikayeler uydurabilir, farklı kurgular yaratabilir. Kitap karakterlerini farklı farklı kurgulayabilir. Çocuğun kontrolü eline aldığı ve kitap okuma sürecinde aktif bir rol

aldığı bir tür olan sessiz kitaplar; çocuğun hayal gücünü, yaratıcılığını desteklemek için oldukça iyi bir araçtır.

Sözcüksüz kitaplar sıralı düşünme, gözlem, görsel ayırt etme, çıkarımsal düşünme ve sonucu tahmin etme becerilerini geliştirir.

Çocuklar bu kitaplarda kendi öykülerini başarısızlık endişesi duymadan yaratma fırsatı bulurlar. Bu da erken okuryazarlık için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Çocukların bu kitaplarla olan deneyimleri öykünün sözel anlatımı desteklediği kadar okuma yazma bilen çocuklarla kullanıldığında yazılı anlatımını da desteklemektedir (Tülay, S. A. R. I., Kurtuluş, E., & Yücel-Toy, B. 2017). Çocuklar doğrudan öykü yazmaya cesaret edemeyebilirler ancak bu kitaplardaki görsellerden yaptıkları çıkarımları yazıya aktardıklarında öykü planını oluşturmuş olacaktırlar.

1.3. Kitap Okuma Yöntemi Olarak Okuma Çemberi Tekniği

Çalışmamızda belirlenen sessiz kitap ile gruba sessiz kitap okuma oturumları düzenlenmiş olup bu çalışmalarda okuma çemberi tekniği uygulanmıştır. Okuma çemberi yöntemi, sözcüklü kitaplarda uygulanan sayfa okumaları yerine, sırasıyla görsel yorumlama ve kitaptaki kurguyu tamamlama, olayları sıraya koyma çalışmaları şeklinde uygulanmıştır. Okuma çemberi, kitap kulübü uygulamalarının

sınıf ortamına aktarılmış biçimi olup, kitap kulübü gibi aynı kitabı okuyan ve okunan bölümün bir araya gelinip tartışıldığı uygulamaların öğretmenler tarafından okul ortamına uyarlanmış halidir (Tülay, S. A. R. I., Kurtuluş, E., & Yücel-Toy, B. 2017). (bkz. Şekil 1)



Şekil 1: Okuma çemberi tekniği ile sessiz kitap okuma etkinliği yapılan sınıf ortamına ait görsel

1.4.Çalışmada Kullanılacak Sessiz Kitabın Belirlenmesi

Çalışmamız için öncelikle bir sessiz kitap belirlenerek belirlenen kitap üzerinden gruba uygulanmak üzere etkinlikler ve çeşitli çalışmalar planlanmıştır. Ülkemizde ulaşabileceğimiz sessiz kitap sayısı oldukça sınırlıdır. Sınırlı sayıda sessiz kitap incelenerek “çevre bilinci, doğa sevgisi, deniz kirliliği” gibi önemli konulara dikkat çekmek amacıyla yabancı yazar Barroux’a ait “Nerede Bu Deniz Yıldızı” adlı kitap bu çalışmada tercih edilmiştir. Nerede Bu Deniz Yıldızı (Barroux) kitabında

mekân denizdir. Karakterler denizyıldızı, deniz anası, palyaço balığı ve balınadır. Öykü iki sayfayı kaplayan bir balina resmi ile başlamaktadır. Sonraki sayfada çeşitli ve rengarenk deniz canlıları yer almaktadır. Bir sonraki sayfada denizyıldızı, denizanası ve palyaço balığı oldukça büyük formatta sunularak çocuk bunları aramaya yönlendirilmektedir. Her sayfada giderek artan sayıda insanlara ait eşyanın deniz canlılarının alanını daralttığı resmedilmiştir. Sonuç bölümünde balina kızgın bir şekilde bütün bu eşyaları kıyıya atarken resmedilmiştir. Öykü çocuğu hikayeye arama bulma oyunu ile davet ederken çevre ile ilgili duyarlılık kazandırmayı hedeflemektedir.

3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinde sessiz kitapların dil ve iletişim becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmek amacıyla veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında öncelikle grupların okuma motivasyonu hazırlanan bir anket ile ölçülmüş ardından gruplara bir ön test ve son test uygulanmıştır. Uygulanan anket, ön test, son test, grupla yapılan görüşmeler, Türkçe derslerinde yapılan yaratıcı yazma çalışmaları, afiş hazırlama çalışması, çalışmada kullanılan kitabın kazanımlarını içeren dijital oyun, uygulanan veri toplama araçlarıdır.



3.1. Çalışma Grubu ile Tanışma Etkinlikleri

1.Çalışma grubu okulumuz öğrencilerinden oluştuğu için tanışma etkinliği tercih edilmemiş olup 2.çalışma grubu öğrencileri ile grup içi etkileşimi arttırmak, çalışmalara katılım konusunda grubu motive etmek amacıyla birkaç eğitsel oyun ile tanışma etkinlikleri yapılmıştır. Özel gereksinimli bireylerin yer aldığı gruba uygulanan tanışma oyunları, eğitsel oyunlar

grubun motivasyonunu yükseltmiş ve öğrenciler etkinliklere keyifle katılmışlardır. Eř Zıt Treni, Eř Anlam Treni, Kulaktan Kulağa, Kim Daha Dikkatli gibi Türkçe derslerinde oynatılan oyunlar; gruba uygulanmış ve yaklaşık 40 dakika süren ilk çalışma oldukça keyifli ve grup içi etkileşimin çok olduğu bir sınıf iklimi oluşturmuştur. Grupta yer alan özel gereksinimli bireylerin etkin

liklere katılımlarını okul öğretmenleri desteklemiş ve etkinlikler esnasında herhangi bir aksaklık yaşanmamıştır. (bkz. Şekil 3, bkz. Şekil 4)



Şekil 3: Tanışma etkinliklerinin uygulandığı sınıf görseli



Şekil 4: Tanışma etkinliklerinin uygulandığı sınıf görseli

3.2. Kitap Okuma Motivasyon Anketi

Sessiz kitaplarla neredeyse hiç tanışıklığı olmayan her iki çalışma grubumuza da sessiz kitap etkinlikleri uygulanmadan önce öğrencilerin kitap okuma tutumlarını ölçmek amacıyla bir anket uygulanmıştır. Uzman görüşü alınarak oluşturulan 25 soruluk anketle çalışma gruplarının kitap okuma tutumları ve motivasyonları ölçülmeye çalışılmıştır.

3.3. Sessiz Kitap Okuma Etkinliğinin Yapılması

Çalışmamızda kullandığımız materyalimiz olan “Nerede Bu Deniz Yıldızı?” adlı kitap, dijital ortama aktarılarak Çalışma Grupları sırasıyla okuma çemberi yapmaya uygun bir sınıf ortamına alınmıştır. Akıllı tahtaya yansıtılan kitap sayfaları sırasıyla incelenmiş ve kitabın görsel okuması katılımcı yorumlarıyla gerçekleştirilmiştir.

3.4. Kitap Etkinliği Olarak Afiş Çalışması

Çalışma gruplarının dikkatini sessiz kitabımıza çekmek için grupla bir afiş hazırlama etkinliği yapılmıştır. Etkinlik öncesi gruplara “Denizlerin kirliliğinin sebeplerini belirtiniz, sonuçları ve konuyla ilgili iletmek





istediğiniz en etkili mesajları afişinizde iletiniz.” gibi yönergeler verilmiş, yaklaşık 40 dakikalık bir zaman diliminde bireylerle; yaratıcılık ve el becerilerini, sanatsal birikimlerini ve kitabın iletmediği mesajı yansıtabilecekleri bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

3.5. Scratch Oyununun Tasarlanması ve Gruba Uygulanması

Günümüzde yaklaşık 1,5 milyon kayıtlı üye ve yüklenmiş 12 milyonun üzerinde projeyi barındıran web portalı ve interaktif arayüzüyle Scratch aracı, programlamayı daha eğlenceli ve daha görsel hale getirmesinin yanı sıra algoritma kavramlarının daha kolay öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Okuduğumuz sessiz kitabın konusunu vurgulamak ve yaptığımız çalışmaya dikkat çekmek amacıyla basit düzeyde program kullanarak hazırladığımız scratch oyunu, çalışma gruplarına

uygulanmış olup dijital oyun, öğrencilerin ilgisini oldukça çekmiştir.

3.6. Ön Test –Son Test Uygulanması:

Projemiz kapsamında gruplara sessiz kitap okuma etkinliği uygulanmadan önce bir ön test uygulanmış, sessiz kitap okuması ve etkinlikleri uygulandıktan sonra ise son test uygulanmıştır. Kitabın kazanımlarını değerlendirmek için hazırlanan testler, her iki gruba uygulanmış ve sonuçları analiz edilmiştir.

3.7. Grup Odak Görüşmesi:

Bowling'e (2002) göre

Odak grup görüşmesini, bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği bir ortamda dikkatlice planlanmış bir tartışma olarak tanımlamaktadır.

Krueger ise (1994)

Odak grup görüşmesi küçük bir grupta lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir.

Odak grup görüşmeleri, önceden belirlenmiş yönergeler çerçevesinde gerçekleştirilen, bu yöntemin mantığına uygun olarak, görüşülen kişilerin öznelliklerini ön planda tutan, katılımcıların söylemine ve bu söylemin toplumsal bağlamına dikkat edilmesi gereken nitel bir veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir. (Aktaran: Çokluk, vd. 2011).

Yaklaşık 6 hafta süren etkinliklerle grup içerisinde etkileşim sağlanmış, sessiz kitap okumaları ve afiş hazırlama etkinliği yapılmış, kitapla ilgili test uygulanmış, grupta sessiz kitaplar hakkında sohbetler edilmiş; Çalışma Gruplarının duygu ve düşüncelerini almak amacıyla Grup Odak Görüşmesi gerçekleştirilerek gruba bazı sorular yöneltilmiştir. Yapılan planlı görüşmeler için bir soru listesi oluşturulmuş, görüşme bu sorular dahilinde yapılmış ve gruptan alınan cevaplar dikkatle not alınmıştır. Alınan cevaplar analiz edilmiştir.

4.BULGULAR

Sessiz kitapların dil becerileri ve söz varlığını geliştirmeye etkisini araştırdığımız çalışmamızın verileri incelenmiş ve dik

katle analiz edilmiştir. Veriler değerlendirildiğinde çalışmanın amacına uygunluğu açıkça görülmüştür.

4.1. Kitap Okuma Motivasyonu Anket Sonuçları

Sessiz kitap uygulaması bir kitap okuma etkinliği olup çalışma gruplarının kitap okuma motivasyonu belirlenerek çalışmalarına başlanmıştır. Kitap okuma motivasyon anketi 25 sorudan oluşan ve bireylerin kitap okuma konusundaki tutumlarını belirten bir ankettir. Bu anket her iki Çalışma grubuna uygulanmış olup 1.Çalışma Grubunun okuma motivasyonu **83** olarak ölçülmüş olup dezavantajlı bireylerin bulunduğu tersine kaynaştırma uygulanan sınıflardan oluşturulan 2.çalışma grubumuzun okuma motivasyonu **58** olarak ölçülmüştür. Okuma motivasyonu konusunda iki çalışma grubu arasında büyük bir fark tespit edilmiştir.

4.2.ÖN TEST Sonuçları

Sessiz kitap okuması yapılmadan önce uygulanan ön testte **32** öğrenciden oluşan 1.çalışma grubunun başarı ortalaması **77** olarak ölçülmüştür.

4.3. SON TEST SONUÇLARI:

Sessiz kitap okumaları, afiş çalışması, dijital oyun gibi etkinlikler yapıldıktan sonra gruplara son test uygulanmıştır. Bu test uygulaması sonuçlarına göre 1.çalışma

grubumuzun aritmetik ortalaması **82.321** ölçülürken 2. Çalışma Grubumuzun aritmetik ortalaması **80** olarak ölçülmüştür.

4.4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmamızın değerlendirmesine geçmeden önce çalışma gruplarımızı benzerlik/farklılık olarak şöyle karşılaştırabiliriz:

1. Çalışma Grubu:

- Özel okul
- Kitap okuma motivasyonu yüksek grup
- Ön test ve son testte aritmetik ortalaması yüksek grup
- Herhangi bir tanısı olmayan, sağlıklı 32 bireyden oluşan grup

2. Çalışma Grubu:

- Devlet Okulu
- Tersine kaynaştırma uygulanan bir grup
- Okuma motivasyonu düşük grup
- Ön test başarı ortalaması düşük grup
- Son test başarı ortalaması yüksek grup
- Serebral palsy, bedensel engel, öğrenme güçlüğü gibi tanıları olan 11 bireyden oluşan grup

Projemizin ulaşmak istediği sonucu açıkça bizlere gösteren

bu çalışmada; birbirinden farklı özellikte iki grupta aynı çalışmalar, aynı sürede ve aynı kişiler tarafından uygulanmış ve sonuç çok anlamlı bulunmuştur. Okuma motivasyonu düşük ve dezavantajlı bireylerden oluşan 2.Çalışma Grubunun ön test ve son test başarı durumu karşılaştırıldığında aradaki fark 15 puan olarak ölçülmüştür. Okuma motivasyonu 58 olan grup bireyleri, çalışmalara istekle katılmış olup yapılan planlı görüşmelerde sessiz kitapların etkili bir materyal olduğunu, daha önce duymadıkları sessiz kitapları bu çalışma ile tanımış olduklarını ve bu kitapların Türkçe derslerinde etkili bir sınıf iklimi oluşturabileceğini iletmışlerdir. 1.Çalışma Grubumuzun da ön test-son test başarı durumunu kıyasladığımızda artış olduğunu, her iki grubumuz için de çalışmalarımızın yerinde olduğunu, bu çalışmanın hedef kitleye ulaşabilirliğini göstermiştir. Ayrıca testin 9.sorusu olan hikaye yazma bölümü ile ilgili ön test-son test kıyası yapıldığında bireylerin son testte daha fazla sözcük ve cümleyle hikaye oluşturdukları, soru yönergesinde verilen en az 75 sözcük

ölçütünü büyük ölçüde aştıklarını göstermiştir. Bu analizden de anlaşılmıştır ki sessiz kitaplar söz varlığını zenginleştirmede ve canlı bir sınıf iklimi oluşturmada etkili olabildiği gibi yaratıcı yazma becerisini geliştirme, yazmaya teşvik etmede de etkili



bir eğitim materyalidir. Çalışmamızın disiplinler arası tarafını oluşturan afiş hazırlama kısmını yorumlayacak olursak her iki grupta da kitabın konusu ve ana düşüncesini bulabileceğimiz örnekler görülmüştür. Hazırlanan afişlerde “deniz kirliliği, deniz canlılarının yaşam alanlarının tehdit altında olduğu, insanların doğaya verdiği zarar” çizimlerde açıkça görülmüş olup bu etkinlik projemizin sanatsal tarafını da desteklemiştir. Sessiz kitap okuması yapılırken kitap dijital ortama aktarılmış, kitabın konusunu ve ana düşüncesini yansıtan dijital bir oyun tasarlanmış ve gruba uygulanmış olup projemiz; 21.yüzyılda eğitim teknolojilerinin kullanımı ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirmesi açısından önemlidir.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmanın çıktılarını göz önünde bulundurduğumuzda; sıradışılık, yaratıcılık, özgünlük, teknoloji kullanımı, dezavantajlı bireylerde de uygulanabilirlik, ekonomiklik gibi pek çok olumlu ve geliştirilmeye açık özellik sayılabilir. Tüm bu özellikler dikkate alındığında önerilerimizi şöyle sıralayabiliriz:

- MEB müfredatında Türkçe derslerinde yer alan görsel okuma kazanımları artırılmalıdır.
- MEB Çalışma Kitaplarında görsel okuma, görsel yorumlama ve görselden hareketle yaratıcı metinler oluşturma gibi etkinlik ve çalışmalar artırılmalıdır.
- Sessiz kitaplar bir tür olarak Çocuk Edebiyatı açısından tanınmış yazarlar tarafından daha çok tanıtılmalı ve örnekleri arttırılmalıdır.
- Tersine kaynaştırma, özel eğitim gibi dezavantajlı bireylerin olduğu okullarda

sessiz kitap okuma atölyeleri, oturumları düzenlenmelidir.

- Okullarda kitap kulüpleri oluşturulmalı, normal kitapların yanı sıra sessiz kitaplar da bu çalışmada olduğu gibi okuma çemberi, drama ve canlandırma, yaratıcı yazma gibi çeşitli etkinliklerle ele alınmalıdır.
- Her okulun kütüphanesinde sessiz kitaplar için bir bölüm oluşturulmalıdır.

7. KAYNAKÇA

- Atasagun, A. (2022). Görsel okuryazarlık bağlamında Sessiz Kitaplar ve Dil Edinimi (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- ÖZDEMİR, A. A., & ÖZDEMİR, B. (2019). SÖZCÜKSÜZ KİTAPLARIN NİTELİĞİNİN VE OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SÖZCÜKSÜZ KİTAP ANLATIMLARININ İNCELENMESİ. Tarih Okulu Dergisi, 12(39), 1-41.
- Tülay, S. A. R. I., Kurtuluş, E., & Yücel-Toy, B. (2017). Okuma çemberi yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama becerilerine etkisinin incelenmesi. Yıldız Journal of Educational Research, 2(2), 1-14.
- YAZICIOĞLU, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4(1), 39-48.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. Kuramsal Eğitimbilim, 4(1), 95-107.
- Barroux, (2016). Nerede Bu Deniz Yıldızı, Egmond UK. Limited, İstanbul.

YAPAY ZEKÂ VE EDEBÎ ANALİZ: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATINDA YENİ UFUKLAR

Hayran CANBAZOĞLU
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

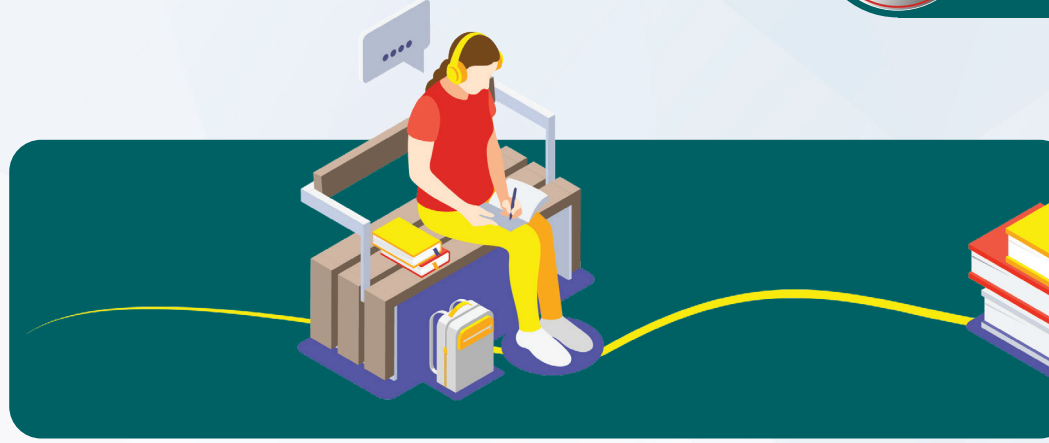
Eğitimde teknolojinin rolü, her geçen gün daha da önem kazanırken yapay zekâ (YZ) uygulamaları özellikle dil ve edebiyat alanında yenilikçi bir öğrenme ve öğretme aracı olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel metin analizi yöntemlerini zenginleştirmek ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmek için YZ'nin sunduğu olanaklar, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde devrim yaratabilecek potansiyele sahiptir. Bu makalede, yapay zekânın edebi analizde nasıl kullanılabileceği, bu yöntemin öğrencilere ve öğ-

retmenlere sağlayacağı katkılar ve olası sınırlamalar ele alınacaktır.

Yapay Zekâ ile Edebi Analiz Nedir?

Edebi analiz, bir metnin dilsel, tematik, tarihsel ve estetik unsurlarını anlamayı amaçlar. Geleneksel olarak öğretmen rehberliğinde yürütülen bu süreç, YZ araçlarının katkısıyla daha dinamik bir hale gelebilir. YZ, metinlerin dil bilimsel yapısını analiz edebilir, temaları ortaya çıkarabilir, yazarın stilini belirleyebilir ve farklı eserler arasında karşılaştırmalar yapabilir. Örneğin:





- **Şiir Analizinde:** Bir yapay zekâ modeli, şiirdeki metaforları, imgeleri ve duygusal tonları tespit edebilir.
- **Roman ve Hikâye İncelemelerinde:** Karakter gelişimi, olay örgüsü ve ana fikir gibi unsurlar üzerinde otomatik çıkarımlar yapılabilir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Yapay Zekâ Uygulamaları

Dil ve Anlam Katmanlarını Keşfetmek:

Yapay zekâ, özellikle Osmanlı Türkçesi gibi zorlu metinlerde öğrencilerin dilsel analiz yapmasını kolaylaştırabilir. Karmaşık kelime ve deyimlerin anlamlarını hızlı bir şekilde açıklayarak metinleri daha erişilebilir hale getirir. Örneğin, YZ araçlarıyla Divan Edebiyatı şiirlerinin kelime anlamı ve arka planını detaylıca analiz edebilirsiniz.

Edebi Tarz ve Üslup Analizi:

Öğrenciler, bir yazarın dilsel özelliklerini YZ öğrenciler, bir yazarın dilsel özelliklerini YZ kullanarak çıkarabilir. Bu, yazarın diğer eserleriyle karşılaştırmalı analiz yapma fırsatı sunar. Örneğin:

Orhan Pamuk'un eserlerindeki anlatıcı tarzını belirlemek.

Yahya Kemal Beyatlı'nın şiirlerinde ahenk unsurlarını tespit etmek.

Soru-Cevap ve Tartışma Platformları:

YZ modelleri, öğrencilere bir metinle ilgili anlamlı sorular yöneltebilir ve bu sorular üzerinden öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Örneğin:

"Bu şiirde geçen doğa tasvirleri, şairin duygusal dünyasıyla nasıl bir ilişki kuruyor?" gibi yaratıcı sorular üretilebilir.

Tematik ve Dönemsel Karşılaştırmalar:

Öğrenciler, yapay zekâ destekli araçlarla farklı dönemlere ait edebi eserleri tematik olarak karşılaştırabilir. Bu, tarihsel bağlam ve edebi akımların etkisini anlamalarını kolaylaştırır.

Örnek Uygulama: Namık Kemal'in "Hürriyet Kasidesi" Üzerinde Yapay Zekâ ile Çalışma

Namık Kemal'in Hürriyet Kasidesi'ni ele alalım:

Dil Analizi: Yapay zekâ, şiirde geçen eski Türkçe kelimeleri ve onların güncel Türkçedeki karşılıklarını belirleyebilir.



Tematik Çıkarımlar: Hürriyet” temasını diğer eserlerle karşılaştırarak, Tanzimat dönemi edebiyatının özgürlük anlayışını ortaya koyabilir.

Stil Analizi: Şairin kullandığı retorik araçlar (abartı, hitabet, tezat) sistematik olarak tespit edilebilir.

Bu analizler, öğrencilere sadece bir metni anlamakla kalmayıp, edebiyatın geniş bağlamını kavrama fırsatı sunar.

Yapay Zekânın Sağladığı Faydalar

Zaman Tasarrufu: Özellikle uzun ve karmaşık metinlerin analizinde büyük bir hız kazandırır.

Öğrenme Farklılıklarına Uyum: Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş analiz ve rehberlik sağlar.

Daha Derinlemesine İnceleme: Metinlerin farklı katmanlarını görselleştirerek öğrenmeyi daha somut hale getirir.

Eleştirel Düşünceyi Geliştirme: YZ’nin sunduğu farklı perspektifler sayesinde öğrenciler tartışmalara daha aktif katılabilir.

Sınırlamalar ve Dikkat Edilmesi Gerekenler

Duygusal ve Estetik Unsurlar: Yapay zekâ, edebiyatın insani duygularla ilişkili yönlerini tam anlamıyla kavrayamayabilir.

Öğretmen Rehberliği: YZ, öğretmenin yerini alamaz; aksine, öğretmenin yönlendirmesiyle daha etkili hale gelir.

Etik Sorunlar: Yapay zekânın yanlış bilgiyi doğruymuş gibi sunma ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç

Yapay zekâ, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde yenilikçi ve etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Edebi analiz süreçlerine kazandırdığı hız ve derinlik, öğrencilerin edebiyatı daha iyi anlamalarını sağlarken, öğretmenlerin de daha yaratıcı yöntemlerle ders işleyebilmelerine imkân tanır. Ancak, yapay zekâ teknolojinin insan rehberliğine ihtiyaç duyduğu unutulmamalıdır. Eğitimcilerin bu teknolojiyi, eleştirel düşünceyi ve edebi duyarlılığı teşvik edici şekilde kullanması büyük önem taşımaktadır.

Okul Müdürü Gelişmeden Okul Gelişir mi?

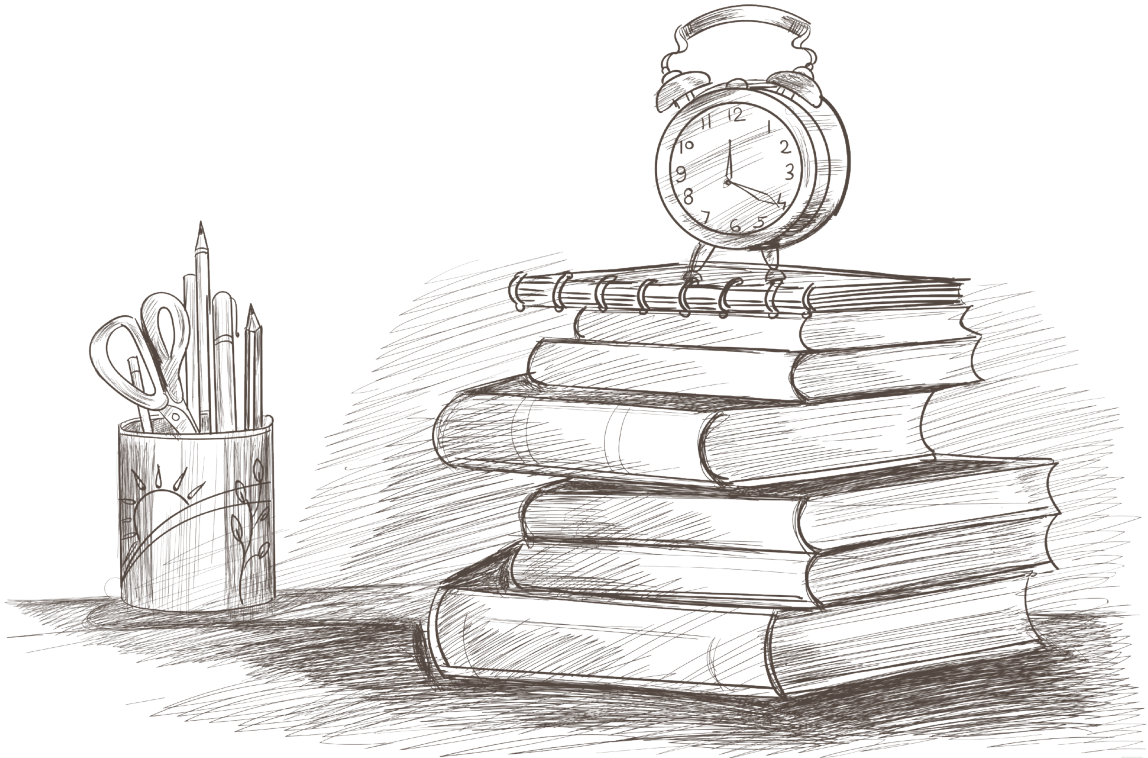
Prof. Dr. Servet Özdemir
Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Eğitimde yıllardır tartıştığımız mesele şu: Neden sistem gelişmiyor? neden yapılan reformlar etkili olmuyor, neden değişim arayışları sık sık hüsrarla sonuçlanıyor? Belki de cevabı çok uzaklarda aramaya gerek yok. Belki de hatayı hep aynı yerde yapıyoruz: Yanlış yerden başlıyoruz.

Sanayi toplumunun ihtiyaçlarına göre inşa edilmiş bir eğitim sistemini, biyoteknoloji ve yapay zekânın şekillendirdiği bir dünyada sürdürmeye çalışıyoruz.

Ancak bu köklü değişime uyum sağlamak şöyle dursun, sorunları hâlâ parça parça ele alıyor, bütüncül çözümlerden uzak duruyoruz. Haliyle çözüm sandığımız her adım yeni sorunları da beraberinde getiriyor. Bir süre sonra da asıl sorun unutuluyor, çözümlerin yarattığı sorunlarla uğraşmaya başlıyoruz.

Peki, bu kısır döngüden nasıl çıkacağız?





Cevap, sistemin tam merkezinde duran bir rolde saklı: Okul Müdürlüğü.

Bugün bir okulun yönü, iklimi ve gelişim ivmesi büyük ölçüde okul müdürüne bağlı. Fakat bizde okul müdürlüğü, hâlâ öğretmenliğe ek bir görev gibi algılanıyor. Müdürlük, özel bir uzmanlık alanı değilmiş gibi görülüyor; sanki ders saatleri dışında yürütülecek bir idari sorumlulukmuş gibi...

Daha da düşündürücü olanı şu: Yıllardır eğitim yönetimi alanında lisansüstü düzeyde eğitim veren akademik programlar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmıyor, kredilendirilmiyor. Yani bu alanda uzmanlaşan eğitimciler sistemin dışında tutulurken herhangi bir yönetsel hazırlığı olmayan öğretmenler doğrudan müdür yapılabiliyor. Ve böylece müdürlük makamı, liderlikten çok öğretmenliğin bir uzantısı gibi işliyor. Rol değişmiyor, sadece görev tanımı değişiyor.

Bu tablo içinde, mesleği öğretmenlik olan bireylerden stratejik karar alma, liderlik sergileme ve karmaşık sorunlara çözüm üretme gibi beceriler bekleniyor. Oysa bu,

amatör kadrolardan profesyonel performans talep etmek anlamına gelir. Kaçınılmaz olarak sistem teknik ayrıntılara sıkışıyor, vizyon kayboluyor.

Belirsizliğe yön çizebilmektir. İnsanla sistemi birlikte okuyabilmektir. İşte bu, gerçek liderliğin ta kendisidir.

Kolay olan ne? MEVzuat uygulamak. Rutin kararlar almak. Bunlar için uzmanlığa gerek yok. Ama zor olan, öngörülemezliği yönetmektir.

Bugün birçok okul müdürü, alışık olduğu alanlara yöneliyor çünkü orası güvenli bir bölge. Ama bu tercih, okulun gelişim alanını daraltıyor. Müdür gelişmeden okul gelişmiyor, liderlik olmadan dönüşüm yaşanmıyor.

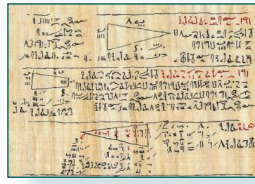
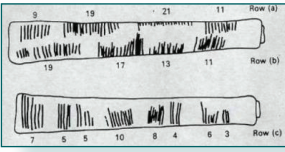
Unutulmamalıdır: Gelişmeyen her sistem entropiye yenilir. Eğitim sistemi de buna dâhildir. O hâlde soruyu bir kez daha, bu kez daha yüksek sesle sormalıyız:

Okul müdürünü geliştirmeden, gerçekten okul geliştirebilir miyiz?

SAYILARIN SERÜVENİ ZAMAN ÇİZELGESİ

Zeki ÇATAL

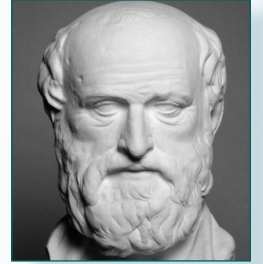
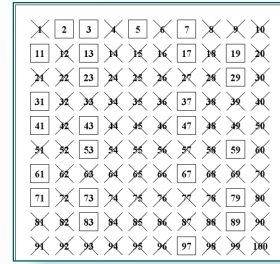
MÖ 20000



Sayıların ilk karşımıza çıkışı, Milattan önce yaklaşık 20 000 yıllarında, kemikler üzerine kazınmış çentiklerin bulunmasıyla. Sistematik çizilmiş ve bir sayı örüntüsü oluşturduğu görülmüştür. Daha sonraki birçok uygarlıkta da sayılar yüzyıllarca çizgilerle ya da noktalarla gösterilmeye devam etmiştir.

Antik Mısır'da Nil Nehrinin taşmasından dolayı sonrasında arazilerin tekrar tespitinin yapılması için katiplerin hesaplamalarına ihtiyaç vardı. Bunlardan biri olan Ahmes'in de matematiği çok iyiydi ve yazdığı papirüs şu an elimizde bulunan ilk papirüstür. İçinde ilginç, komik matematik bilmeceleleri de yer almaktadır.

MÖ 1550



Eratosten, matematik, astronomi, coğrafya ve felsefe konularında çalışmış eski Yunan bilim insanıdır. İskenderiye Kütüphanesinde idarecilik yapan Eratosten, dünyanın çevresini ve çapını bugünküne çok yakın olarak hesaplamıştır. Aynı zamanda asal sayılarla ilgilenmiş ve Asal Sayı Kalburunu geliştirmiştir.

MS 300

MÖ 20 000

MÖ 4000

MÖ 2000

MÖ 300

0

MS 300

Sümerler döneminden kalan taş tabletler matematik tarihi yönünden bize ışık tutmuştur. En eski uygarlıklardan biri olan Sümerler matematik konusunda dönemine göre ileri bir toplumdur. Bugün hala saat, dakika, saniye kavramlarında kullandığımız 60 sayısı üzerine kurulu bu sistem Sümerlerden gelmektedir.



MÖ 4000



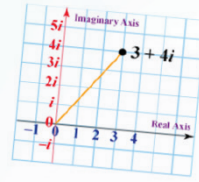
Asal sayılar özellikleri ilk olarak antik Yunan matematikçileri tarafından kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Öklid'in Elementleri yaklaşık MÖ 300'de ortaya çıktığında, asal sayılarla ilgili birkaç önemli sonuç kanıtlanmıştı. Kitabında Öklid, sonsuz sayıda asal sayı olduğunu belirtmiştir.

MÖ 300



2, 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19, 23, 29, ...

1801



Aritmetik, Yunanca "aritos" (sayı) kelimesinden türetilmiş bir terimdir. Genellikle sayılar, ölçme ve sayısal hesaplama (yani toplama, çıkarma, çarpma, bölme, kuvvetlere yükseltme ve kök çıkarma işlemlerini) içerir. Bununla birlikte, anlamı matematiksel kullanımda tek tip olmamıştır. Ünlü Alman matematikçi, Carl Friedrich Gauss'un 1801'de yazdığı kitapta ilk kez "aritmetik" kavramı geçer. Günümüz matematikçileri bu terimi daha ileri konuları içerecek şekilde daha geniş kullanırlar. Gauss ayrıca karmaşık sayıları da buldu

2000

Örneğin çoğu modern bilgisayar şifrelemesi, büyük sayıların asal çarpanlarını kullanarak çalışır. Asal sayılar, tam sayıların yapı taşları oldukları için sayı teorisyenleri için son derece önemlidir ve tuhaf matematiksel özellikleri onları MEVcut kullanımlarımız için mükemmel kıldığı için günümüz dünyası için önemlidir.



MS 600

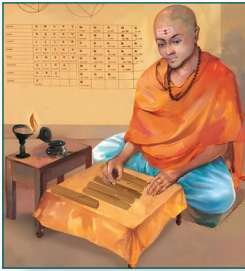
1800

1800

2000

2025

MS 600



Sıfırın sembolünün bulunuşu hem çok geç hem de ilginçtir. Babiller, MÖ 300'lerde iki açılı kama ile sıfırı gösterdiler. Mayalar, sıfırı belirtmek için göz benzeri bir sembol kullandılar. 600'lerde Hint matematikçi Brahmagupta, şimdi kullanılan sıfırı ve negatif tam sayıları bularak tanımlamıştır. El Harezmi 800'lerde sıfırı Hindistan'dan alıp İslam dünyasına kazandı. Oradan da Avrupa'ya geçmiştir



Sayıların bu serüveni özellikle 19. Yüzyıldan itibaren bilim ve teknolojiye büyük gelişmelere yol açmıştır. Buna bağlı olarak düşünce ve sanattaki gelişmeleri tetiklemiştir.

1800

Şimdi de Milli Eğitim Vakfı Dergisinde sayılarla ilgili bir yazı okuyorsunuz.

2025



Zeki Çatal

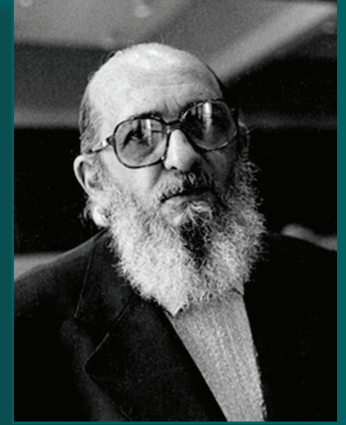
$\sqrt{2}$ π ϕ θ

EĞİTİMDE İLETİŞİMİN ÖNEMİ: ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ-VELİ İLETİŞİMİ

Betül KOTAN
Halkla İlişkiler Uzmanı

"Eğitim, sadece bilgi aktarımından ibaret olmayıp, aynı zamanda etkili iletişimle desteklenen bir süreçtir, çünkü iletişim, öğrencilerin düşünsel ve duygusal gelişimlerini yönlendiren temel bir araçtır."

Paulo Reglus Neves Freire, 1970



Giriş

Eğitim, bilgi, beceri, değerler ve deneyimlerle şekillenen, her dönemde farklı anlamlar kazanan, en önemlisi hayat boyu devam eden bir yolculuktur.

Bu yolculuk, etkili ve doğru bir iletişimle desteklendiğinde daha verimli ve daha değerli hale gelir. Eğitimde iletişim, yalnızca öğretmen ve öğrenci arasında değil, aynı zamanda öğrenciler, veliler ve okul yönetimi arasında da sağlıklı ilişkiler kurulmasını sağlayan temel bir araçtır. Etkili iletişim, öğrencilerin akademik başarılarından duygusal ve sosyal gelişimlerine kadar pek çok konuda önemli bir role sahiptir. Bu nedenle hayat boyu süren eğitim yolculuğunda iletişimin önemi çok büyüktür.

A- Öğretmenler için İletişimin Önemi

Öğretmenler için iletişim, eğitim sürecinin her aşamasında kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmen; bir alanda bilgi sahibi olan ve bu bilgiyi başkalarına aktarmayı kendine görev edinen, öğrenme sürecini yönlendiren kişidir. İletişim ise insanların düşüncelerini, duygularını, bilgilerini veya isteklerini başkalarına aktarma sürecidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerine bilgi, beceri ve değerler kazandırma, onları eğitme sürecinde yararlandıkları en önemli araç "iletişim"dir ve insanlar arasında kurulan her iletişim süreci özünde bir öğrenme eylemini gizler.

Hem öğrencilerle hem velilerle hem de okul yönetimiyle kurulan etkili iletişim, öğretmenlerin öğrencilerinin eğitim hayatını



daha verimli ve sağlıklı bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanır. İletişim becerilerinin güçlendirilmesi, öğretmenlerin eğitimdeki başarısını doğrudan artırır ve öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlar. Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerilerine yatırım yapmak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim hayatını daha verimli kılacaktır.

Dikitaş Yılmaz, D., Yılmaz, B., Türkmen, A., Ataseven, K. & Akgün, E. tarafından kaleme alınan ve 2023 yılında International Academic Social Resources Journal'da yayınlanan "Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrenme Süreçlerine Etkisi" adlı makalede "Şefkatli, yapıcı eleştirilerde bulunan ve her öğrencinin kendine özgü gereksinimlerine dikkat eden öğretmenler, öğrencileriyle etkili bir iletişim kurabilir. Bununla birlikte, bu iletişimin etkinliği, eğitimcilerin devam eden mesleki gelişimlerine ve öğ-

rencilerinin farklı öğrenme gereksinimlerini fark etme kapasitelerine bağlıdır. Dolayısıyla etkili öğretmen-öğrenci iletişimi, eğitimcilerin mesleki gelişim programlarına katılımı ve bu programların çeşitliliği ve kalitesi de dahil olmak üzere bir dizi değişkene bağlıdır (Harris & Smith, 2022)." ifadelerine yer verilmiştir. Özetle, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin güçlendirilebilmesi için öğretmenlerin iletişim becerilerini artıracak mesleki gelişim fırsatlarının sağlanması oldukça önemlidir.

İletişimin, öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de veliler, okul yönetimi gibi diğer eğitim paydaşlarıyla kurduğu etkili ilişkilerde temel bir rolü vardır. Öğretmenler yazı tahtası önünde yalnızca bilgi aktarımı yapan bireyler değil, aynı zamanda öğrencilerinin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı, onların özgüvenlerini destekleyen ve sosyal becerilerini geliştiren birer rehber rolü

üstlenirler. Bu rolün hakkını verebilmek için de güçlü bir öğretmen-öğrenci ilişkisi kurabilmek gerekir, bu da yalnızca etkili iletişimle mümkündür. Böylece öğretmen, öğrencilerinin yalnızca akademik başarılarına değil, aynı zamanda kişisel gelişimlerine de doğrudan katkı sağlamış olur.

1. Öğrencilerle Güçlü İletişim

Öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu açık ve etkili iletişim, öğrenme sürecinin temel yapı taşıdır.

İyi bir öğretmen-öğrenci iletişimi, öğrencilerin sorularını çekinmeden sorabilmelerini, derse aktif katılmalarını sağlar.

Öğrencinin derse aktif katılması ise özgüveninin artmasını ve öğrenme motivasyonunun yükselmesine olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin öğretmenleriyle kurduğu güçlü iletişim, öğrenmenin daha kalıcı olmasına yardımcı olur çünkü öğrenciler, anlamadıkları veya zorlandıkları konuları çekinmeden öğretmenlerine sorabilirler.

Öğretmenlerin öğrencilerinin anne ve babalarıyla kurdukları güçlü iletişim de yine öğrencilerinin gelişiminde büyük bir etkiye sahiptir.

Öğrenciler, öğretmenleriyle güçlü ve açık bir iletişim ortamı kurabildiklerinde



kendilerini daha değerli ve önemli hissederek, daha özgüvenli olurlar. Duygusal gelişimlerini destekleyen bu durum, empati kurmalarını kolaylaştırır ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına olanak yaratır. Öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerle yaşam becerilerini geliştirebilir, gelecekteki eğitim hayatlarında karşılaşacakları zorluklara karşı dirençlerini artırır.

2. Velilerle Etkili İletişim

Öğretmenlerin öğrencilerinin anne ve babalarıyla kurdukları güçlü iletişim de yine öğrencilerinin gelişiminde büyük bir etkiye sahiptir.

Öğrencilerin eğitim yolculuğundaki başarıları, öğretmen ile veli arasında sağlıklı bir bilgi akışı ve iş birliği gerektirir. Veliler, öğretmenlerle kurdukları kesintisiz ve düzenli iletişim sayesinde, çocuklarının akademik ve duygusal gelişimini takip edebilirler ve gerektiğinde bu öğrenme sürecine katkıda bulunabilirler. Öğretmenin okulda gözlemlediği bir sorunu ya da başarıyı velilerine aktarması birlikte çözüm yolları bulmayı da kolaylaştırır. Böylece el birliği ile güvenli bir eğitim ortamı oluşturulmuş olur.

3. Okul Yönetimiyle Etkileşim

Öğretmenlerin öğrenci ve velilerle kurduğu iletişim kadar okul yönetimiyle kurduğu iletişim de okuldaki genel atmosferi ve eğitim sürecinin kalitesini doğrudan etkiler.

Öğretmenlerin, okul yönetimiyle açık bir iletişim kanalı oluşturarak eğitim ihtiyaçlarını, öğrencilerin gelişimlerini ve okulda-

ki genel sorunları dile getirmeleri, daha verimli bir okul ortamı yaratılmasına katkı sağlar. Okul yönetiminin öğretmenlerin görüşlerine değer vererek eğitim politikalarını şekillendirmesi, öğretmenlerin daha güçlü bir iş birliği yapmalarını sağlar.

B- Öğretmenlerin İletişim Araçları

İletişim süreci her zaman çift yönlü bir etkileşim gerektirir; yani, yalnızca bir kişinin konuşup diğerinin dinlemesiyle sınırlı değildir; her iki taraf da mesaj gönderir ve alır, böylece etkileşim gerçekleşir. Bu nedenle, öğretmenin sınıfta sadece motor ders anlatması ve öğrencilerin hiçbir etkileşime girmeden dinlemesi, iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulmasını engeller. Öğretmen, mesajını açık ve anlaşılır bir şekilde iletmeli, öğrenciler ise verilen mesajı doğru bir şekilde alıp, sorularla pekiştirmeye çalışmalıdır. Öğretmenin anlattıklarının öğrencisi tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ölçebilmesi için de bu etkileşim şarttır. Bu yüzden öğretmen sınıfta öğrencilerini soru sormaları için teşvik etmeli, iletişimi sürekli ve güçlü tutmaya çalışmalıdır. Eğitimde gerekli olan güçlü ve etkili iletişim için öğretmenin farklı araçlar kullanması gerekir. Bu araçlar, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkiyi ve dersin etkinliğini artırır. Öğretmenin sınıfta kullanabileceği iletişim araçları şöyledir:

-Sözlü İletişim Araçları: Sözlü iletişim, öğretmenin öğrencileriyle derste gerçekleştirdiği en yaygın etkileşim biçimidir. Açık ve anlaşılır bir dil kullanmak, öğrencilerin kavrayışını artırır ve derse olan katılımlarını güçlendirir. Ayrıca, öğrencilerin grup çalışmaları ve tartışmalar gibi etkinliklerle



fikirlerini paylaşmalarına imkân tanınması, düşünsel derinliği artırır.

-Yazılı İletişim Araçları: Yazılı araçlar, öğretmenlerin öğrencilere ve velilere düzenli olarak bilgi aktarımını sağlar. Ödevler, sınavlar, e-postalar ve bültenler gibi materyaller, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, velilere öğrencilerin performansları hakkında bilgi sunar.

-Teknolojik İletişim Araçları: Teknolojik gelişmeler, eğitimde iletişimi daha erişilebilir hale getirmiştir. Öğretmenler, dijital platformlar (e-posta, WhatsApp, Microsoft Teams vb.) aracılığıyla öğrencilere hızlı geri bildirimlerde bulunabilir ve öğrenci performansını izleyebilirler.

Görsel İletişim Araçları: Görsel araçlar, soyut bilgilerin somutlaştırılmasına yardımcı olur. Sunumlar, videolar, grafikler ve diyagramlar, dersin daha anlaşılır ve etkileşimli hale gelmesini sağlar.

Sonuç

Araştırmalar, öğretmenlerin sınıf içinde güçlü bir iletişim kurmalarının, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilediğini, sosyal becerileri ve özgüvenleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Smith ve Jones'a (2015) göre,

Öğretmenlerin öğrencileriyle kurduğu açık ve etkili iletişim, öğrenme sürecinin temel yapı taşıdır.

Öğretmenler ve öğrenciler iyi iletişim kurduklarında öğrenciler ders ma-

teryallerini daha iyi kavrayabilmekte ve derse daha fazla katılım gösterebilmektedir (Johnson, 2017). Walker ve Logan (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçları da öğretmenlerin pozitif geri bildirimlerle öğrencilerin test performanslarını artırabileceğini göstermiştir. Aynı şekilde, öğretmenlerin öğrencilere kişisel geri bildirimler vererek motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırdığı da vurgulanmaktadır. Johnson (2017), "Öğretmen-Öğrenci Etkileşimleri ve Öğrencilerin Akademik Performansı" adlı makalesinde yer verilen araştırmada da öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrencilerin akademik performansı arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını artıran, onların düşüncelerini ve duygularını ifade etmelerini sağlayan etkili bir iletişim, sadece sınıf içi performanslarını değil, aynı zamanda sosyal hayata olan genel katılımlarını da güçlendirir. Ayrıca, öğretmenlerin ve velilerin öğrencilerle kurduğu sağlıklı iletişim, eğitim sürecinin kalitesini artırır. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik empatik tutumları, açık ileti-

şim teknikleri ve sürekli geri bildirim sağlamaları, öğrencilerin gelişimlerini yönlendiren önemli bir unsur haline gelir. Velilerle yapılan düzenli ve etkili iletişim de öğrencilerin okul ve ev yaşamındaki uyumlarını artırarak onların eğitim sürecine olan bağlılıklarını güçlendirir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarında iletişim becerilerinin güçlendirilmesi, eğitimdeki başarının artması için kritik bir öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

- Johnson, L. (2017). Enhancing teacher-student communication: Strategies and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 65, 209-218.
- Walker, H., & Logan, A. (2018). Positive feedback in the classroom: Effects on student performance. *School Psychology International*, 39(4), 312-328.
- Davis, B. (2019). Empathetic communication in teaching: A review. *Educational Psychology Review*, 31(1), 123-145.
- Smith, J., & Jones, M. (2015). The impact of teacher-student communication on learning outcomes: A review. *Journal of Educational Research*, 108(2), 123-136.
- Dikitaş Yılmaz, D., Yılmaz, B., Türkmen, A., Ataseven, K. & Akgün, E. (2023). "Öğretmen-Öğrenci İletişiminin Öğrenme Süreçlerine Etkisi", *International Academic Social Resources Journal*
- Harris, P., & Smith, S. (2022). Teacher professional development in communication: Impacts on teacher-student interaction. *Journal of Teacher Education*, 73(2), 154-169.

KENT HAKKI ÜZERİNE...

Kağan AKDEMİR
Mimarlık Bölümü 4. Sınıf Öğrencisi

Çağımızda insan popülasyonunun parabolik olarak artışı ile kırsaldan kente göç yoluyla nüfusun şehirlerde yoğunlaşması, kent sınırlarının plansız bir biçimde büyümesi ile mekân ve yaşam alanlarındaki sıkışıklığın çoğalması; ekonomik, kültürel, sosyal ve çevresel birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Kentleşmenin sürdürülebilirliğinin mümkün kılınabilmesi için, kentlerin sadece yapısal odaklı değil;

insan ihtiyaçlarının, insan yaşantısının ve bunların sosyolojik ve psikolojik gerekliliklerinin detaylıca incelenip analiz edildiği bir modelde tasarlanması gerekmektedir...

Bu bakış açısı ile başta “kamusallık” olgusunun doğru bir çerçeveye oturtulması, ardından “kamusal alanların” nitelikli ve fonksiyonel olarak, zamanın ruhunu da dikkate alıp şekillendirilmesi ve özellikle “kent hakkı” kavramının ve farkındalığının





toplum ve bireyler tarafından doğru bir şekilde anlamlandırılması için sistematik çalışmalar yürütülmesi gerekmektedir.

Günümüz dünya gerçeğine baktığımızda, sürekli bir artış ivmesine sahip olan kentleşme talebinin bir sonucu olarak; hızlı ve kısa vadeli planlamalarla inşa edilen kentlerde, kamusal mekânların işlevselliğini kaybetmesi ve kimliğini yitirmesi ile; sürdürülebilir kentleşme süreci sekteye uğramakta olup, şehir hayatının sağlanması gereken fayda ve fonksiyonlar, bir anlamda plansız ve kent hakkını gasp eder hale gelmektedir.

KontROLSÜZ ve plansız kentleşme, kentlilik bilincinin topluma ve kişilerin yaşayışlarına olumlu katkı sağlamak amacıyla yola çıkmasına rağmen; ne yazık ki önümüzde mimari, sosyolojik ve psikolojik açılardan

sorunlu bir süreç olarak karşımızda durmaktadır.

Ortaya çıkan bu aksaklıkların kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla ele alınabilmesini sağlamak amacıyla, bu problemler uluslararası mecralarda da tartışmaya açılmıştır.

Birleşmiş Milletlerin alt kuruluşlarından olan UN Habitat, UCLG, UNESCO ve benzeri birçok oluşum bünyesinde; sürdürülebilir kentleşmenin nasıl olması gerektiği, insan yaşantısında kamusal alanların kent yaşantısına katkıları, kentlilik bilinci ve kent hakkı gibi temel konular araştırılıp, her bireyin eşit yaşam şartlarına sahip olduğu bir kentsel model üzerinde çokça çalışma yürütülmektedir.

Her insan istediği yerde yaşayabilme ve güvenli alanlarda bulunma; dokunulmazlık, çalışma ve seyahat hakkı başta olmak üzere kendi hayatını şekillendirebilme, kendini ifade edebilme; bilimden sanata, din ve vicdan hürriyetinden eğitim ve sağlık hizmetine kadar birçok alanda, başkalarının sınırına girmeden dilediğini yaşama hakkına sahiptir.

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra ivme kazanan modern kentleşme süreçlerine yakından bakıldığında; taşradan kentlere doğru başlayan göç dalgalarıyla, kentlerde önlenemez bir nüfus artışı ve beraberinde birçok sosyal eşitsizliğin olduğu görülmüştür. Bu farklı ve hareketli sürecin sonunda da “Kent Hakkı” diye yeni bir kavram ortaya çıkmıştır.

Sanayi Devrimi ve Dünya Savaşları sonrası hızlı ve karmaşık bir şehirleşme süreci yaşayan insanlık tarihi, modern dünyanın yeni kentlerini inşa ederken aynı hızla kentli olma bilincini oluşturmak ve yerleştirmek; kurumları, kuruluşları, mimari donanımları ve şehir planlamalarıyla kentsel yaşamın dinamiklerini en doğru şekilde yeniden belirleyip, benzer ihtiyaçları olan kişilerin aynı şehirde, birbirlerine saygı çerçevesinde ve eşit bir şekilde uyum içerisinde yaşayacakları bir sosyolojik yapı oluşturmak ile meşgul olmuştur.

“Kent Hakkı” da 20. Yüzyılın sonlarına doğru bir insan hakkı olarak kabul edilmesinin ardından, global mecralarda özellikle kent planlaması ve kent politikası tartışmalarında öncelikli ve önemli bir madde olarak yer almıştır.

Peki, Nedir Kent Hakkı?

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine göre üçüncü kuşak haklar başlığı altında ele alınan “Kent Hakkı”, toplum düzeninin yine toplum yaşantısının getirdiği dinamikler aracılığıyla karşılanması ve sürdürülebilir bir toplum yaşayışı yaratmasıdır. (Ecer, 2021).

Kent kavramının ne olduğuna bakarsak kelime dilimize Farsçadan gelmiştir. İngilizcedeki karşılığı ‘city’ kelimesi (FR. Cité, IT. citta, ES. ciudad) olup, köken itibarıyla Latince yurttaşlık, hemşerilik anlamına gelen “Civitas” kelimesinden gelmektedir. (Ertan, 2008).

Türk Dil Kurumuna göre ise “Kent” ilçe ya da ilçeden büyük olan yerleşim yeridir. Genellikle sanayi, ticaret, ya da hizmet alanında çalışan bir yerleşim alanıdır.

Antik Yunan da; dini, siyasi ve toplumsal gelenekleri paylaşımlı bir şekilde yaşayan yurttaşlar topluluğudur.

Kent hakkı kavramı ise ayrımsız olarak içinde bulunan her bireyi kapsamaktadır. Kent hakkının en önemli özelliği eşitlik ilkesini gözetmesidir.

Devletler merkezi ve yerel teşkilatlanmaları ile dezavantajlı grupları önceleyerek tüm nüfusun yaşam alanlarını ve haklarını güvence altına almakla yükümlüdür.

Hiçbir ferdin sorunlarının göz ardı edilmediği ve bireylere eşit fırsatlar veren “Kent Hakkı”; tüm insanlar için dünyada hak ve

hukuka dayalı adaletli ve eşitlikçi bir model yaratılabilecek, ideal bir mimari ve sosyolojik kavram olarak geliştirilebilecek ve güncellenmiş açılımlarla geleceğin şehirlerinin oluşum süreçlerine ışık tutabilecektir.

Kent hakkı temel olarak 'Katılım Hakkı' ve 'Mekânsal Haklar' olmak üzere iki ana başlıkta incelenebilir.

Katılım hakkı bireylerin kentsel karar alma süreçlerine aktif bir şekilde müdahale edebilme haklarının olduğunu ifade eder. Mekânsal haklar ise, işin özü itibarıyla her bir kentli bireyin, kentin tüm olanaklarından özellikle kamusal alan ve her alanda hizmet veren mekânlarından eşit şekilde yararlanabilme hakkıdır. Başta barınma hakkı olmak üzere, ulaşım hakkı, yeşil alan hakkı, çevresel güvenlik hakkı bu haklara örnek verilebilir.

Sonuç olarak;

Kent hakkı, kenti şekillendirme, kent içerisinde istenilen noktalara eşit şekilde erişebilme ve kentte insan haklarına ve çağa tam anlamıyla uygun bir şekilde yaşayabilmek için kentin her türlü yapılanmasına katılma hakkıdır.

UN-Habitat 2016'da yayımladığı bir araştırmasında bu konuda özellikle yerel yönetimlerin "... kâr odaklı değil, hak temelli yaklaşımlarla..." hareket etmesini önermektedir.

Ancak günümüz şehirlerinde kamusal alanların olması gereken bütüncülleştirici ve eşitlikçi işlevlerini yitirip;

rant ve kâr odaklı mekanlara dönüşme eğilimi, yalnızca mimari bir problem olmayıp; insan haklarının, kolektif bilinç oluşumunun ve demokrasi kültürünün de yavaş yavaş kaybedilmesi anlamına gelmektedir.

İşte kent hakkı; bu kaybın önüne geçebilecek en güçlü ve bütüncül kavramlardan biri olarak anlaşılması ve anlatılması gereken bir olgu olarak karşımızda durmaktadır.

Kaynakça

1. Dinçer, O. (2016). *Kapitalist kentleşme ve mekânın dönüşümü*. İstanbul: Akademi Yayınları.
2. UN-Habitat. (2016). *World Cities Report: Urbanization and Development – Emerging Futures*. Nairobi: United Nations Human Settlements Programme.
3. İstanbul Planlama Ajansı. (t.y.). *Kent hakkı raporu*. Erişim adresi: <https://ipa.istanbul/yayinlarimiz/kent-sozlugu/kent-hakki-nedir/>
4. Özdemir Mertoğlu, S. (2021). *Kentte insan hakları ve kent hakkı*. OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
5. Ertan K. A. (2008) *Kent Hakkı Üzerine Düşünceler*. Amme İdaresi Dergisi
6. <https://canurb.org/initiatives/allaccess-creating-accessible-public-space/>