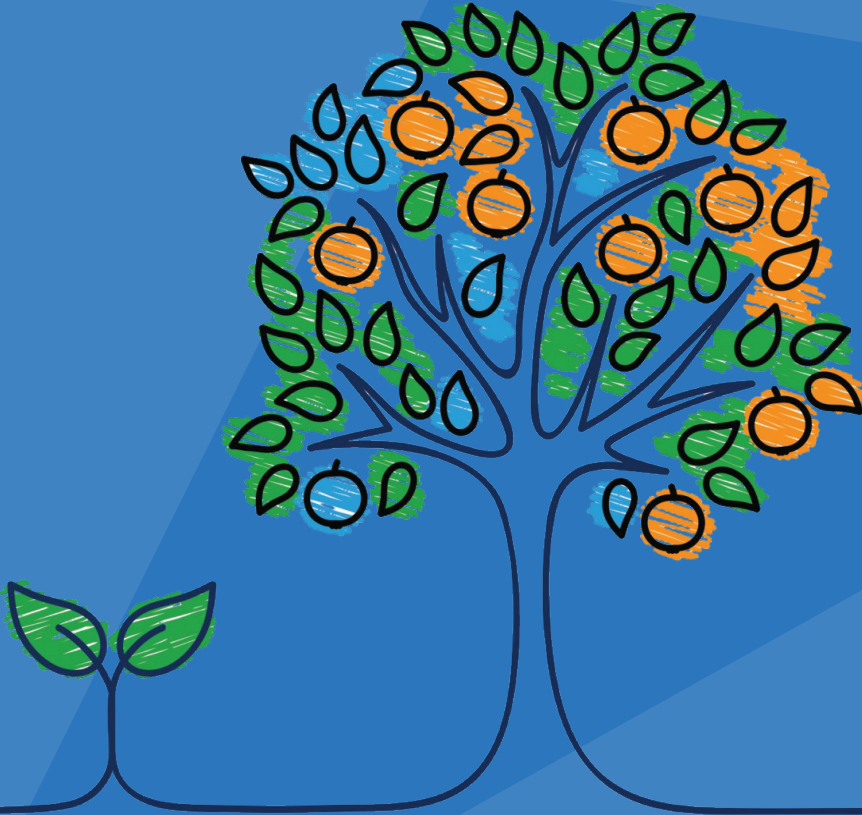


TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI

İlk Yılların Gücü Öğretmenle Başlar



TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ



İLK YILLARIN GÜCÜ ÖĞRETMENLE BAŞLAR

S. Bünyamin ÇELİKTEN
Zafer ÖZTÜRK
Doç. Dr. M. Mücahit YENTÜR
Prof. Dr. Özgül POLAT
Lara ÖZER
Ayşegül AKBULUT ÇETİNKOL
Seçil AKAYGÜN CÜNTAY

Prof. Dr. Gülsen ÜNVER
Senem Gonca KURGUN
Dr. Yeşim ÜNVEREN
Özlem KUTLU
Gizem ALAV ŞAPÇI
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI

İLK YILLARIN GÜCÜ ÖĞRETMENLE BAŞLAR

3 Mayıs 2025, İstanbul

DÜZENLEME KURULU

Hüma ÇOBANOĞLU NALDEMİRCİ
Süheyla KÖSELER
Y. Kubilay ÇENDİK
Nesrin CİVAN
Arzu KOCAMAN
Çiğdem YILDIZ
Delal OĞULMUŞ
Dilber YÜCE
Esra ÜLÇETİN
Feryal ERUS
Gökçe AKBIYIK
Handan YILMAZ
Hatice DARTAN
İlkay YILMAZ
Nihan NAMA
Reyhan SARITAŞ
Serda BÜYÜKKOYUNCU
S. Aytaç AKBAŞ
Zeynep ENGİN

AKADEMİK DANIŞMAN

Prof. Dr. R. Didem TAYLAN SAYGILI

YAYINA HAZIRLAYAN

Nalan TUĞ

BASKI VE TASARIM

Everest Basım Reklam ve Matbaa Hizmetleri San. Ve Tic. Ltd. Şti.
Maltepe Mah. Litros Yolu Sok. 2. Matbaacılar Sitesi
5. Kat F Blok No: 3NF7 Zeytinburnu / İSTANBUL
Tel: 0 (212) 434 5134

TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ

İstiklal Cad. Odakule İş Merkezi No. 142 K. 5
Beyoğlu / İSTANBUL

TEL: 0212 249 00 00 (pbx) FAKS: 0212 249 00 10
www.tozok.org.tr info@tozok.org.tr

İÇİNDEKİLER

► SUNUŞ	5
► AÇILIŞ KONUŞMALARI	
• S. Bünyamin ÇELİKTEN İde Okulları Kurucusu	9
• Zafer ÖZTÜRK Türkiye Özel Okullar Derneği, Yönetim Kurulu Başkanı	10
• Doç. Dr. M. Mücahit YENTÜR İstanbul İl Millî Eğitim Müdürü	11
► KONFERANSLAR	
• Prof. Dr. Özgül POLAT Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi DÖNÜŞÜMÜN CESUR YÜZÜ ÖĞRETMENLER: YENİDEN YENİDEN BAŞLAYABİLMEK	15
• Doç. Dr. Gülçin GÜVEN Marmara Üniversitesi OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MAARİF MODELİ: DEĞER TEMELLİ VE BÜTÜNCÜL BİR EĞİTİM YAKLAŞIMI	28
► ÇALIŞTAYLAR	
• Lara ÖZER Eğitim Teknolojileri Uzmanı EĞİTİMDE ÜRETKEN YAPAY ZEKA ARAÇLARI İLE DERS TASARIMI	33
• Ayşegül AKBULUT ÇETİNKOL Çocuk Edebiyatı Yazarı - P4C Kolaylaştırıcısı P4C İLE ÇOCUKLAR(L)A OKUMAK	37
• Uzm. Psik. Dan. Seçil AKAYGÜN CÜNTAY SDÖ Akademi DUYGUSAL ZEKASI YÜKSEK SINIF İKLİMİ OLUŞTURMAK	38
• Prof. Dr. Gülsen ÜNVER Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Uzm. Senem Gonca KURGUN Okul Öncesi Öğretmeni OKUL ÖNCESİNDE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ	41



• Dr. Yeşim ÜNVEREN YouWill Institute, Yeşim Ünveren Akademi ve Çocukla Yaşam Merkezi EĞİTİMDE DUYUSAL STRATEJİLER	44
• Özlem KUTLU Doğa Pedagojisi Eğitmeni MEKANIN PEDAGOJİSİ: DOĞADA VE AÇIK ALANLARDA ÖĞRENME OLANAKLARI	46
• Gizem ALAV ŞAPÇI Uluslararası Şiddetsiz İletişim Sertifikalı Eğitmen SİNİFTA ŞEFKATLİ İLETİŞİMİN 4 ANAHTARI	51
► KAPANIŞ KONUŞMASI	
• Hüma ÇOBANOĞLU NALDEMİRCİ TÖZOK Yönetim Kurulu Üyesi	59
► SONUÇ BİLDİRGESİ	62

SUNUŞ

Türkiye Özel Okullar Derneği Okul Öncesi Eğitimi Çalıştayı, değerli akademisyenler ve uzmanların katılımı ile 3 Mayıs 2025 tarihinde “İlk Yılların Gücü Öğretmenle Başlar” başlığı altında gerçekleştirilmiştir.

Çalıştaya değerli katılımlarından dolayı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü Sayın Doç. Dr. Murat Mücahit Yentür'e ve Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürü Sayın Semih Durmuş'a,

Çalıştayı düzenlenmesinde emeği geçen Derneğimizin Okul Öncesi Eğitimi Komisyonu Üyelerine, değerli konuşmacılarımıza ve etkinliğimize ev sahipliği yapan İde Okulları'na katkılarını için teşekkür ediyorum.

Etkinliğimize; Bursa, İzmir, Ankara, Konya, Kayseri, Samsun ve İstanbul'dan katılarak gösterdikleri ilgiden dolayı da özel okullarımızın yönetici ve öğretmenlerine ayrıca teşekkür ediyorum.

Sempozyumda; Çocukların iyi oluşu doğrudan öğretmenlerin iyi oluşuna bağlı olduğundan, eğitimde öğretmenin duygusal dayanıklılığını desteklemenin temel bir öncelik olarak öne çıktığı, çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmak ve buna uygun stratejilerin geliştirilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu, çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasitelerini güçlendirmek üzere bireysel ifadeleri ve sosyal etkileşimlerin desteklenmesi, doğal mekânların pedagojik bir kaynak olarak değerlendirilmesi, yapay zekâ destekli materyal geliştirme, hikâyeleştirme ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma yöntemleri, öğretmenlerin pedagojik tasarım becerilerini geliştirerek öğrenci katılımını artırdığı ve öğretim süreçlerini daha etkili kıldığı, teknolojiyi yaratıcı şekilde kullanabilen öğretmenlerin, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirme konusunda önemli bir avantaj sağladığı,

Maarif Modeli çerçevesinde, oyun temelli öğrenmenin merkezde olduğu, doğa ile bütünleşmiş, öğretmenin rehberlik rolünü üstlendiği ve değerler eğitimi merkeze alan bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği, bu yaklaşım sayesinde, çocukların sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimleri de desteklendiği; özgüvenli, sorumluluk sahibi ve topluma duyarlı bireyler yetiştirildiği gibi başlıklar ele alınarak, bütün bu başlıklar bir araya geldiğinde, dönüşen dünyada çocukların çok yönlü gelişimini sağlayacak güçlü bir okul öncesi eğitim modelinin temel yapı taşlarının, cesur, yaratıcı, teknolojiye açık, duygusal olarak güçlü öğretmenler olduğu net bir biçimde ortaya konmuştur.

Bu kitapta; akademisyenlerin ve uzmanların değerli görüş ve önerileri içeren konuşmalar, titiz bir çalışma ile bir araya getirilmiş ve sizlere sunulmuştur. Kitabın, eğitim sistemimize yararlı olacağı inancıyla saygılarımı sunarım.

Zafer ÖZTÜRK
Yönetim Kurulu Başkanı



İLK YILLARIN GÜCÜ ÖĞRETMENLE BAŞLAR

► AÇILIŞ KONUŞMALARI

- **S. Bünyamin ÇELİKTEN**
İde Okulları Kurucusu
- **Zafer ÖZTÜRK**
Türkiye Özel Okullar Derneği, Yönetim Kurulu Başkanı
- **Doç. Dr. M. Mücahit YENTÜR**
İstanbul İl Millî Eğitim Müdürü



S. Bünyamin ÇELİKTEN İde Okulları Kurucusu

Sayın İl Milli Eğitim Müdürüm, Sayın Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürüm, TÖZOK'un çok değerli Yönetim Kurulu Başkanı ve yönetim kurulu üyeleri, sevgili akademisyenlerimiz ve çok değerli katılımcılar; okulumuzda sizleri misafir etmekten çok büyük gurur ve onur duyuyoruz.

Öğretmenin eğitimdeki önemini hepimiz biliyoruz. Eğitimdeki ilk yılların ve okul öncesinin eğitimdeki önemini de hepimiz çok iyi biliyoruz. Buralarda öğreneceğimiz yeni şeylerin olduğunun da hepimiz farkındayız. TÖZOK'un neredeyse 75. yılına gelen uzun deneyimiyle bütün bu organizasyonları en başarılı şekilde yaptığını da biliyoruz. O zaman bu kadar unun, yağın ve şekerin olduğu yerde çok güzel bir helvanın çıkacağını da hepimiz tahmin ediyoruz. Çok güzel bir program ve çok değerli konuşma atölyeleri bizleri bekliyor.

Biz, İde Okulları olarak böyle bir programa ev sahipliği yapmaktan çok büyük gurur duyuyoruz. Ayrıca şunu da söylemeliyim ki, her birinizi, havanın da çok güzel olduğu bir cumartesi gününü burada geçirerek kendinize değer katmak adına çabaladığınız için ayrıca takdir ediyorum.

Bugünkü program için başta derneğimizin Okul Öncesi Eğitimi Komisyonu üyeleri olmak üzere emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

Sayın İl Milli Eğitim Müdürümüze, Sayın Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürümüze de katılımları için ayrıca teşekkür ediyor, hepinize tekrar hoş geldiniz diyorum.

Zafer ÖZTÜRK Türkiye Özel Okullar Derneği, Yönetim Kurulu Başkanı

Değerli konuklarımız, kıymetli meslektaşlarım, sevgili misafirler, hepinizi Türkiye Özel Okullar Derneği adına saygıyla, sevgiyle selamlıyorum. Hoş geldiniz!

Bugün **“İlk Yılların Gücü Öğretmenle Başlar”** diyerek bir araya geliyoruz. Çünkü hepimiz biliyoruz ki bir çocuğun hayatındaki ilk dokunuşlar, onun tüm öğrenme yolculuğunu şekillendirir. Öğretmenin bakışı, sözü, şefkati ve rehberliği, bu yolculuğun en güçlü yakıtıdır.

Bu güzel buluşmaya ev sahipliği yapan İDE Okulları’nın değerli kurucusu, aynı zamanda derneğimiz yönetim kurulu üyesi Bünyamin Çelikten’e teşekkür ederim. Emekleriniz ve desteğinizle burada olmaktan büyük memnuniyet duyuyoruz.

Ayrıca her zaman yanımızda olan, eğitim ailemizin kıymetli paydaşı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürümüz Sayın Dr. Murat Mücahit Yentür’e de teşekkürü bir borç bilirim. Sizlerin desteği, bizlere güç katıyor.

Bugünkü çalıştay programımızda, eğitim teknolojilerinden çocuk edebiyatına, duyuşsal stratejilerden mekân pedagojisine kadar geniş bir yelpazede bilgi ve deneyim paylaşacağız. Her bir başlık bize şunu tekrar hatırlatıyor: Çocuğun bütünsel gelişimi, ancak öğretmenlerin çok yönlü bakışı ve yetkinliğiyle mümkün olabilir.

Çalıştayımızın sonunda, hepimizin yanına bir ilham, bir yeni fikir, bir küçük değişim tohumu alıp döneceğine inanıyorum. Çünkü biliyoruz ki öğretmenin dokunduğu her şey çoğalır, güzelleşir, dönüşür.

Katkı sunacak tüm konuşmacılarımıza, değerli katılımcılarımıza ve bu organizasyonda emeği geçen herkese şimdiden teşekkür ediyorum.

Hepimize verimli, ilham dolu bir gün diliyorum. Sağ olun, var olun.

Doç. Dr. M. Mücahit YENTÜR **İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü**

Çok değerli Türkiye Özel Okullar Derneği Başkanımız, değerli yönetim kurulu üyelerimiz, çok kıymetli Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürümüz, değerli eğitim yöneticileri, kıymetli meslektaşlarım, öğretmen arkadaşlarım, bu tatil gününde hepinizi saygıyla, sevgiyle ve muhabbetle selamlıyorum.

Yaklaşık 20 aydır İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü olarak görev yapıyorum. Türkiye'de 30 tane büyük şehir var. İstanbul şehir ötesinde büyük bir nüfus kitlesini barındıran bir organizma, 7 gün 24 saat yaşayan bir organizma. Bu sebeple bizim normal bir çalışma biçimiyle bunu başarmamız mümkün değil. Hele de biz öğretmensek, biz eğitimciyse, eğitimde ne feda edilecek tek bir ferdimiz ne de feda edecek tek bir dakikamız yok. Bu şuurla, bu bilinçle çalışmamız lazım.

Okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite hayatımıza baktığımızda yüzün üzerinde hayatımızdan mutlaka bir eğitimci geçmiştir. Ama bizim bugün hatırladıklarımız en fazla bir elin parmaklarını geçmez. O yüzden bir elin bu parmaklarından geçmeyen grubun içine girmek için de Cumartesi, Pazar buralarda olmak lazımdır.

Öğretmenlik, talebeliği hiç bitmeyen bir mesleğin adıdır. Hem öğrenen hem öğreten hem gelişen hem geliştiren bir kişidir. Şair diyor ki “Yaşamak berrak bir gökte çocuklar aşkına savaşımdır.” Biz bu savaşta mesai mefhumunun ve okul duvarının olmadığı, aileyi yanımıza almazsak bu işten başarılı olmamız mümkün değil. O yüzden siz aynı zamanda evin, misafir salonunun, koridorların bütün aile ortamının öğretmenisiniz.

Bu etkinliğin düzenlenmesinde emeği geçen herkesi kutluyor, hepinizi tekrar saygıyla, sevgiyle ve muhabbetle selamlıyorum.



İLK YILLARIN GÜCÜ ÖĞRETMENLE BAŞLAR

► KONFERANSLAR

- **Prof. Dr. Özgül POLAT**
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
DÖNÜŞÜMÜN CESUR YÜZÜ ÖĞRETMENLER: YENİDEN YENİDEN BAŞLAYABİLMEK
- **Doç. Dr. Gülçin GÜVEN**
Marmara Üniversitesi
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MAARİF MODELİ: DEĞER TEMELLİ VE BÜTÜNCÜL BİR EĞİTİM YAKLAŞIMI



Prof. Dr. Özgül POLAT
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

DÖNÜŞÜMÜN CESUR YÜZÜ ÖĞRETMENLER: YENİDEN YENİDEN BAŞLAYABİLMEK

Özet

21. yüzyılın hızla dönüşen eğitim paradigmasında, öğretmenler yalnızca bilgiyi aktaran kişiler değil; aynı zamanda eğitim sisteminin dönüşümüne yön veren öğrenme liderleri, değişim temsilcileri ve duygusal rehberler olarak yeniden tanımlanmaktadır. Bu makale, eğitim sistemlerinde yaşanan bu dönüşüm süreçlerinde öğretmenlerin üstlendiği liderlik rolünü, pedagojik yönelimlerini, mesleki gelişimlerini, iyi oluşlarını ve bu unsurların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde incelemektedir. Çalışmada öğretmenler yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda eğitimde dönüşümün taşıyıcı aktörleri olarak ele alınmıştır. Güncel ulusal ve uluslararası literatüre dayanan bu çalışmada, öğretmenin iyi oluş hâlinin, çocuğun gelişimsel refahı ile doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Makale, dönüşüm sürecinin sürdürülebilirliği için öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve liderlik kapasitelerinin nasıl güçlendirilebileceğine dair çok boyutlu stratejiler sunmaktadır. 21. yüzyılda eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşüm süreçlerinde öğretmenlerin üstlendiği liderlik rolünü, pedagojik yönelimlerini, mesleki gelişimlerini, iyi oluşlarını ve bu unsurların öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini kapsamlı biçimde incelemektedir. Çalışmada öğretmenler yalnızca uygulayıcı değil; aynı zamanda eğitimde dönüşümün taşıyıcı aktörleri olarak ele alınmıştır. Güncel ulusal ve uluslararası literatüre dayanan bu çalışmada, öğretmenin iyi oluş hâlinin, çocuğun gelişimsel refahı ile doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Makale, dönüşüm sürecinin sürdürülebilirliği için öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve liderlik kapasitelerinin nasıl güçlendirilebileceğine dair çok boyutlu stratejiler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, öğrenme liderliği, mesleki gelişim, öğretmen iyi oluşu, tükenmişlik, duygusal dayanıklılık, eğitim dönüşümü

Giriş

21. yüzyılın hızla dönüşen eğitim paradigmasında, toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerinde yalnızca yüzeysel değil, yapısal ve zihinsel düzeyde de köklü dönüşümlere yol açmaktadır. Bu dönüşümler, yalnızca öğretim programlarında değil, aynı zamanda öğretmenlerin rolleri, ilişkileri ve öğrenme ortamlarındaki işlevleri üzerinde de derin etkiler yaratmaktadır (Zhao, 2020; OECD, 2023). Öğretmenler, geçmişte olduğu gibi yalnızca bilgi aktarıcı değil; günümüzde öğrenme süreçlerinin düzenleyicisi, rehberi, duygusal destekçisi ve sosyal dönüşümün öncüsü rollerini üstlenmektedir.

Eğitimde yaşanan dönüşüm süreci; dijitalleşmenin hızlanması, toplumsal yapının çeşitlenmesi, küresel salgınlar ve krizlerin eğitim pratiklerini etkilemesi gibi pek çok makro faktör tarafından tetiklenmektedir (OECD, 2020). Bu bağlamda öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki olarak dönüşüme ayak uydurabilmeleri, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından kritik önemdedir. Eğitimde kaliteyi artırma, fırsat eşitliği sağlama ve öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarma hedefleri, dönüşüm odaklı öğretmen profiline olan ihtiyacı her zamankinden daha görünür kılmaktadır.

Öğretmenler, eğitim sisteminin merkezinde yer alarak, yenilikçi öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğrencilerin bireysel potansiyellerinin açığa çıkarılması ve sürdürülebilir öğrenmenin inşası gibi birçok alanda belirleyici rol oynamaktadır (Darling-Hammond et al., 2021). Ancak bu rolün etkili bir şekilde yerine getirilebilmesi, öğretmenlerin yalnızca mesleki donanımlarına değil; aynı zamanda psikolojik dayanıklılıklarına, sosyal destek sistemlerine ve duygusal iyi oluş düzeylerine de bağlıdır. Bu çalışma, öğretmenlerin dönüşüm süreçlerindeki liderlik rollerini çok boyutlu bir perspektifle incelemektedir. Temel amaç; öğretmen liderliği, mesleki gelişim, duygusal dayanıklılık ve iyi oluş gibi kavramları akademik temellerle açıklamak ve çocukların iyi oluşuyla nasıl bağlantılı olduğunu ortaya koymaktır. Böylece eğitimde dönüşümün yalnızca yapısal değil, insan merkezli bir paradigma değişimini gerektirdiği savunulmaktadır.

1. Eğitimde Dönüşümün Kavramsal Temelleri

Eğitimde dönüşüm kavramı, yalnızca teknik bir yeniden yapılanmayı değil; pedagojik anlayışların, öğretmen rollerinin, kurumsal kültürlerin ve öğrenme ortamlarının köklü biçimde yeniden tanımlanmasını içermektedir (Sterling, 2011; Mezirow, 1991). Bu bağlamda dönüşüm, öğretmenlerin mesleki kimliklerini yeniden inşa ettikleri, değerlerini sorguladıkları ve öğrenmeyi toplumsal bir sorumluluk olarak yeniden konumlandıkları derin bir süreçtir.

Dönüşüm, eğitim literatüründe genellikle "değişim" kavramından farklı olarak ele alınır. Değişim daha çok yüzeysel ya da yapısal yenilenmeleri işaret ederken, dönüşüm bireyin inanç, tutum ve davranış düzeyinde yaşadığı köklü değişimleri kapsamaktadır (Cranton, 2016). Mezirow'un (1991) dönüşümsel öğrenme kuramı bu bağlamda temel referanslardan biridir. Kurama göre, bireyler anlam perspektiflerini eleştirel bir süzgeçten geçirerek yeni anlam yapıları geliştirir ve bu süreç, kalıcı öğrenme ile sonuçlanır.

Öğretmenlerin dönüşüm süreçlerinde aktif özne haline gelmesini sağlayan diğer bir yaklaşım uzun yıllar öncesine dayanan, Freire'in (1970) eleştirel pedagojisidir. Bu pedagojik yaklaşımda öğretmen, bilgiyi yalnızca aktaran değil; öğrencileriyle birlikte öğrenen, sorgulayan ve toplumsal adalet için mücadele eden bir figürdür. Freire'in düşüncesi, öğrenme sürecinin karşılıklı ve diyaloga dayalı olması gerektiğini vurgular. Bu bakış açısı, öğretmenin öğrenme lideri olarak konumlandırılmasını mümkün kılar.

Peter Senge'nin (2006) "öğrenen organizasyon" modeli, dönüşümsel bir okul kültürünün inşasında önemli bir kuramsal temel sunar. Bu modele göre, okullar yalnızca bilgi veren değil; öğrenmeyi, sorgulamayı ve birlikte düşünmeyi sürekli hâle getiren topluluklardır. Öğretmenler ise bu toplulukların taşıyıcılarıdır. Öğrenen organizasyonlar, bireysel öğrenmenin kolektif öğrenmeye dönüştüğü ortamlardır ve bu ortamlar, dönüşümün kurumsal düzeyde gerçekleşmesini sağlar (Kools & Stoll, 2016).

Bu çerçevede eğitimde dönüşüm, yalnızca müfredat değişiklikleriyle sınırlı bir süreç değil; aynı zamanda okulun değer yapısının, liderlik modellerinin ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yeniden tanımlanmasını gerektirir. Dönüşüm, öğretmenlerin kendi uygulamalarını eleştirel bir şekilde gözden geçirmelerini, pedagojik refleksiyon yapmalarını ve öğrenmeyi yaşam boyu süren bir süreç olarak görmelerini zorunlu kılar (Timperley, 2011).

Eğitimde dönüşümün çok boyutlu doğasını ortaya koyarken, öğretmenin bu sürecin öznesi olması gerektiğini güçlü bir şekilde vurgular. Öğretmen liderliği, eleştirel pedagoji,

dönüşümsel öğrenme ve öğrenen organizasyon kavramları, bu makalenin teorik dayanaklarını oluşturmaktadır.

2. Öğretmenin Dönüşümdeki Rolü ve Liderliği

Eğitimde dönüşüm, yalnızca müfredat değişikliği ya da teknolojik altyapının güncellenmesiyle sınırlı olmayan, kültürel ve yapısal bir yeniden yapılanmayı ifade eder. Bu dönüşüm sürecinde öğretmenin rolü, pasif bir uygulayıcı olmaktan çıkıp, aktif bir lider, öğrenme topluluğunun kurucusu ve mesleki gelişimin taşıyıcısı hâline gelmektedir. Özellikle hızlı toplumsal değişim, belirsizlik, çeşitlilik ve yenilik ihtiyacının arttığı günümüz eğitim sistemlerinde, öğretmen liderliği sürdürülebilir dönüşümün temel dinamiklerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Leithwood et al., 2020; Wenner & Campbell, 2017).

Öğretmen, eğitim sisteminin yalnızca bir parçası değil; aynı zamanda sistemin ruhunu taşıyan ve onu dönüştürme potansiyeline sahip olan en güçlü aktördür. Bu nedenle, öğretmenlerin dönüşüm süreçlerindeki konumları yalnızca uygulayıcı düzeyinde değil; liderlik eden, yön veren ve dönüştüren rolleri ile ele alınmalıdır. Öğretmen liderliği kavramı, son yıllarda özellikle eğitimde reform süreçlerinin başarısını belirleyen temel faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir (York-Barr & Duke, 2004).

Öğretmenin dönüşümdeki liderlik rolü çok boyutludur. Bunlardan ilki, pedagojik liderliktir. Pedagojik liderlik, öğretmenin sınıf ortamında öğrenmeyi destekleyen stratejiler geliştirmesi, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini benimsemesi ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına duyarlı olması anlamına gelir. Bununla birlikte, öğretmenler kurumsal düzeyde de liderlik fonksiyonu icra ederler. Okul kültürünün inşasında, meslektaşlarıyla iş birliği içinde gelişimsel süreçlere öncülük etme, okul politikalarının şekillendirilmesinde aktif rol alma gibi işlevler de bu kapsamda değerlendirilmelidir (Lieberman & Miller, 2004).

Fullan (2007) öğretmen liderliğini dönüşümün kaldıraç noktası olarak tanımlar. Öğretmenler yalnızca bireysel gelişim süreçlerinde değil; aynı zamanda sistem düzeyindeki değişimlerin uygulanmasında da anahtar konumdadır. Liderlik kapasitesi yüksek öğretmenler, hem öğrenci başarılarını hem de okulun genel performansını artırma konusunda belirleyici bir etkiye sahiptir.

Pedagojik Liderlik

Öğretmen liderliği, öğretmenin yalnızca sınıf içi uygulamaları değil; aynı zamanda okul kültürünü, eğitim politikalarını ve meslektaş etkileşimlerini dönüştürme sorumluluğunu üstlendiği bir yaklaşımdır (York-Barr & Duke, 2004). Bu bağlamda öğretmen, öğrenme topluluklarının kurucusu, değişimin savunucusu ve sürdürülebilir dönüşümün aktörü hâline gelir.

Toplumsal Liderliktir

Öğretmen liderliğinin bir diğer boyutu da toplumsal liderliktir. Öğretmenler, yalnızca sınıf içinde değil; toplumsal değişimin de öncüsü olabilirler. Dezavantajlı gruplara erişim, kapsayıcı eğitim ortamları oluşturma, sosyal adaletin sağlanmasında rol üstlenme gibi işlevler, öğretmenin toplumsal liderlik kapasitesinin göstergesidir. Bu bağlamda öğretmen, yalnızca bilgi veren değil; değerler inşa eden ve demokratik yurttaşlar yetiştiren bir aktördür (Day & Sammons, 2013).

Dönüşüme liderlik eden öğretmenler; vizyon sahibi, eleştirel düşünebilen, çözüm odaklı ve etik değerlere bağlı bireylerdir. Ayrıca bu öğretmenlerin, değişen koşullara hızla uyum sağlayabilme esnekliğine ve karmaşık problemleri yönetebilme becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda dönüşüm liderliği, klasik anlamda bir otorite figüründen çok; öğrenen bir topluluğun rehberi, ilham kaynağı ve destekleyicisi olma özelliklerini içerir.

İşbirlikçi Kültür ve Etkileşim

Lider öğretmenler; deneyimlerini paylaşan, pedagojik uygulamaları sorgulayan, sınıfın ötesinde etkileşim alanları yaratan ve öğrencilerin potansiyellerini açığa çıkaran kişilerdir. Bu liderlik; işbirlikçi kültür oluşturma, vizyon geliştirme, etik sorumluluk alma ve mesleki öğrenmeye öncülük etme gibi boyutlarla tanımlanır (Leithwood et al., 2020).

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının İnşası

Öğretmen liderliği, geleneksel otorite anlayışının ötesinde; ilham veren, öğrenmeyi birlikte inşa eden, demokratik ve güven temelli bir modeldir. Özellikle değişim dönemlerinde kurum içi güven iklimi oluşturmak, değişime açıklığı teşvik etmek ve yenilikçi öğrenme ortamları inşa etmek stratejik bir önem taşır (Wenner & Campbell, 2017).

Yapısal Destek ve Gelişim Stratejileri

Öğretmen liderliğinin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi, yalnızca bireysel yeterliklerle değil; sistem düzeyinde sağlanan desteklerle mümkündür. Bu amaçla önerilen gelişim stratejileri şunlardır:

- Karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımı
- Okul temelli eylem araştırmaları
- Profesyonel öğrenme topluluklarının kurulması
- Mentorluk ve eşli öğrenme uygulamaları
- Dijital platformlarla iyi uygulama paylaşımı

Öğrenme Liderliği

"Öğrenme liderliği", öğretmenin yalnızca kendi mesleki gelişimini değil; öğrencilerinin, meslektaşlarının ve okul topluluğunun öğrenmesini de desteklemesini ifade eder (Harris & Muijs, 2005). Bu öğretmenler; reflektif düşünen, veriye dayalı kararlar alan, değişime açık ve sürekli gelişim odaklı bireylerdir.

Öğretmen liderliği dönüşümün merkezinde yer alan stratejik bir role sahiptir. Lider öğretmenler; mesleki gelişimin öncüsü, okul kültürünün şekillendiricisi ve öğrenci başarısının mimarıdır. Bu nedenle eğitim politikaları, öğretmen liderliğini teşvik eden ve sürekli gelişimini destekleyen bir yapı ile yeniden kurgulanmalıdır. Bu nedenle öğretmenin dönüşümdeki rolü salt pedagojik pratiklerle sınırlı olmayan; mesleki, kurumsal ve toplumsal düzeyde liderlik fonksiyonlarıyla şekillenen çok boyutlu bir yapıdır. Bu liderlik kapasitesinin geliştirilmesi, eğitim sistemlerinin sürdürülebilir şekilde dönüşebilmesi açısından vazgeçilmezdir.

3. Sürdürülebilir Eğitim İçin Mesleki Gelişim ve Sürekli Öğrenme

Eğitim sisteminde dönüşümün kalıcılığı ve niteliği, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ne ölçüde entegre olabildikleri ile yakından ilişkilidir. Mesleki gelişim, öğretmenin yalnızca bilgi ve becerilerini değil; aynı zamanda pedagojik değerlerini, liderlik kapasitesini ve öğrenmeye yönelik tutumunu da sürekli olarak yenilediği dinamik bir süreçtir (Desimone & Garet, 2015). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşim içinde öğrenmeyi sürdürmeleri anlamına da gelir. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleği yaşam boyu öğrenmeyi gerektiren bir disiplin olarak tanımlanmalıdır (Avalos, 2011). Sürekli Öğrenen Öğretmen sürdürülebilir bir eğitim için ve etkili büyüyen ve gelişen çocuklar için vazgeçilmez bir yeterliliklerdir. Bu süreç, bireysel öğrenmenin ötesine geçerek okul temelli işbirliklerine, profesyonel etkileşime ve kurumsal gelişime dayalı bir dönüşüm alanı oluşturur.

Guskey (2002) mesleki gelişimin üç temel bileşeni olduğunu belirtir: bireysel gelişim, kurumsal gelişim ve sistemsel gelişim. Bireysel gelişim, öğretmenin kendi yeterlilikleri üzerinde çalışmasıdır; kurumsal gelişim, okul iklimi ve kültürüne katkı sunacak biçimde kolektif öğrenmeye katılımı ifade eder; sistemsel gelişim ise, öğretmenlerin eğitim politikalarının şekillenmesinde aktif bir aktör olmasını gerektirir. Tüm bu katmanlarda aktif olabilen öğretmenler, eğitim sistemlerinin dönüşümünü destekleyen en önemli insan kaynağıdır.

Sürekli mesleki gelişimin temelinde de öğrenen öğretmen anlayışı yer alır. Öğrenen öğretmen, yalnızca sınıf içindeki uygulamalarıyla sınırlı kalmayan; eğitim politikalarını takip eden, pedagojik yaklaşımları sorgulayan ve bilimsel gelişmeleri izleyen bireydir. Bu öğretmen profili, bireysel refleksiyon ve eleştirel düşünme becerileriyle beslenmekte, öğrenme toplulukları ile kolektif bir gelişim süreci içerisinde yer almaktadır (Darling-Hammond, 2020).

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri yalnızca bilgi edinmeye değil; aynı zamanda uygulamaya dönük becerilerin geliştirilmesine, öğrenilenin sınıf pratiğine yansıtılmasına da dayanmalıdır. Bu noktada, hizmet içi eğitimlerin niteliği, sürekliliği ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış olması son derece önemlidir (Desimone, 2009).

Geleneksel hizmet içi eğitim anlayışı yerini; profesyonel öğrenme toplulukları, eylem araştırmaları, mentorluk sistemleri ve dijital öğrenme ortamlarıyla bütünleşik, çok katmanlı bir gelişim modeline bırakmıştır (Avalos, 2011). Bu model, öğretmenin sadece öğretme becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme, araştırmacı yaklaşım, veri okuryazarlığı, duygusal zekâ ve teknoloji entegrasyonu gibi 21. yüzyıl yeterliklerini de kapsar (Kennedy, 2016).

Etkili mesleki gelişim programlarının temel özellikleri; uygulamaya dönük içerikler, öğretmen ihtiyaçlarına duyarlılık, sınıf içi deneyimlerle bütünleşme, uzun süreli ve yansıtıcı yapılar olarak öne çıkar (Darling-Hammond et al., 2017). Bu bağlamda mesleki gelişim, öğretmenin öğrenme liderliğini benimsemesini ve öğrenci merkezli öğretimi güçlendirmesini destekler.

Okul temelli mesleki gelişim modelleri, bağlamsal farklılıkları gözetenek öğretmenlerin kendi eğitim ortamlarına uygun çözümler üretmesini kolaylaştırır (Opfer & Pedder, 2011). Bunun yanı sıra, çevrim içi öğrenme toplulukları, açık kaynak materyaller, webinarlar ve öğrenme yönetim sistemleri gibi dijital araçlar öğretmenin zaman ve mekândan bağımsız olarak sürekli gelişimine olanak tanır (Trust et al., 2020).

Öğretmenlerin kendi öğrenmelerini sahiplenmeleri, onları pasif bilgi alıcılarından aktif bilgi üreticilerine dönüştürür. Bu dönüşüm, aynı zamanda öğrencilere model olacak bir öğrenme

kültürü yaratır. Öğrenci başarısını artırmak için öğretmenin de sürekli öğrenen bir birey olması gerektiği, çok sayıda ampirik çalışmayla da desteklenmiştir (Timperley et al., 2007).

Mesleki gelişim aynı zamanda öğretmenin öz yeterlik algısını güçlendirir, iş doyumunu artırır ve mesleki tükenmişliği azaltır. Öğretmenin profesyonel kimliğini yeniden inşa ettiği bu süreç, kurumsal kapasitenin artmasına ve eğitimde dönüşümün sürdürülebilirliğine katkı sunar. Öğretmenin yalnızca bireysel gelişimini değil; profesyonel kimliğini yeniden inşa etmesini, öğrenme liderliğini içselleştirmesini ve eğitimde dönüşümün aktif bir öznesi hâline gelmesini sağlar. Öğretmenin mesleki gelişimini destekleyen okul kültürleri ve eğitim politikaları, sürdürülebilir dönüşümün temel dinamikleri arasında yer almalıdır.

4. Öğretmenin iyi Oluşu

Öğretmenin iyi oluşu, yalnızca bireysel mutluluk veya fiziksel sağlıkla sınırlı olmayan; psikolojik dayanıklılık, mesleki doyum, öz-yeterlik, sosyal destek algısı ve iş-yaşam dengesi gibi çok katmanlı unsurları içeren bütüncül bir kavramdır (OECD, 2021; Roffey, 2012). Eğitim ortamlarında öğretmenin iyi oluşu, yalnızca öğretmenin bireysel başarısı için değil; aynı zamanda öğrencilerin akademik performansı, sınıf iklimi ve okulun genel işleyişi için de kritik bir role sahiptir.

Ryan ve Deci'nin (2017) öz-belirleme kuramına göre, özerklik, yeterlik ve aidiyet ihtiyaçlarının karşılanması, öğretmenin psikolojik iyi oluş düzeyini artırmakta ve bu durum sınıf içi etkileşimlere olumlu biçimde yansımaktadır. Öğretmenin kendisini desteklenmiş, değerli ve anlamlı bir iş içinde hissettiği bağlamlarda pedagojik üretkenlik ve mesleki motivasyon yükselmektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Öğretmenin iyi oluş hâlini etkileyen başlıca faktörler şunlardır:

- **Psikolojik destek:** Açık iletişim ve güven temelli liderlik, duygusal tükenmeyi azaltır (Collie et al., 2012).
- **Mesleki anlam ve aidiyet:** Öğretmenin yaptığı işi anlamlı bulması, içsel motivasyonu destekler (Day & Gu, 2010).
- **İş yükü ve zaman yönetimi:** Etkili planlama ve adil görev dağılımı, refahı artırır (Montgomery & Rupp, 2023).
- **Mesleki gelişim:** Sürekli öğrenme fırsatları, öz yeterlik ve motivasyonu güçlendirir (Ogunyemi et al., 2020).
- **Fiziksel sağlık:** Uyku, beslenme ve egzersiz gibi yaşam alışkanlıkları, zihinsel dengeyi destekler (Acton & Glasgow, 2015)

Collie et al. (2012), öğretmenin iyi oluşunu destekleyen okul iklimlerinin, hem öğretmen tükenmişliğini azalttığını hem de öğrenci sonuçlarını iyileştirdiğini göstermektedir. Aynı zamanda Acton ve Glasgow (2015), fiziksel sağlıkla ruhsal denge arasında çift yönlü bir etkileşim olduğunu vurgulayarak, öğretmen sağlığına bütüncül yaklaşımın önemini belirtmektedir.

Öğretmenin iyi oluşu yalnızca bireysel bir durum değildir; öğrencilerin başarısı, okulun verimliliği ve eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından stratejik bir öneme sahiptir. Eğitim

politikalarının merkezinde, öğretmenin çok boyutlu refahını gözeten bütüncül yaklaşımların yer alması son derece önemlidir.

Öğretmenin İyi Oluşu İle Çocuğun İyi Oluşu Arasındaki İlişki

Eğitimde dönüşüm süreci yalnızca yapısal ya da pedagojik reformlarla sınırlı değildir; öğretmenin psikolojik, sosyal ve duygusal dayanıklılığı da bu sürecin sürdürülebilirliği açısından belirleyici rol oynamaktadır. Çünkü, öğretmenin iyi oluş hâli çocukların iyi oluşuyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenin olumlu duygusal durumu, öğrencilerin okul aidiyeti, akademik motivasyonu ve sosyal uyumu üzerinde belirleyici etkiler yaratır (Salo et al., 2022). Özellikle erken çocukluk ve ilkökul döneminde öğretmen figürü, çocuk için ilk bağlanma figürlerinden biri olarak psikolojik güvenliğin teminatıdır. Güvenli bağlanma ilişkileri geliştirebilen öğretmenler, çocukların duygusal düzenlemelerini ve sosyal becerilerini güçlendirmekte daha etkili olmaktadır (Birch & Ladd, 1997).

Öğretmenlerin Duygusal dayanıklılığı, öğretmenin stresle baş etme, duygusal düzenleme sağlama, tükenmişliğe karşı direnç geliştirme ve öğrenme ortamlarında psikolojik güven inşa etme becerilerini ifade eder (Gu & Day, 2007). Özellikle dönüşüm dönemlerinde öğretmenlerin karşılaştığı belirsizlik, yenilik baskısı ve rol çatışmaları, duygusal dayanıklılığı yüksek bireylerin bu süreci daha sağlıklı yönettiğini göstermektedir. Jennings ve Greenberg'in (2009) geliştirdiği Prososyal Sınıf Modeli, öğretmenlerin sosyal-duygusal yeterliliklerinin öğrenci davranışları ve sınıf iklimi üzerindeki olumlu etkilerini ampirik verilerle ortaya koymaktadır. Bu modele göre öğretmenler, duygusal olarak dengeli olduklarında daha sağlıklı öğrenci ilişkileri kurar ve olumlu sınıf kültürü oluştururlar.

Brackett ve ark. göre (2010); Sınıfında sık sık öfke yaşayan ya da duygusal regülasyon becerileri düşük olan öğretmenlerin, davranış sorunları sergileyen öğrencilerle daha sık çatıştığı ve bunun da zamanla tükenmişliğe yol açtığı ifade edilmiştir. Oysa duygusal dayanıklılığı yüksek, öz-yeterlik algısı gelişmiş bir öğretmen; aynı durumları pedagojik fırsata dönüştürebilir, öğrenciyle çözüm odaklı bir iletişim kurabilir ve sınıfta psikolojik güvenliği sağlayabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını artırmak için öncelikle Eğitim politikalarının merkezinde yalnızca akademik başarı değil; öğretmenlerin duygusal refah ve esenliği de yer almalıdır. Ayrıca aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Duygusal destek sistemleri (psikolojik danışmanlık, süpervizyon)
- Öz bakım alışkanlıkları (fiziksel sağlık, meditasyon, hobiler)
- İş-yaşam dengesi politikaları
- Mindfulness ve öz-şefkat temelli eğitimler
- Mesleki destek grupları ve akran dayanışması
- Sosyal duygusal öğrenme (SEL) programlarına öğretmenlerin de aktif katılımı, hem kendi duygusal denge düzeylerini hem de öğrencilerinin gelişimsel ihtiyaçlarını desteklemektedir.

Bu şekilde duygusal dayanıklılığı desteklenen öğretmenler; sadece tükenmişliği önlemekle kalmaz, aynı zamanda sınıfta pozitif öğrenme ortamı yaratır, öğrencilerinin duygusal ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelir ve çocuğun iyi oluşunu güçlendirir.

5. Dönüşüm Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Eğitimde dönüşüm, her ne kadar olumlu değişimlerin kapısını aralasa da, bu sürecin doğal bir parçası olan çeşitli bireysel, kurumsal ve sistemsel zorluklar bulunmaktadır. Dönüşüm, sadece teknik ya da pedagojik bir mesele değil, aynı zamanda insan doğasına, alışkanlıklara, kurumsal kültüre ve mevcut yapıların gücüne temas eden çok katmanlı bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları zorlukları anlamak, dönüşümün sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için büyük önem taşımaktadır.

İlk olarak bireysel düzeydeki zorluklar incelendiğinde, öğretmenlerin dönüşüm süreçlerine karşı gösterdiği direnç dikkat çekmektedir. Bu direnç çoğu zaman alışkanlıkların terk edilmesindeki zorluktan, belirsizlikten duyulan kaygıdan ve yeniye karşı duyulan güvensizlikten kaynaklanmaktadır (Hargreaves, 2005). Örneğin, uzun yıllar belirli bir öğretim yöntemine alışmış bir öğretmenin, öğrenci merkezli ya da teknoloji entegrasyonuna dayalı yeni bir modeli benimsemesi, sadece teknik beceri değil; aynı zamanda zihinsel bir yeniden yapılanma gerektirir. Bu noktada öğretmenlerin öz yeterlik inançları belirleyici bir rol oynar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Kurumsal düzeyde karşılaşılan zorluklar arasında, okul yöneticilerinin dönüşüm vizyonunun yetersizliği, öğretmenler arası iş birliği eksikliği ve kaynak yetersizlikleri öne çıkmaktadır. Dönüşüm ancak liderlik anlayışının katılımcı ve vizyoner olması durumunda kurumsal düzeyde içselleştirilebilir. Aksi durumda öğretmenler kendilerini yalnız ve desteklenmemiş hissedebilir, bu da motivasyonlarını ve yeniliklere açıklıklarını olumsuz yönde etkiler (Leithwood et al., 2006).

Sistemsel düzeydeki engeller ise genellikle merkeziyetçi eğitim politikaları, esnek olmayan müfredatlar, değerlendirme sistemlerinin katılığı ve öğretmen yetiştirme sistemlerindeki yetersizliklerle ilgilidir. Yenilikçi uygulamalara açık olmayan sınav odaklı sistemler, öğretmenlerin alternatif pedagojik yöntemleri uygulamaya geçirmesini güçleştirebilir. Örneğin, proje tabanlı öğrenme ya da oyun temelli yaklaşımlar gibi yöntemler, merkezi sınav sisteminin başarı kriterleriyle uyumlu olmayabilir, bu da öğretmeni ikilemde bırakır.

Zorluklardan biri de zaman yönetimi ve iş yüküdür. Öğretmenlerin çok yönlü roller üstlenmeleri, onların hem pedagojik hem de idari birçok işle baş etmek zorunda kalmalarına neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin dönüşüm için gerekli olan araştırma, hazırlık ve uygulama süreçlerine yeterince zaman ayıramamalarına yol açmaktadır (Valli & Buese, 2007).

Öğretmenin Tükenmişliği

Eğitimde dönüşümün önündeki engellerden biri de öğretmenin mesleki tükenmişliğidir. Mesleki tükenmişlik, öğretmenlerin uzun süreli stres, aşırı iş yükü ve düşük kurumsal destek gibi faktörler karşısında yaşadığı duygusal, zihinsel ve fiziksel yorgunluk durumudur. Maslach ve Leiter'e (2016) göre tükenmişlik üç boyutta incelenir: duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi. Özellikle destek sistemlerinin zayıf olduğu eğitim ortamlarında bu durum öğretmenlerin motivasyonunu, sınıf içi etkileşimini ve pedagojik tutumlarını olumsuz etkileyebilir.

Araştırmalar, tükenmişliğin yalnızca bireysel sağlık sorunlarına yol açmadığını, aynı zamanda öğrenci başarısını ve okul iklimini de doğrudan etkilediğini göstermektedir (Jennings, 2015; Brackett et al., 2010). Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, sınıf yönetiminde

zorlanmakta, öğrenciyle empatik ilişki kurmakta güçlük çekmekte ve yeniliklere direnç gösterebilmektedir.

Öğretmen tükenmişliğini önlemek için önerilen başlıca stratejiler şunlardır:

- Kurumsal destek sistemlerinin güçlendirilmesi
- Yapılandırılmış mentorluk programları
- Duygusal farkındalık ve stres yönetimi eğitimleri
- İş-yaşam dengesi politikaları
- Meslektaş dayanışmasına dayalı profesyonel öğrenme toplulukları
- Sosyal-duygusal öğrenme (SEL) programlarının öğretmenlere uyarlanmış versiyonları, öz-farkındalığı artırarak duygusal dayanıklılığı güçlendirmekte ve tükenmişlik düzeyini azaltmaktadır (Roeser et al., 2012).

Öğretmen tükenmişliği yalnızca bireysel bir zorluk değil, yapısal ve kurumsal düzeyde ele alınması gereken sistemik bir sorundur. Öğretmenin iyi oluş hâlini önceleyen politikalar, destekleyici okul iklimi ve sürekli mesleki gelişim fırsatları, tükenmişlikle baş etmenin anahtarıdır. **Eğitimde Dönüşümün sağlanabilmesi için;** Bütün bu zorluklara rağmen, dönüşümün mümkün olabilmesi için destekleyici mekanizmaların oluşturulması gereklidir. Bunlar arasında okul temelli mesleki gelişim modelleri, etkili liderlik uygulamaları, mikro düzeyde öğretmen destek ağları ve makro düzeyde öğretmen politikalarının güçlendirilmesi sayılabilir. Bu tür yapılar, öğretmenin karşılaştığı engelleri aşmasına yardımcı olurken, dönüşümün kurumsal ve toplumsal düzeyde daha sürdürülebilir hale gelmesini sağlar.

Eğitimde dönüşümün önündeki engelleri yok saymak yerine tanımak ve bunlara çözüm üretmek, sürecin başarıya ulaşmasında belirleyicidir. Bu da ancak çok düzeyli bir anlayışla; bireysel motivasyonun, kurumsal kültürün ve sistemsel yapının eş zamanlı olarak dönüştürülmesiyle mümkün olabilecektir.

Geleceğe Dair Öngörüler

Eğitim sistemlerinde köklü dönüşümlerin sürdürülebilir olabilmesi, yalnızca politika düzeyinde değil; aynı zamanda öğretmenlerin sahip olduğu dijital ve pedagojik yeterlikler, sınıf içi uygulamalardaki dönüşüm kapasitesi ve bireysel iyi oluş düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda geleceğe yönelik eğitim perspektifi; öğretmenlerin dijital pedagojik okuryazarlık becerilerini geliştirmesini, yapay zekâ destekli öğretim stratejilerini etkin biçimde kullanabilmesini ve veriye dayalı karar verme süreçlerine entegre olabilmelerini gerekli kılmaktadır. Ayrıca, sosyal duygusal yetkinlikler ve empatik liderlik gibi insani beceriler de öğretmenlik mesleğinin geleceğinde belirleyici rol oynamaktadır. Eğitim politikalarının öğretmenlerin bu yetkinliklerini destekleyecek biçimde yapılandırılması, dönüşümün sınıf temelli başarıya dönüşmesini sağlayacaktır; aynı zamanda sınıf düzeyinde, birey düzeyinde ve özellikle öğretmen temelli bir vizyonla mümkündür. Bu nedenle geleceğin eğitim vizyonu, öğretmeni değişimin pasif bir uygulayıcısı değil; aktif bir öznesi olarak konumlandıran bir anlayışı gerektirir.

Geleceğin Öğretmen Rollerinde Öngörülen Dönüşüm:

- Dijital ve Teknolojik Yetkinlikler: Yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve dijital öğrenme platformlarının eğitime entegrasyonu, öğretmenlerin bu araçları pedagojik amaçlarla etkili kullanmalarını gerektirir (Redecker, 2017).

- Veriye Dayalı Karar Verme: Öğrenci verilerinin analizine dayalı karar alma, öğretmenin analitik düşünmesini ve veri okuryazarlığını zorunlu kılar.
- Sosyal Duygusal Öğretim Yetkinlikleri: Öğretmenlerin empati, öz-farkındalık ve sağlıklı ilişki kurma becerileri, geleceğin öğrenme ortamlarının psikolojik iklimini doğrudan etkiler (Jennings, 2015).
- Sürekli Profesyonel Öğrenme: Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştiren öğretmenler, öğrenme topluluklarına katılarak değişimin sürdürülebilirliğini sağlar (Trust et al., 2020).

Geleceğin eğitim politikaları, öğretmenin yalnızca politika uygulayıcısı değil, aynı zamanda politika geliştirici olarak da konumlanmasını gerektirir. Bu dönüşüm, öğretmeni sistemin yalnızca bir aktörü değil; karar mekanizmalarının aktif bir parçası hâline getirir.

Geleceğin Öğretmeni; teknolojik okuryazarlığı gelişmiş, pedagojik yaklaşımlara hâkim ve insani ilişkilerde güçlü bireyler olarak şekillenmektedir. Yapay zekâ destekli öğrenme yönetim sistemlerini etkin kullanabilen, artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla zenginleştirilmiş ders içerikleri tasarlayabilen öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi analiz ederek kişiselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturabileceklerdir. Ayrıca dijital etik, veri güvenliği ve siber vatandaşlık gibi kavramlara duyarlı öğretmenler, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında anahtar rol üstleneceklerdir. Bu bağlamda geleceğin öğretmeni, yalnızca bilgi aktarıcısı değil; aynı zamanda öğrenme süreçlerinin tasarımcısı, öğrenen toplulukların lideri ve dijital dünyada etik rehber olarak yeniden tanımlanmaktadır. Eğitimde kalıcı ve etkili bir dönüşüm için öğretmenlerin gelecek vizyonunu sahiplenmeleri ve bu vizyon doğrultusunda çok yönlü olarak desteklenmeleri kritik öneme sahiptir.

KAYNAKÇA

- Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Acton, R., & Glasgow, P. (2015). *Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 99–114.
- Brackett, M. A., et al. (2010). *Emotional intelligence and teacher burnout: Implications for teacher education. Teachers College Record*, 112(1), 180–212.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). *The teacher-child relationship and children's early school adjustment. Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and promoting transformative learning. Stylus Publishing*.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute*.
- Darling-Hammond, L. (2020). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work. Jossey-Bass*.

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2021). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 25(2), 97–140.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
<https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education (UK).
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. W. W. Norton & Company.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2006). Review of research: How leadership influences student learning. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2020). How leadership influences student learning. The Wallace Foundation.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In *Professional burnout* (pp. 21–29). Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Montgomery, D., & Rupp, M. (2023). Teacher workload and wellbeing: Implications for retention. *Education Policy Analysis Archives*, 31(20).

- OECD. (2020). *Teachers and school leaders as valued professionals: Status, support and satisfaction*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2021). *Teachers and Leaders in Schools: Results from TALIS 2018*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD Publishing.
- Ogunyemi, A. O., Ogunyemi, B. B., & Oluwalola, M. O. (2020). Enhancing teacher motivation and productivity through capacity development. *African Educational Research Journal*, 8(1), 102–108.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Roeser, R. W., et al. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Salo, P., Husu, J., & Eklund, G. (2022). Teacher well-being and student outcomes: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103645. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103645>
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency/Doubleday.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession. *International Education Studies*, 8(3), 181–192.
- Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, (5), 17–33.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand Ministry of Education.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2020). Digital learning: The role of teacher professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(4), 190–202.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558. <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>

- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). *The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature*. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). *What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship*. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Zhao, Y. (2020). *An Education Crisis Is a Terrible Thing to Waste: How Radical Changes Can Spark Student Excitement and Success*. Teachers College Press.

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN
Marmara Üniversitesi

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE MAARİF MODELİ: DEĞER TEMELLİ VE BÜTÜNCÜL BİR EĞİTİM YAKLAŞIMI

Eğitim sistemlerinin niteliği, bireyin gelişim sürecini erken yaşlardan itibaren yönlendirme kapasitesine bağlıdır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kademesi, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen, onu yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda sosyal, duygusal ve psikomotor yönden de besleyen bütüncül bir yapı gerektirir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Maarif Modeli, bu anlayışı temel alarak okul öncesi eğitim alanında yeni bir paradigma ortaya koymaktadır.

Maarif Okul Öncesi Eğitim Programı, klasik program anlayışlarından farklı olarak, bilgiye değil; beceriye odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, çocukların erken yaşlardan itibaren yaşam becerilerini edinmelerini amaçlar. Karar verme, problem çözme, iş birliği yapma, yaratıcı düşünme ve öz yönetim gibi temel beceriler, programın merkezine alınmıştır. Bu yönüyle program, öğrenmeyi sadece bir bilgi aktarımı süreci olmaktan çıkararak, çocuğun aktif katılımıyla şekillenen bir deneyim hâline dönüştürmektedir.

Programın pedagojik temeli, öğrenmenin üç temel ilkesine dayanmaktadır: anlamlı öğrenme, kalıcı öğrenme ve üst düzey öğrenme. Bu ilkeler çerçevesinde öğrenci; yaşantısıyla ilişkilendirebildiği, günlük yaşamında kullanabildiği ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanabildiği öğrenme süreçlerine dâhil edilir. Bu anlayış, çocuğun ezberci yaklaşımlardan uzaklaşmasını ve bilgiyle etkin etkileşim kurmasını sağlar.

Maarif Programı, yalnızca bilişsel alanı hedeflememekte; duyuşsal ve psikomotor alanları da içeren yapılandırılmış bir kurgu sunmaktadır. Her kazanım, öğretmenlere rehberlik edecek ayrıntılı açıklamalarla desteklenmiştir. Bu açıklamalar, öğretmenin uygulamada karşılaşılabileceği belirsizlikleri ortadan kaldırarak planlamayı kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini desteklemektedir.

Programın bir diğer güçlü yönü ise ölçme ve değerlendirme sürecine bütüncül bir bakış açısı getirmesidir. Değerlendirme, yalnızca bir sonuç alma aracı olarak değil, öğretim sürecinin yönlendirici bir parçası olarak tasarlanmıştır. Gözlem formları, gelişim raporları ve çocuk ürün dosyaları gibi araçlar, çocuğun gelişimini çok boyutlu bir biçimde izlemeyi mümkün kılar; aynı zamanda aileye yönelik bilgilendirme süreçlerini de daha işlevsel hâle getirmektedir. Bu bağlamda, değerlendirme süreçleri, öğretmen ve aile arasında güçlü bir iletişim ve iş birliği zemini oluşturur.

Maarif Modeli, aile katılımına özel bir önem atfetmektedir. Aile ile okul arasındaki iş birliği, çocuğun gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen aile katılımı etkinlikleri, yalnızca okul ortamında edinilen davranışların ev ortamında da desteklenmesini sağlamakla kalmamakta; aynı zamanda ebeveynlerin eğitsel farkındalıklarını da artırmaktadır.

Öte yandan, programda oyun temelli öğrenme yaklaşımı temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, eğlenceli ve öğretici oyunlarla desteklenen etkinlikler; sadece serbest zamanları değil, aynı zamanda yapılandırılmış öğretim süreçlerini de kapsamaktadır. Bu yönüyle oyun, öğrenmenin doğal ve etkili bir aracı olarak

konumlandırılmıştır. Özellikle drama, fen-doğa çalışmaları, sanat ve hareket etkinlikleri gibi disiplinlerde oyun temelli yaklaşımlar, çocukların öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini desteklemektedir.

Program ayrıca, bireysel farklılıklara saygılı bir anlayış çerçevesinde yapılandırılmıştır. Her çocuğun biricik olduğu, farklı öğrenme hızlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme biçimlerine sahip olduğu anlayışı programın merkezinde yer alır. Bu farklılıkları gözetken esnek yapı sayesinde öğretmen, çocuğa özgü planlamalar yapabilmekte; böylece eğitim daha kişiselleştirilmiş ve etkili hâle gelmektedir.

Sonuç olarak Maarif Okul Öncesi Eğitim Programı; güncel eğitim yaklaşımlarını, bilimsel ilkeleri ve pedagojik deneyimi temel alan; çocuk merkezli, esnek, uygulanabilir ve sürdürülebilir bir yapı sunmaktadır. Bu program, çocukların bireysel potansiyellerini keşfetmelerine, yaşam becerileri edinmelerine ve bütüncül bir gelişim süreci yaşamalarına olanak tanımaktadır. Öğretmeni rehber, çocuğu aktif özne olarak gören bu model, Türkiye'nin çağdaş ve evrensel eğitim hedeflerine ulaşmasında önemli bir adımı temsil etmektedir.



İLK YILLARIN GÜCÜ ÖĞRETMENLE BAŞLAR

► ÇALIŞTAYLAR

- **Lara ÖZER**
Eğitim Teknolojileri Uzmanı
EĞİTİMDE ÜRETKEN YAPAY ZEKA ARAÇLARI İLE DERS TASARIMI
- **Ayşegül AKBULUT ÇETİNKOL**
Çocuk Edebiyatı Yazarı - P4C Kolaylaştırıcısı
P4C İLE ÇOCUKLAR(L)A OKUMAK
- **Uzm Psik. Dan. Seçil AKAYGÜN CÜNTAY**
Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi
DUYGUSAL ZEKASI YÜKSEK SINIF İKLİMİ OLUŞTURMAK
- **Prof. Dr. Gülsen ÜNVER**
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Uzm. Senem Gonca KURGUN
Okul Öncesi Öğretmeni
OKUL ÖNCESİNDE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ
- **Dr. Yeşim ÜNVEREN**
YouWill Institute, Yeşim Ünveren Akademi ve Çocukla Yaşam Merkezi
EĞİTİMDE DUYUSAL STRATEJİLER
- **Özlem KUTLU**
Doğa Pedagojisi Eğitmeni
MEKANIN PEDAGOJİSİ: DOĞADA VE AÇIK ALANLARDA ÖĞRENME OLANAKLARI
- **Gizem ALAV ŞAPÇI**
Uluslararası Şiddetsiz İletişim Sertifikalı Eğitmen
SINIFTA ŞEFKATLİ İLETİŞİMİN 4 ANAHTARI



Lara ÖZER
Eğitim Teknolojileri Uzmanı

EĞİTİMDE ÜRETKEN YAPAY ZEKA ARAÇLARI İLE DERS TASARIMI

“Yapay zekâ sınıfa girdiğinde, öğretmen rolü değişmez — derinleşir. Peki bu birlikte üretme süreci nasıl kurulur?”

Giriş

Yapay zekâ (YZ), günümüzde yalnızca teknolojik bir yenilik olmaktan çıkmış; günlük yaşamın birçok alanında görünmez bir yardımcıya dönüşmüştür. Fotoğraf düzenleyiciler, sesli asistanlar, öneri sistemleri, otomatik çeviri ya da dil düzeltme araçları—tümü üretken yapay zekânın olanaklarını yaşamlarımıza entegre eder. Bu teknolojiler, çoğu zaman farkında olmadan, bizlere hız, kişiselleştirme ve kolaylık sunar.

Bu dijital dönüşüm eğitim alanını da derinden etkilemektedir. Ancak özellikle okul öncesi eğitim söz konusu olduğunda şu sorular gündeme gelir:

- Bu teknolojiler çocuklar için uygun mu?
- Öğretmenin yerini alır mı?
- Ekran bağımlılığına neden olur mu?

Bu sorular, alana duyulan hassasiyetin göstergesidir. Oysa doğru pedagojik çerçeveye kullanıldığında yapay zekâ, öğretmenin yerini almaz; tersine, öğretmenin yaratıcılığını besleyen, zamanını verimli kullanmasını sağlayan ve öğrenme ortamını zenginleştiren bir destekçiye dönüşebilir.

Okul öncesi dönem, çocukların dil, sosyal-duygusal, motor ve bilişsel gelişimlerinin temellerinin atıldığı bir evredir. Bu yaş grubunda öğrenme; oyun, keşif ve çoklu duyuşsal etkileşim yoluyla gerçekleşir. Dolayısıyla yapay zekâ destekli araçların bu alanda kullanımı, sıradan teknoloji entegrasyonundan öte; pedagojiyi merkeze alan özel bir yaklaşım gerektirir. Bu makale, üretken yapay zekâ araçlarının bu bağlamda nasıl kullanılabileceğine dair kuramsal ve uygulamalı bir yol haritası sunmayı amaçlamaktadır.

Öğrenme Nasıl Gerçekleşir? Teknoloji Ne Zaman Anlamlı Bir Destek Sunar?

Okul öncesi dönemde teknolojiyi etkili biçimde kullanabilmek, yalnızca teknik becerilere değil; çocuğun gelişim süreçlerini ve öğrenme biçimlerini anlayan bir pedagojik yaklaşıma dayanır. Bu noktada, Vygotsky'nin (1978) Yakınsal Gelişim Alanı (ZPD) kavramı önemli bir referans sunar. ZPD, çocuğun bir yetişkin rehberliğinde başarabileceği ama kendi başına yapamayacağı öğrenme alanlarını ifade eder. Yapay zekâ destekli araçlar, öğretmenin sunduğu rehberliğe bilişsel bir katman ekleyerek, bu alanda öğretmene destek sunabilir. Örneğin, öğretmenin oluşturduğu hikâyeyi görselleştirmek, anlatımı zenginleştirmek ve çocukla etkileşim hâlinde kullanmak açısından üretken yapay zekâ büyük kolaylıklar sağlar.

Bruner'in (1966) keşfederek öğrenme kuramına göre çocuk, dünyayı semboller, oyun ve deneyim yoluyla öğrenir. Aynı şekilde öğretmen de bu araçları keşfederek öğrenmeli; yalnızca hazır materyaller değil, kendi pedagojik sesini ve deneyimini yansıtan içerikler üretmelidir.

Teknolojiye yönelik öğretmen tutumlarını açıklayan bir diğer kuram da Davis'in (1989) Teknoloji Kabul Modeli (TAM)'dir. Bu modele göre öğretmenler, teknolojiyi faydalı ve kolay kullanılabilir bulduklarında daha kolay benimserler. Bu nedenle, yapay zekâ araçlarının öğretmenlerin pedagojik ihtiyaçlarına doğrudan karşılık verdiği bir deneyim ortamı sunması, benimsemesini kolaylaştırır.

Bu nedenle yazıda tanıtılan atölye süreci yalnızca bir araç tanıtımı değil; pedagojik bir dönüşüm süreci olarak kurgulanmıştır.

Bugün Hayal Ettiklerimiz, Yarın Sınıfta Mümkün: Araçlarla Üretkenliğe Açılan Kapılar

Üretken yapay zekâ, yalnızca dijital görevleri kolaylaştıran bir araç değil; öğretmenin hayal gücünü harekete geçiren bir işbirliktir. Artık bir hikâye yazmak için sayfalarca düşünmeye, bir afiş tasarımı için grafik programı öğrenmeye ya da sesli içerik üretmek için stüdyoya gitmeye gerek yok. Her öğretmen, birkaç tıklamayla çocuklara özgün, estetik ve gelişim düzeyine uygun materyaller sunabilir.

Aşağıda, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik amaçlarla kullanabileceği bazı yaratıcı üretim araçları örneklenmiştir:

Anlatım ve Görselleştirme Araçları

- **Canva AI:** Magic Write ile hikâyeler yazılabilir, DreamLab ile yapay zekâ destekli görseller üretilebilir. Dijital hikâye kitapları, duyu panoları ve sınıf materyalleri oluşturmak mümkündür.
- **Craiyon ve AutoDraw:** Çocuklara yönelik karakterler çizmek ya da anlatıları sade, estetik görsellerle desteklemek için uygundur.

Oyunlaştırma ve Etkileşimli Üretim

- **QuickDraw:** Oyunlaştırılmış bir çizim deneyimi sunar. Çocuklarla birlikte içerik üretimi için kullanılabilir.
- **Google ImageFX:** Daha gelişmiş görsel kompozisyonlar oluşturmak için kullanılabilir.

İşitsel Üretim

- **Suno ve Google MusicFX:** Şiirleri, tekerlemeleri melodilere dönüştürmek ya da sınıflar için özgün şarkılar üretmek mümkündür.

Materyal Geliştirme

- **Canva Books:** QR kodlu sesli anlatım, sayfa düzeni ve görsel destekle dijital kitap üretimi için idealdir.

Kuramsal Rehberlik: Teknolojiyi Ne Zaman ve Nasıl Entegre Etmeli?

Üretken yapay zekâ araçlarının etkili kullanımı için yalnızca yaratıcı fikirler değil, aynı zamanda yapılandırılmış bir öğretim yaklaşımı da gereklidir.

Gagné'nin (1985) Dokuz Basamaklı Öğretim Modeli, teknoloji entegrasyonuna sistematik bir çerçeve sunar:

- **Dikkat çekme:** Canva AI veya DALL·E ile görsel uyarılar
- **Hedefi belirtme:** Sınıf posterleri veya kısa animasyon
- **Bilgi sunma:** ChatGPT destekli hikâyeler
- **Pekiştirme ve geri bildirim:** Suno ile sesli anlatımlar, interaktif hikâye kartları

Önemli olan teknolojiyi tüm sürece yaymak değil; pedagojik ihtiyaca göre, doğru araçları doğru anda devreye sokmaktır.

Bu noktada **TPACK modeli** (Mishra & Koehler, 2006), teknolojiyi pedagojik bilgi ve içerik bilgisiyle buluşturan bir yaklaşım sunar. Bu model öğretmenin şu üç soruya aynı anda yanıt verebilmesini sağlar:

- Ne öğreteceğim? (İçerik bilgisi)
- Nasıl öğreteceğim? (Pedagojik bilgi)
- Hangi araçla öğreteceğim? (Teknolojik bilgi)

Okul öncesi öğretmenleri için bu model, yalnızca araç öğrenimi değil; bu araçların gelişimsel olarak uygun içeriklerle buluşmasını sağlayan bir tasarım rehberidir.

Teknoloji Değil, Öğretmenin Dokunuşu Fark Yaratır

Üretken yapay zekâ, eğitimde yalnızca bir yenilik değil; öğretmenin hayal gücünü çoğaltan bir yoldaştır. Bu yazıda sunulan atölye süreci, bir araç tanıtımının ötesinde, öğretmenin pedagojik sezgileriyle teknolojiyi buluşturan yaratıcı bir öğrenme tasarımıdır. Çocukların merakına ortak olan her öğretmen, bu araçlarla sınıfında yeni anlatım yolları ve özgün öğrenme deneyimleri oluşturabilir.

Günün sonunda farkı yaratan teknoloji değil; öğretmenin çocukla kurduğu ilişki, içerikle kurduğu bağ ve bu sürece kattığı duygudur. Yapay zekâ ise bu duyguyu ve yaratıcılığı çoğaltmanın yeni bir yoludur.

Başlangıçta yönelttiğimiz sorulara dönecek olursak: Üretken yapay zekâ araçları, uygun pedagojik çerçeveye kullanıldığında okul öncesi yaş grubu için hem uygun hem de öğretmen merkezli öğrenmeyi destekleyici bir potansiyel taşır. Bu araçlar, öğretmenin yerini almaz; bilakis onun anlatısını, etkileşimini ve üretimini daha güçlü kılar. Ekran bağımlılığına dair endişeler ise, teknolojinin süre, içerik ve amaç bakımından bilinçli kullanımına dayanan bir yaklaşımla azaltılabilir. Teknolojinin etkisi, onu nasıl ve ne amaçla kullandığımızla doğrudan ilişkilidir.

KAYNAKÇA

- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. Holt, Rinehart and Winston.
- Mayer, R.E. (2022). *Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Stanford HAI. (2025). *AI Index Report*. Stanford University.

Ayşegül AKBULUT ÇETİNKOL Çocuk Edebiyatı Yazarı – P4C Kolaylaştırıcısı

P4C İLE ÇOCUKLAR (L) A OKUMAK

‘Çocuklara kitap okurken felsefi düşünce becerilerine odaklanan bir atölye’

Bu atölye, "Philosophy for Children" (P4C) yaklaşımının çocuklarla nasıl uygulanabileceğini, katılımcıların çocuk oldukları varsayımı üzerinden ele almaktadır. Atölyenin temel amacı, çocukların eleştirel düşünme, sorgulama ve iş birliği becerilerini geliştirmek için, yol gösterici öğretmenlerinin birer kolaylaştırıcıya dönüşmelerini sağlamak ve onların P4C prensiplerini kullanabilecekleri ‘etkileşimli kitap okuma yöntemlerini’ keşfetmelerini sağlamaktır. Çalışma, "sessizlik, empati ve arkadaşlık" temalarına odaklanarak, yaratıcı drama ve etkileşimli aktivitelerle desteklenmiştir.

P4C (Çocuklar İçin Felsefe), Matthew Lipman tarafından 1970'lerde geliştirilen ve çocukların felsefi sorgulama yapabilmelerini sağlayan bir eğitim metodudur. Bu yaklaşım, çocukların "4C" becerilerini (Özenli, Eleştirel, İş Birlikçi ve Yaratıcı düşünme) kazanmalarını hedefler. Makalede, P4C'nin okul öncesi dönemdeki uygulaması, bir hikâye atölyesi üzerinden incelenmiştir.

Atölye, 50 dakikalık bir sürede aşağıdaki adımlarla gerçekleştirilmiştir:

1. **Açılış:** "Benim Soru Balonum" aktivitesiyle katılımcıların merak ettikleri sorular belirlendi.
 2. **P4C'ye Giriş:** P4C'nin tanımı, tarihçesi ve çocuklardaki işlevi anlatıldı.
 3. **Uygulama:** "Ayşece" adlı hikâye üzerinden açık uçlu sorularla grup tartışması yapıldı.
 4. **Etkinlik:** "Arkadaşlık bileziği" tasarımıyla somut bir çıktı oluşturuldu.
 5. **Kapanış:** Katılımcıların atölyeyi bir kelimeyle özetlemeleri istendi. Açılışta herkesten alınan soru balonları içerisinden seçimler yapılarak, merak edilenler cevaplandı.
- P4C, çocukların **soru sorma, dinleme ve bağlantı kurma** becerilerini geliştirir.
 - Hikâye temelli tartışmalar, çocukların "empati" ve "sessizliğin değeri" gibi soyut kavramları anlamalarını kolaylaştırır.
 - Etkileşimli aktiviteler (örneğin bileklik tasarımı), öğrenmenin kalıcılığını artırır.

P4C atölyeleri, çocukların felsefi düşünme becerilerini eğlenceli ve yapılandırılmış bir ortamda geliştirmelerine olanak tanır. Bu çalışma, özellikle okul öncesi dönemde P4C'nin **yaratıcı drama** ve **oyun temelli aktivitelerle** desteklenmesinin etkili olduğunu göstermiştir.

Uzman Psikolojik Danışman Seçil AKAYGÜN CÜNTAY Sosyal Duygusal Öğrenme Akademisi

DUYGUSAL ZEKASI YÜKSEK BİR SINIF İKLİMİ OLUŞTURMAK

Hazırladığımız eğitim ve seminerlerde “Okul bize ne öğretir?” diye sorarsınız bazen. Cevabı hem çok basit hem de çok karışıktır. Bildiğimiz her şeyi okul mu öğretmiştir? Tabii ki hayır. Okulda öğrendiğimiz her şeyi hatırlıyor muyuz? Buna da “hayır” cevabı verilebilir. Ama okul, öğrencilik yılları hayatımızın önemli bir kısmını oluşturduğundan kim olduğumuzu belirlemede olumlu ve olumsuz etkilere sahiptir.

Kimimiz öğrencilik yıllarımızı keyifle, özlemle, gülümseme ile hatırlarken; kimimiz o günleri hatırlamak bile istemez. Bunun sebebi ise o yıllardan bizde kalan duygusal izlerdir. Okul bize bazen başarılı olmak için çalışmayı, didinmeyi, bazen de sıranın altına saklanıp kaçınmayı öğretmiş de olabilir. Arkadaşlara destek olmayı, yardımlaşmayı, bir hata yaptığımızda özür dilemeyi, içinden çıkamayacağımız bir sorun için kafa kafaya verip çözüm üretmeyi de okulda öğrenebiliriz, ya da okulda kimse ile konuşmadan, kimsenin dikkatini çekmeden ve kimse bizimle uğraşmasın diye dua ederek günleri geçirmiş de olabiliriz. Okuldaki ilişkiler (öğretmenlerle, arkadaşlarımızla, büyük sınıflarla, küçük sınıflarla, okulda çalışan tüm görevlilerle) hayatımızın ta kendisini oluşturur. Tam da bu sebeple duygusal zekası yüksek bir sınıf ikliminden bahsederken işin özünde, herkesin kendini güvende hissettiği bir ilişkiler bütününe kast ederiz. Çünkü güvende hissetmek öğrenmenin ve ruh sağlığımızı koruyabilmenin en temel şartıdır.

Okulun bizi “gerçek” hayata hazırladığı ile ilgili bir inanış vardır, oysa okul hayatın ta kendisidir. Duygular, krizler, çatışmalar oradadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri bu nedenle okul sisteminin içinde yer alır, almak zorundadır; çünkü (yine vurgulamayı sevdiğimiz diğer bir cümle) “İlişki olmadan öğrenme olmaz”. İster matematik, ister Türkçe, ister müzik öğretin; siz öğrencinize ulaşmadan, ilişki kurmadan öğrenme gerçekleşmez. Güvende hisseden ve kendisi ile bir şekilde bağ kurma niyeti olan (ve umarız bunu da başarmış) bir öğretmenin sınıfındaysanız duygusal zekanız da besleniyor demektir. Duygusal zekanın sınıf ve okul iklimindekini yerini belirleyecek temel birkaç prensibi şöyle sıralayabiliriz.

1. Okulunuzun/öğrencilerinizin ihtiyaçlarını belirlemek: Duygusal zeka çok geniş bir şemsiye altında bir çok farklı alt başlığı (empati, dürtü kontrolü, öz düzenleme, yürütücü işlevler, problem çözme, liderlik vb.) barındırıyor. Okulunuzun neye ihtiyaç duyduğunu, nereden başlamak istediğinizi belirlemek için öğrenciler, öğretmenler ve idareciler arasında ihtiyaç belirlemeye yönelik çalışmalar yapmak önemlidir.
2. Anlatmak, öğretmek anlamına gelmez. Geliştirmek istediğiniz becerileri öğrencilere ne yapmaları gerektiğini anlatarak öğretmiş olamayabilirsiniz. Çocuklar çoğunlukla bir durumda ne yapmaları gerektiğini bilir ama nasıl yapmaları gerektiğini bilmezler. Yani ödev yapmanın onların sorumluluğu olduğunu bilirler ama ödev yapmak için gerekli alt becerileri (planlama, odaklanma, zamanı kullanma) bilmiyorlarsa doğal olarak beklenen davranış sergileyemezler. Öğrencilere empati kurmalarını anlata bilirsiniz ama kendi duygularının farkında olmayan bir bireyin empati kurabilmesi çok zordur. O nedenle geliştirmek istediğimiz duygusal zeka becerilerini sadece anlatmak değil bu beceriyi nasıl kullanacaklarını da deneyimleme fırsatlarını beraberinde sunmak gerekir.

3. Öğrenme farklı deneyimler ile zenginleşirse kalıcı hale gelir. Okulda duygusal zekayı desteklemek için bir ders saati ayırmak için sadece bir bölümü olabilir. Öğretilen becerilerin okul sisteminde karşılığı olması yani sadece öğrenciden beklenen davranışlar değil okuldaki tüm bireyleri kapsayan bir iklimin parçası olması önemlidir. Tüm idari ve eğitim kadrosu söz konusu becerileri sergileyebilir, hayatlarına adapte edebilir durumda ise o zaman okul ikliminden ve öğrencinin bu becerileri öğrenmesinden bahsedebiliriz.

3 “E”nin Önemi

SDÖ uygulamalarının uygulanan sistemde olumlu bir farklılık yaratması için 3 “E” kuralı önemlidir: Emek, ekip çalışması ve entegrasyon. Bu üç bileşen, duygusal zekası yüksek sınıf iklimi oluşturmaya başlamak için iyi bir başlangıç noktası olabilir.

Peki hangi beceriler?

Sosyal Duygusal Öğrenme (SDÖ) denilince akla ilk gelen bu süreçte öğrencilerin edindikleri temel beceriler (empati, öfke yönetimi, problem çözme) oluyor; çünkü bu amaca yönelik yapılan çalışmaların çoğu öğrencilerin sosyal olarak uygun davranışlarını artırıp, önce okulda, daha sonrasında günlük hayatlarında sosyal açıdan uygun davranışlar sergilemelerini sağlamak üzerine. Fakat biz biliyoruz ki SDÖ okul sistemine girdiğinde ve iklime yayıldığında bu değişim sadece öğrencilerde olmuyor. Öğretmenler, idareciler başta olmak üzere okul ikliminde yer alan herkes bu olumlu değişimlerden payını mutlaka alıyor.

Peki Sdö yaklaşımını benimseyen okul sistemlerinde somut olarak neler değişiyor ve yukarıda bahsettiğimiz pay alma hali nasıl oluyor?

SDÖ yaklaşımını okul iklimine yerleştirmeyi başaran kurumlarda:

– Çocuklar duygularını daha geniş yelpazede ifade edebiliyor. Yani duygular “iyi” ve “kötü” olmaktan bir adım öteye geçiyor: Duygular hem kendi isimlerini buluyor (üzgün, kızgın, mutlu, heyecanlı) hem de ara duygular da kendini gösterme şansını buluyor. Çocuklar sosyal hayatta yaşadıkları olayları siyah ve beyaz olarak yorumlamaktan bir adım öteye geçebiliyorlar.

– Duygular daha görünür ve anlaşılabilir kılındığında problemleri çözebilmek, uzlaşabilmek, çözüm yolları üretebilmek, tepkisel olmaktan ziyade “söz”e ve adil çözümlere alan yarabilmek daha kolay oluyor.

– Çocuklar kendi sosyal yaşamları ve bu yaşamın içinde karşı karşıya kaldıkları problemler üzerinde daha çok kontrole sahip oldukça, sınıfta öğrenmeye/öğretmeye daha çok zaman kalıyor.

– Huzurlu bir sınıf ortamı öğrenmeyi/öğretmeyi kolaylaştırırken, akademik başarı da bu ortamda kendiliğinden iyiye giden bir hal alıyor.

– Sınıfta ve genel olarak okul ikliminde bu sinerjiyi yakalayabilmek için öğretmenlerden idarecilere uzanan yoğun bir emek zinciri gerekiyor. Bu emek sistemin içindeki bahsi geçen bireyleri de geliştirici nitelikte oluyor. Çünkü biz biliyoruz ki çocuklar en çok modelleyerek öğreniyorlar ve bahsettiğimiz somut değişimler öğrencilerde görülüyor ise bu değişimde eğitimcilerin payını göz ardı etmek imkansız. SDÖ yaklaşımının izlerinin olduğu bir okulda mutlaka buna inanan ve bu yaklaşımı kendisi için de kullanan öğretmenler ve bunu okul iklimine yaymak için çaba gösteren idareciler var!

Sonuç olarak bireysel farkındalığı olan, kendi davranışlarını yönetebilen, davranışlarının sorumluluğunu alabilen ve olumlu/olumsuz tüm duygularını kucaklayabilen çocuklar hem geleceğe daha donanımlı ilerliyor hem de duygusal açıdan daha dayanıklı ve umutlu oluyorlar. Böyle çocukların yetişmesine vesile olan eğitimciler ise hem mesleki hem de kişisel anlamda yaptıkları işten daha fazla doyum alıyorlar.

Peki ya öğretmenler?

Yapılan araştırmalar; öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu ilişkinin öğrenme ve okula bağlılık açısından önemini vurguluyor (TEGV (Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı) ve ERG (Eğitim Reformu Girişimi) ortaklığında hazırlanan “Çocukların Gözünden Okulda Yaşam Araştırma Raporu”). Çocuk okula başladığında öğretmen ve okul kapsayıcı “ebeveyn” rolünü üstlenirler. (Youell, B. (2006) Öğrenme İlişkileri. Bağlam Yayınları). Sosyal Duygusal Öğrenme bakış açısıyla öğretmen ve öğrenci arasında olumlu bir bağ kurulabilmesi ve öğretmenin “kapsayıcı” görevini üstlenebilmesi ve böylelikle yapıcı bir sınıf iklimi kurgulayabilmesi için yapılabilecekleri paylaşmak istedik.

Sınıfında duygusal zekayı destekleme niyeti olan bir öğretmen;

1. Her çocuğun güvende hissetmesi için çalışır,
Çünkü bilir ki güven hissi olmadan öğrenme gerçekleşemez.
2. Sınıfında her çocuğun sesinin duyulmasını sağlar,
Çünkü bilir ki her çocuğun sesi aynı yükseklikte ve aynı zamanda çıkmaz.
3. Farklı fikirlere alan tanır,
Çünkü bilir ki her fikir önemlidir.
4. Kural ve sınır çerçevesinin belirli olduğu bir sınıf ortamı yaratır,
Çünkü bilir ki güven yaratmak için sınırlar önemlidir.
5. Mizaha yer verir,
Çünkü bilir ki birbirinden keyif almak gruba ait hissetmeyi kolaylaştırır.
6. Öğrencilerinin ihtiyaçlarını fark eder,
Çünkü bilir ki her öğrenci biriktir.
7. Sevgi dilini kullanır,
Çünkü bilir ki sevgi dili ile barış ortamı yaratılabilir.
8. Cesaretlendirir,
Çünkü bilir ki herkesin zaman zaman desteğe ihtiyacı olabilir.
9. Duygusal destek sağlar,
Çünkü bilir ki duygular her anımızın ayrılmaz bir parçası.
10. Yaratıcılığı destekler,
Çünkü bilir ki geleceğin problemleri geçmişin yöntemleriyle çözülemez.

Prof Dr. Gülsen ÜNVER
Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Uzm. Senem Gonca KURGUN
Okul Öncesi Öğretmeni

OKUL ÖNCESİNDE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Scriven der ki;

“Her ne değerlendirilirse değerlendirilsin, değerlendirmenin amacı, onun yeterliliğini veya değerini tespit etmektir.”

Bir eğitim programının öğeleri; program tasarısı (hedefler, içerik, öğretmen-öğrenme süreci, değerlendirme), öğretmen, aile katılımı ve değerlendirme bölümlerinden oluşur. Bir eğitim programının değerlendirilmesi için şu temel kavramların bilinmesi önemlidir:

- **Ölçme:** Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.
- **Ölçüm:** Ölçme işlemi sonucunda elde edilen sayı veya semboldür.
- **Ölçüt:** Gözlenen ölçümlerin dışında geçerli olan araçtır. Belli bir özelliğin ölçülmesiyle elde edilen sonuçların yine belli bir amaçla ne derecede işe yarayacağını belirleyen koşuldur.
- **Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarını ölçüt(ler)le karşılaştırarak bir yargıya ulaşma sürecidir.

Değerlendirme Kavramı

Değerlendirme, öğretimi bilgilendirmek amacıyla öğrencilerin öğrenmesine dair devamlı olarak kanıt toplama, analiz etme, üzerinde dönüşümlü düşünme ve eyleme geçme sürecidir. Bilgi, beceriler ve kavramsal anlayışlar değerlendirilir. Değerlendirme öğrenme ve öğretme bilgi sunmak amacıyla yapılır. Öğrenmenin izlenmesi, belgelenmesi, ölçmek için değerlendirme araçları ve stratejilerinin kullanılmasıyla uygulanır. Okul Öncesi Eğitim Programına bakıldığında şu değerlendirme ilkeleri göze çarpmaktadır:

- Değerlendirme süreç içerisinde düzenli olarak yapılmalıdır.
- Değerlendirme sonuçları çocukların beceri ediniminin desteklenmesi, programın geliştirilmesi ve öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.
- Çocuğa yönelik yapılan değerlendirme sonuçları ailelerle paylaşılmalıdır.
- Oluşturulan tablo, grafik ve şekilleri sınıf içinde paylaşımlarını ve diğer çocukların çalışmalarını değerlendirmelerini sağlamalıdır (MEB, 2024, s. 66).
- Kendini değerlendirme, çocukların kendi öğrenme süreçleri ve öğrenme ürünleri hakkında öz değerlendirme yapma veya yargıda bulunma fırsatını ifade eder (MEB, 2024, s. 101).
- Öğretmen çocukların değerlerin edinimi konusundaki gelişimini düzenli olarak izler. “Anekdot Kayıt Formu” gibi formları kullanarak çocukların gelişimlerini takip eder. Söz konusu izlenim ve değerlendirmelerini her dönemde en az bir defa her bir çocuk için “Beceri Gelişim Gözlem Formu”na işler (MEB, 2024, s. 110).

- Sınıf içi değerlendirmelerden elde edilen veriler ışığında öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesi önemlidir (MEB, 2024, s. 110).
- Bu programda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının beceri tabanlı olarak öğretimi destekleyici ve yapıcı geri bildirimler sağlayacak biçimde tasarlanması planlanmıştır (MEB, 2024, s. 134).
- Desteklemede öğretmenin rolü gözlem ve değerlendirmedir. Çocukların bireysel özelliklerini belirlemek için düzenli olarak gözlem yapılır ve değerlendirme süreçleri yönetilir (MEB, 2024, s. 113).
- Öğretmen aylık planda yer alan öğrenme kanıtları (değerlendirme) boyutuna, etkinlikleri gerçekleştirme durumuna, yaşanan sorunlara, ihtiyaçlarına yer vererek bir sonraki ay ve yıl için kendisine yol çizer (MEB, 2024, s. 114).

Değerlendirme, öğretmenlerle öğrencilerin iş birliği yaparak öğrenmeyi izlemelerini, belgelemelerini, ölçmelerini, raporlamalarını ve uyarlamalar yapmalarını içerir. Değerlendirmenin dört boyutu öğrenmenin kanıtlanmasını sağlar.

- 1- **Öğrenmeyi İzlemek:** Öğrenmenin ilerlemesini kişisel öğrenme hedeflerine ve başarı kriterlerine göre kontrol etmeyi amaçlar. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimleri içeren devam eden günlük bir süreçtir. Gözlem, soru sorma, dönüşümlü düşünme, geri bildirim yöntemleriyle gelişim izlenir.
- 2- **Öğrenmeyi Belgelemek:** Öğrenmeyi belgelemek, öğrenme kanıtlarının derlenmesidir. Belgeler fiziksel veya dijital olabilir. Öğrenmenin belgelenmesi, öğrenmeyi görünür ve belirgin hale getirmek için başkalarıyla paylaşılır.
- 3- **Öğrenmeyi Ölçmek:** Öğrenmeyi ölçmek, bir öğrencinin belirli bir zamanda öğrendiklerini yakalamayı amaçlar. Her öğrenme ölçülemez veya ölçülmesi gerekmez. Her ölçme aracı, çocuğun gelişimi, ilerleme ve öğrenmenin daha büyük bir resmini desteklemek için veriler sağlar.
- 4- **Öğrenme Hakkında Rapor Vermek:** Öğrenme hakkında rapor vermek, öğrenciyi ve öğrenme topluluğunu bilgilendirir. “Ne kadar iyi gidiyoruz?” sorusuna dair dönüşümlü düşündürür. Öğrencilerin öğreniminin ilerlemesini ve gelişim alanlarını tanımlar. Programın etkinliğine katkıda bulunur.

Değerlendirme Yöntem, Strateji ve Araçları

Okul öncesi eğitimde çeşitli değerlendirme yöntemleri, stratejileri ve araçları kullanılmaktadır. Değerlendirme yöntemleri olarak; gözlem, öğrenme öyküleri, performans değerlendirme, özgün değerlendirme, gelişim dosyaları örnek verilebilir. Değerlendirme araçlarına örnekler ise; anekdotlar, ürünler, fotoğraflar, videolar, öğrenme günlükleri, anketler, kontrol listeleri olarak sıralanabilir. Özgün değerlendirme ise şu özellikleri içerir:

- Gelişmeyi ortaya çıkarma üzerinde odaklaşır.
- Çocuğun güçlü yanlarına önem verir.
- Gerçek yaşam olaylarına dayanır.
- Performansa dayalıdır.
- Öğretimle ilişkilidir.
- Amaçlı öğrenme üzerinde odaklaşır.
- Tüm bağlamlarda sürdürülür.
- Çocuğun öğrenme ve yeterliklerinin genel bir resmini verir.
- Aileler, öğretmenler, çocuklar, öğrenciler ve gerektiğinde diğer mesleklerden kişilerin iş birliği ile gerçekleştirilir.

Değerlendirme Türleri

Değerlendirme türleri; ön değerlendirme (öğrenme için değerlendirme), süreç değerlendirme (öğrenme olarak değerlendirme), sonuç değerlendirme (öğrenmenin değerlendirilmesi), öz değerlendirme, akran geri bildirimi olmak üzere beş farklı grupta incelenebilir. Project Zero'nun Düşünme Rutinleri öğrencilerin düşüncelerini derinleştirmek ve bu düşüncüyü "görünür" hale getirmeye yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Sonuç olarak; değerlendirme bir kültür gerektirir. Bir değerlendirme kültürü oluşturmak, öğrenme topluluğunun tüm üyeleri arasında değerlendirme yeteneği geliştirilmesini içerir.

Kaynakça

- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. M., & Worthen, B.R. (2011). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines* (4th Ed.). Pearson.
- International Baccalaureate. (2024).

İlk yıllar programında Değerlendirme.

MEB (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı*, <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/okul-oncesi> erişilmiştir.

Dr. Yeşim ÜNVEREN

YouWill Institute, Yeşim Ünveren Akademi ve Çocukla Yaşam Merkezi

EĞİTİMDE DUYUSAL STRATEJİLER

Öğretmenler İçin Temel Rehber

1. Beyin Bilgileri Nasıl Organize Eder?

Beyin, çevreden gelen duyuşsal bilgileri sürekli olarak alır, işler ve uygun tepkiler üretir. Bu süreç üç aşamada gerçekleşir:

- Algılama: Duyu organlarından gelen ham veriler (ses, dokunma, hareket vb.) sinir sistemi aracılığıyla beyne ulaşır.
- İşleme: Beyin, bu verileri filtreler, önceliklendirir ve anlamlandırır. Örneğin, arka plandaki gürültüyü bastırıp öğretmenin sesine odaklanma.
- Tepki: İşlenen bilgi, motor (hareket), bilişsel (düşünme) veya duyuşsal bir davranışa dönüşür.

Önemli Nokta: Organizasyon becerisi, duyuşsal girdilerin tutarlılığına bağlıdır. Duyusal sistemler düzgün çalışmazsa, öğrenme ve davranış sorunları ortaya çıkabilir.

2. Duyusal Sistemlerin Beyin Organizasyonundaki Rolü

Her duyuşsal sistem, beynin farklı bölgelerinde işlenir ve öğrenme sürecine katkı sağlar:

- Vestibüler Sistem (Denge-Hareket): Postür, göz hareketleri ve uzaysal farkındalık için kritiktir. Zayırlığında dikkat dağınıklığı görülebilir.
- Propriyoseptif Sistem (Vücut Farkındalığı): Kas ve eklemlerden gelen bilgilerle hareket planlamasını sağlar.
- Taktıl Sistem (Dokunma): Sosyal etkileşim ve ince motor becerilerle ilişkilidir.
- İşitsel-Görsel Sistemler: Bilginin anlamlandırılmasında rol oynar.
Örnek: Vestibüler sistemi zayıf bir çocuk, sandalyede otururken sürekli kıpırdanabilir çünkü beyni "hareket" girdisi arar.

3. Duyusal Bilginin Davranışa ve Öğrenmeye Dönüşümü

Davranışa Dönüşüm:

Duyusal girdi → Beyinde işleme → Motor çıktı. Örn.: Zil sesi (işitsel) → "Tenefüse çıkabilirim" (bilişsel) → Sıradan kalkma (motor).

- Öğrenmeye Dönüşüm:

Tekrarlanan duyuşsal deneyimler, nöral yolları güçlendirerek kalıcı öğrenme sağlar. Örn.: Yazı yazarken propriyoseptif geri bildirim, harf şekillerinin öğrenilmesini kolaylaştırır.

4. Çocukta Davranış ve Öğrenme Düzenleme Prensipleri

Davranış Düzenleme:

- Duyusal destek sağla: Hareket ihtiyacı olan çocuğa esnek oturma seçenekleri sun.
- Tutarlı rutinler oluştur: Duyusal sistemler öngörülebilirlikle sakinleşir.
Öğrenmeyi Destekleme:
- Çoklu duyuya hitap et: Görsel + işitsel + kinestetik materyaller kullan.
- Aralıklı hareket molaları ver: Vestibüler sistem aktiviteleri (örneğin, 5 dakikalık germe hareketleri) dikkati yeniler.

5. Duyusal İşleme Bozukluğu (DİB) ve Etkileri

Belirtiler:

- Aşırı Tepkiler: Sese, ışığa veya dokunmaya aşırı hassasiyet.
- Az Tepkiler: Ağrıyı fark etmeme veya sürekli arama davranışı.
- Öğrenme ve Davranış Etkisi:
- Dikkat süresi kısalmış, dürtüsellik artmış.
- Sosyal iletişim zorlaşabilir (örneğin, dokunmaktan kaçınan çocuk oyunlara katılamaz).
- DİB vs. Davranış Problemi:
- DİB'de sorun, tutarsız tepkilerle kendini gösterir (örn., bazı günler gürültüye aşırı tepki, bazı günler tepkisizlik).
- Davranış probleminde ise tutarlı bir model vardır.

6. Duyusal Anketler ve Değerlendirme

- Anketler (Örn.: Sensory Profile): Aile ve öğretmen gözlemlerine dayanır.
- Nasıl Kullanılır?

1. Çocuğun hangi duyu alanlarında zorlandığını belirle.

2. Çevresel düzenlemeleri buna göre yap (Örn.: Gürültüye hassas çocuk için sessiz bir köşe oluştur).

7. Sınıf İçi Duyusal Stratejiler

Dikkat Artırıcı Stratejiler:

- Dinamik Oturma: Pilates topu veya yastık kullanımı.
- Sakız Çiğneme: Propriyoseptif girdi sağlar.

Dürtü Düzenleyici Stratejiler:

- Ağırlıklı Yelek/Lap Pad: Derin baskı, sakinleştirici etki yapar.
- Mola Kartları: Çocuğun ihtiyaç duyduğunda hareket molası almasına izin ver.

Öğrenmeyi Destekleyici Stratejiler:

- Çoklu Duyusal Öğrenme: Kumda yazı yazma, renkli notlar.
- Duyusal Köşeler: Sakinleşmek için ışısız, yumuşak bir alan.

Sonuç

Duyusal stratejiler, öğrenme ortamını tüm çocuklar için erişilebilir kılar. Öğretmenler, bu teknikleri uygulayarak hem DİB olan hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin potansiyelini artırabilir.

- Bu rehber, öğretmenlerin duyu işleme ve öğrenme ilişkisini temel düzeyde anlaması için hazırlanmıştır. Detaylı değerlendirme için mezuniyet sonrası duyu bütünleme terapisi konusunda eğitim almış ergoterapistlerle ve fizyoterapistlerle iş birliği önerilir.

Özlem KUTLU Doğa Pedagojisi Eğitmeni

MEKÂNIN PEDAGOJİSİ VE AÇIK HAVA ÖĞRENMESİNDE EŞLİK EDEN YETİŞKİNİN ROLÜ

Günümüzde erken çocukluk eğitiminde çocukların doğayla ilişkisinin yeniden kurulması ve açık hava öğrenme deneyimlerinin artması yönünde artan bir ilgi söz konusudur. Çocukların bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen açık hava pedagojisi; aynı zamanda çocukların doğaya karşı duyarlılıklarını artırarak çevresel farkındalıklarını güçlendirir. Kapalı alanlara hapsolmuş eğitim modelleri, çocuğun doğayla bağ kurmasını zorlaştırmakta; yapılandırılmış ve kontrolcü yaklaşımlar, çocukların oyun ve keşif yoluyla öğrenmelerine ket vurmaktadır. Bu yazı, Türkiye Özel Okullar Derneği tarafından düzenlenen Okul Öncesi Çalıştayı'nda "Mekânın pedagojisi" adlı oturuma katılan öğretmenlerin gözlemleriyle harmanlanmış; açık hava öğrenmesinin kuramsal temelleriyle birlikte, mekânın pedagojik potansiyelini ve eşlik eden yetişkinin rolünü derinlemesine ele almaktadır.

Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme biçimleri, çevreyle kurdukları duyuşsal, bedensel ve deneyimsel ilişkilere dayanır. Bu bağlamda mekân yalnızca fiziksel bir arka plan değil; çocukların oyunla dünyayı anlamlandırdığı, bedeniyle keşfettiği, ilişkiler kurduğu, dönüşüm yaşadığı aktif bir öğrenme bileşenidir.

Mekânın pedagojisi, öğrenmenin yalnızca içerikle değil, bu içeriğin deneyimlendiği yerle de doğrudan ilişkili olduğunu savunur (Gruenewald, 2003). Bu anlayışa göre öğrenme ortamı, çocuğun duyularını harekete geçiren, bedensel hareketini destekleyen ve sosyal ilişkiler kurmasına olanak tanıyan dinamik bir yapı sunmalıdır. James J. Gibson'ın geliştirdiği 'Affordance Theory' (Olanaklılık Teorisi 1979), çevrenin bireye sunduğu işlevsel olanakları tanımlar. Yani bir taş, çocuğun bakışında tırmanılacak bir zemin, oturulacak bir yer ya da hayal gücüyle kurulan bir oyunun parçası olabilir. Bu teoriye göre çocuk, çevresini yalnızca algılamakla kalmaz; bedenini, duyularını ve yönelimlerini kullanarak o çevrede aktif bir özne olarak yer alır.

Çocukların birlikte bir barınak kurmak için dalları ve yaprakları kullanmaları, yalnızca motor becerilerini değil, iş birliği, planlama ve mekânsal algı gibi birçok gelişim alanını harekete geçirir. Bu süreçte öğretmen, doğrudan müdahale etmek yerine çocukların fikirlerini duyar, süreci gözlemler ve gerekirse yönlendirici sorularla ("Sence bu dal çatıyı taşıyabilir mi?") süreci derinleştirir.

Bir ağaca bağlanmış basit bir salıncak, çocuk için dengenin, hızın, ritmin ve yerçekiminin deneyimlendiği bir öğrenme alanına dönüşür. Aynı zamanda sınırlarını test etme, cesaret toplama ve riskle baş etme becerilerini de içerir. Öğretmen, bu deneyimi güvenli kılacak çevresel düzenlemeleri sağlarken, çocuğun kendiliğinden oyununa saygı duyar ve gözlem yoluyla çocuğun bedensel gelişimi hakkında ipuçları edinir.

Yere doğru açılmış bir çukur, çocuklar için bir hazinedir. Toprak kazmak, içini doldurmak, içinden suyun çıkıp çıkmadığını gözlemlemek, doğanın döngüsüne dair erken bilimsel düşüncelerin temellerini oluşturur. Bu tür alanlar, çocuğun sorular üretmesini, varsayımlarda

bulunmasını ve sonuçlarla yüzleşmesini destekler. Öğretmen burada hem araştırma eşlikçisi olur hem de çocukların merakına alan açar.

Bir ağaç kovuğu ise çocuğun iç dünyasını dışa vurabileceği bir sahnedir. Kimi zaman bir mağara, kimi zaman bir hayvan yuvası, kimi zaman gizli bir sığınak olur. Bu alanlar, sembolik oyunlara ve hikâye üretimine zemin hazırlar. Öğretmen, çocuğun bu anlatılarına kulak vereyerek duygusal durumları, sosyal ilişkileri ve bilişsel temaları keşfetme fırsatı bulur.

Tüm bu örnekler, mekânın pedagojik potansiyelini gözler önüne sererken, onlara eşlik eden yetişkinin rolünü de dönüştürür: öğretmen, bilgiyi aktaran bir figürden çok, mekânın sunduğu olanakları fark eden, bu olanakların çocuğun oyununa ve gelişimine nasıl hizmet ettiğini gözlemleyen, gerekirse ilişkilendirici ve destekleyici bir duruşla müdahil olan bir pedagojik eşlikçiye dönüşür.

Bu pedagojinin merkezinde yapılandırılmamış oyun yer alır. Bu oyunlar çocukların özgürce hareket etmelerini, kendi ritimlerini bulmalarını ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlar (Bilton, 2010). Çocukların yetişkin müdahalesi olmadan hayal güçleriyle yön verdikleri oyunlar, yaratıcılık, problem çözme ve öz-yönetim becerilerini destekler.

Kontrollü ve doğal riskler içeren oyunlar (tırmanma, atlama, dengeleme gibi) çocuğun özgüven, sınırlarını tanıma ve güvenli risk alma becerilerini geliştirir. Oyunlar ve süreçler çocukların karar verme becerilerini geliştirmelerine ve öz düzenleme süreçlerini desteklemelerine katkı sunar. Ayrıca açık hava pedagojisi mevsimsel döngülerle iç içedir. Doğanın sunduğu yavaş tempo ve tekrar eden döngüler, çocuğun iç ritmiyle uyumlanmasını destekler. Öğrenme hızlanmaz, derinleşir. Çocukların doğanın ritmini takip etmesi; sabır, esneklik ve çevreyle uyum gibi kavramları içselleştirmelerine olanak tanır.

Öğrenme süreci yalnızca zihinsel değil, dokunma, koklama, duyma, hareket etme gibi bedensel duyularla zenginleşir. Doğa çocuk için bir 'duyu deneyimi alanıdır'. Yağmurla oynamak, rüzgârı hissetmek, çamurla temas kurmak sadece duysal değil; aynı zamanda duygusal açıdan da iyileştirici bir deneyimdir.

Doğa, çocuğun bedeniyle, duygularıyla, hayal gücüyle ve merakıyla bütünüyle içinde yer alabildiği bir öğrenme alanıdır. Bu alanın çocuk için güvenli, anlamlı ve gelişimsel olarak besleyici bir deneyime dönüşmesi, ona eşlik eden yetişkinin tutumuyla doğrudan ilişkilidir.

Her açık alan – ormanlar, parklar, bahçeler, bostanlar, pazar yerleri, kütüphaneler, sanat galerileri, hatta bir apartman bahçesi ya da balkon – öğrenme için potansiyel taşır. Bu alanlar, çocukların gerçek yaşamla temas kurmasını, gözlem yapmasını, keşfetmesini ve deneyim yoluyla öğrenmesini sağlar. Bir öğretmenin ifadesiyle: "Eskiden okul bahçesini boş sanırdım, şimdi çocukların üç taşla nasıl dünya kurduğunu görünce bakışım değişti." Çocuklar için bir dal parçası, bir yaprak, bir su birikintisi bile pedagojik birer olanaktır. Yetişkinin bu potansiyelleri görebilmesi, mekânın öğrenme gücünü açığa çıkarır.

Mekânın pedagojisi, çocuğun bir alanla nasıl ilişki kurduğunu, o alanın çocuk için hangi olanakları sunduğunu ve yetişkinin bu sürece nasıl eşlik ettiğini göz önünde bulundurulur. Açık hava ortamları, çocukların yaratıcılığını tetikleyen sonsuz olanaklarla doludur. Üstelik bu

alanlar yalnızca doğayla sınırlı değildir; bir müze, bir sanat galerisi, bir kütüphane, bir pazar yeri, bir tren garı, bir meydan da pedagojik birer sahneye dönüşebilir.

Genellikle “sessiz olunması gereken” yerler olarak görülen müzeler, çocuklar için canlandırıcı oyun alanlarına dönüşebilir. İstanbul Arkeoloji Müzesi’nin bahçesini hayal edin... Burada lahitler, yazıtlar ve sütun başlıkları gibi tarihi eserler, bir çocuk için oyun alanıdır. Müze bahçesinde oynanan bir saklambaç, iz sürme oyunu, define avı ya da sadece taşların üzerinde dengede durma çabası bile, çocuğun mekânla bağ kurmasını sağlar. Bu bağ, sadece oyun yoluyla gerçekleşmez; çocuk bir lahdin adını öğrenir, onun üzerindeki figürlere bakar, bir tanesini sevdiğini söyler — ve böylece sanatla, tarihle, şehirle arasında bir bağ oluşur.

Bir sanat galerisi çocuğa, renkler, formlar, ifadeler üzerinden dünyayı farklı bir gözle görme imkânı sunar. Bir çocuğun bir tabloda gördüğü bir renk tonu, bir heykelin kıvrımı ya da bir sanatçının adı, onun zihninde estetik bir iz bırakabilir.

Şışt ! Sessizlik...Kütüphanedeyiz.

Finlandiya, Norveç, İsveç, Japonya gibi gelişmiş ülkelerde kütüphanecilik pedagojik bir uzmanlık alanı olarak gelişmiştir. Kütüphaneler çocuk dostudur; okul öncesi çocuklar için özel bölümler, okuma köşeleri, oyun alanları ve masal saatleriyle donatılmıştır.

Bir kütüphanede yerlere oturmuş masal dinleyen çocukların olduğu bir sahne düşünün. O an, çocuğun kitapla, hikâyeyle, kelimeyle kurduğu bağı belirleyen eşsiz bir andır. Kütüphane artık bir “sessiz olunması gereken yer” değil, hikâyelerin yaşadığı, dostlukların kurulduğu, hayal gücünün serbest kaldığı bir mekâna dönüşür.

Bu bağlamda, kütüphane, tiyatro, sanat galerisi gibi alanlar, çocuğun estetik, dilsel, sosyal ve bilişsel gelişimini desteklemenin ötesinde; mekânın pedagojik bir unsur olarak çocuğun öznel öğrenme deneyimini nasıl dönüştürebileceğine dair güçlü birer örnek teşkil eder.

Mekânın çocuk için anlamlı ve dönüştürücü bir öğrenme deneyimine dönüşmesinde, yalnızca fiziksel yapılar değil; bu yapılarla kurulan ilişkiler belirleyicidir. Çocuğun mekânla kurduğu bu ilişki ise, büyük ölçüde ona eşlik eden yetişkinin bakışıyla şekillenir. Gerek bir kütüphanede gerekse bir orman patikasında; çocuğun çevreyle kurduğu bağı derinliği, yetişkinin çocuğu ne ölçüde duyabildiği, gözlemleyebildiği ve ona alan açabildiğiyle doğrudan ilişkilidir.

Yetişkinin doğadaki rolü, bilgiyi aktaran ya da sürekli yönlendiren değil; gözlemleyen, destekleyen, fark eden ve gerektiğinde rehberlik eden bir eşlikçidir. Bu duruş, çocukta hem özerkliği hem de güven duygusunu besler.

Bir çocuk sürekli su birikintisinin kenarında oynuyorsa, yetişkin bunu “aynı yerde duruyor” diye geçiştirmek yerine, suyun hareketini, malzeme dönüşümünü ve çocuğun dikkat süresini gözlemler. Bu gözlem, çocuğun merak alanlarını ve öğrenme stilini anlamak için bir fırsattır.

Gerektiğinde çocukların deneyimlerini genişletecek sorular sorar ya da doğadaki başka bir unsurla ilişki kurmalarına yardımcı olur. “Bu taş sence yuvarlanır mı? Neden bu taşı seçtin?”

Daha büyük bir taş bulsaydın ne değişirdi?” gibi açık uçlu sorularla düşünmeyi teşvik eder. Bu yaklaşım eleştirel düşünme ve ifade becerilerini geliştirir.

Doğada eşlik eden yetişkinin varlığı, çocuk için bir “güven limanı” gibi işlev görür; ama aynı zamanda çocuğun kendi rotasını çizmesine engel olmaz. Çünkü asıl amaç, doğada çocuğun kendisiyle, çevresiyle ve başkalarıyla kurduğu ilişkilerde derinleşmesine alan açmaktır.

Yetişkinin içsel durumu – acelecilik, kontrol etme arzusu, güvenlik kaygısı – çocuğun oyun deneyimini sınırlandırabilir. Ancak sabırla izleyen, merak eden ve çocuğun yönelimlerine güvenen bir yetişkin; çocuğun öğrenme yolculuğunda dönüştürücü bir eşlikçi haline gelir (Knight, 2009). Yetişkinin bu süreçte kendi pedagojik tutumunu dönüştürmesi, açık hava pedagojisinin sürdürülebilirliği açısından kritiktir.

Çocukların mekânla kurduğu yaratıcı ve özgür ilişkiyi desteklemek, yalnızca bireysel yetişkin tutumlarıyla değil; aynı zamanda kurumsal yapılar, fiziksel altyapılar ve pedagojik kültürle birlikte ele alınmalıdır. Açık hava pedagojisinin sürdürülebilir biçimde uygulanabilmesi, çocuklara eşlik eden yetişkinlerin bu ortamlarda kendilerini yeterli ve desteklenmiş hissetmeleriyle mümkündür. Bu nedenle, açık hava öğrenmesinin eğitim alanındaki gerçek karşılıklarını, mevcut olanaklarını ve sahada karşılaşılan engelleri öğretmen deneyimleri üzerinden değerlendirmek büyük önem taşımaktadır.

Türkiye Özel Okullar Derneği’nin gerçekleştirdiği okul öncesi çalıştay’ında çocuklara eşlik eden profesyonellerle yapılan etkileşimli oturumlar, açık hava öğrenmesinin sahadaki karşılıklarını ve karşılaşılan engelleri ortaya koymuştur. Öğretmenler, açık havada eğitim yapma konusunda karşılaştıkları başlıca engelleri şu şekilde sıralamıştır:

- Fiziksel alanların yetersizliği
- Okul yönetimlerinin bu süreci önceliklendirmemesi
- Velilerin hava koşulları, hastalık riski ve güvenlik konusundaki kaygıları
- Öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitime sahip olmaması
- Doğaya yabancılaşmış çocuklar ve aileler
- Şehir planlamasında çocuklara uygun serbest oyun alanlarının azlığı
- Yasal ve idari prosedürlerin açık olmaması

Ancak bu engellerin dönüştürülebileceğine dair umut verici örnekler de paylaşılmıştır. Öğretmenler, çocukların doğayla bağ kurdukça daha dengeli, yaratıcı ve sorumluluk sahibi davrandığını gözlemlemiştir. Ebeveynlerle yapılan bilgilendirme toplantılarında çocukların açık havada geçirdiği zamanın gelişimlerine katkısı somut örneklerle aktarılmış; ailelerin bu deneyimlere olan direnci zamanla azalmıştır.

Çalıştayda öne çıkan dönüşüm fikirleri arasında şunlar yer almıştır:

- Okul yönetimlerinin bu alanda bilinçlendirilmesi
- Velilerle birlikte doğada ortak etkinlikler planlanması
- Müfredata açık hava öğrenme süreçlerinin entegrasyonu
- Çocuklara uygun kıyafet desteği sağlanması
- Hizmet içi eğitimlerde açık hava pedagojisine yer verilmesi

- Şehir planlamasında çocuk dostu alanların artırılması

Açık hava pedagojisi, yalnızca çocuğun gelişimini değil; eğitimin, toplumsal ilişkilerin ve şehir yaşamının dönüşümünü de tetikleyebilecek güçlü bir yaklaşımdır. Mekânın pedagojik potansiyelini fark edebilen ve çocukların doğayla ilişkileneşine alan açan her yetişkin, bu dönüşümün bir parçasıdır. Açık hava öğrenmesi, çocuğun hayal gücüyle birleştiğinde hem doğaya hem kendine kök salma deneyimi sunar. Bu da yalnızca bireysel değil, kolektif bir iyileşme imkânıdır.

Kaynakça

- Bilton, H. (2010). Outdoor Learning in the Early Years: Management and Innovation. Routledge.
- Gibson, J. J. (1979). The Ecological Approach to Visual Perception. Houghton Mifflin.
- Gruenewald, D. A. (2003). The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. Educational Researcher, 32(4), 3–12.
- Knight, S. (2009). Forest Schools and Outdoor Learning in the Early Years. Sage.
- Warden, C. (2010). Nurture Through Nature: Working With Children Under Three in Outdoor Environments. Mindstretchers.

Gizem ALAV ŞAPÇI Uluslararası Şiddetsiz İletişim Sertifikalı Eğitmen

SINIFTA ŞEFKATLİ İLETİŞİMİN 4 ANAHTARI

Şiddetsiz İletişim yaklaşımını özellikle yetişkin-çocuk ilişkilerini desteklemek için paylaşmayı seven bir Şiddetsiz İletişim eğitmeniyim. “Sınıfta Şefkatli İletişimin 4 Anahtarı” atölyesinde bu yaklaşımın öğrenme ortamlarında öğretmenlerin yaşamına katkı sunabilecek 4 anahtarını, katılımcıların getirdikleri sınıf içi örnekler üzerinden paylaştım. Aşağıda, paylaşımlarımın bir özeti olabilecek notları bulabilirsiniz.

Şiddetsiz iletişim nedir?

Şiddetsiz İletişim, 1960’larda Amerikalı psikoterapist Marshall Rosenberg’in geliştirdiği bir iletişim yaklaşımı. Bu yaklaşım kendi değerlerimizden ödün vermeden karşımızdakini empatiyle anlamaya, karşımızdakini suçlamadan gerçek duygu ve ihtiyaçlarımızı dürüstlükle ifade etmeye yardım ediyor. Böylelikle, güç mücadelelerinden güven ve iş birliğine hareket etmeye ve ilişkilerimizin pusulasını barışa çevirmeye katkıda bulunuyor.

Şiddetsiz İletişim, yüreğimizde şiddetin olmadığı doğal şefkat durumunu ifade eden tarihsel şiddetsizlik prensiplerine dayanıyor. Marshall Rosenberg’in ifadesiyle, bu yöntemin içinde yeni hiçbir şey yok; dünya üzerinde var olan kadim bilgileri biraraya getiren bir yaklaşım bu. İçgüdüsel olarak zaten hep bildiğimiz, kendimizle ve diğer insanlarla hakiki bağlar kurmanın güzelliğini hatırlamamıza vesile oluyor.

Basit ama her zaman kolay değil

Şiddetsiz İletişim, bize otomatik tepkiler haline gelmiş iletişim alışkanlıklarımızı kenara koyup bilinçli ve şefkatli bir dil kullanmayı öneriyor. Eleştiri duymadan karşımızdakini empatiyle dinlemenin, gerçek duygu ve ihtiyaçlarımızı farkederek kendimizi kimseyi eleştirmeden dürüstlükle tam ifade etmenin mümkün olduğunu gösteriyor.

Bu yaklaşım dört temel anahtar içeriyor; ancak günlük yaşamın mevcut alışkanlıkları ve içinde yetiştiğimiz kültür nedeniyle bu bilinçle yaşamak her zaman kolay olmuyor. Bu dört anahtar özetle şöyle:

- Gözlem: Karşımızdakine (veya kendimize) dönük yorum yargılarımızdan bağımsız, olanı olduğu gibi görüp ifade etmek
- Duygu: Teşhislerimizi, düşüncelerimizi duygularımızdan ayırıp olanlar karşısında bizde ne canlandığını, yani duygularımızı fark ederek dile getirmek
- İhtiyaç: Yaşadığımız durumun bizde uyandırdığı ve duygularımız aracılığıyla temas kurduğumuz özlemlere, değerlerimize, bizim için önemli olanlara temas ederek bunları ifade etmek
- Rica: O durumla bağlantılı olarak, istediğimiz şeyi net ve olumlu dilde ortaya koymak; bunu yaparken bizi duyanın olası “hayır” cevabına ve bu cevapla başlayabilecek bir diyaloga açık olmak

Şiddetsiz İletişim bugün dünyanın 65'i aşkın ülkesinde, yaşamın her alanında etkili biçimde kullanılıyor. Özel ilişkilerden iş ortamına, sağlık ve sosyal hizmetler alanından güvenliğe, hapisane çalışanları ve tutuklulara, okul ve eğitimden toplumsal dönüşüm örgütlenmelerine kadar çeşitli alanlardaki uygulamaları ile çatışmaları dönüştürmenin, ilişkilerimizi sağlığa kavuşturmanın ve barışın yolunu açıyor.

Pasif şiddet günlük hayatın içinde yoğun olarak yaşıyor

Şiddet sözcüğüyle belki aklımıza önce fiziksel şiddet geliyor ama günlük hayatın içinde yoğun bir şekilde fiziksel olmayan pasif şiddet var. Kendimizle ve diğer insanlarla iletişimimiz ne yazık ki doğrular, yanlışlar, yargılar, etiketler, yorumlar, teşhisler ve talepler üzerine kurulu. Bize doğduğumuz günden itibaren doğrular ve yanlışlar, haklılar ve haksızlar, -meli/-malı'lar öğretiliyor; bu da iç ve dış çatışmalara neden oluyor.

Pasif şiddeti belki de en çok kendimize uyguluyoruz. Kendimizle bağlantıdan, yani insani ihtiyaçlarımızla temastan uzak olduğumuz oranda çevremize şefkatsiz olabiliyoruz. Bu hal, bilincimizle farketmesek dahi ruhta da bedende de huzursuzluğa yol açıyor.

Hepimiz, her davranışımızla ihtiyaç karşılamak çalışıyoruz

İhtiyaçlarımız bizim canlılığımızın, iyilik halimizin kaynakları. Tıpkı bir ağacın canlılığını sürdürmek için havaya, suya, toprağa ihtiyaç duyduğu gibi biz insanların da fiziksel ve psikolojik ihtiyaçları var. Güven, anlam, sevgi, anlayış, alan, özgürlük, dürüstlük, huzur, yakınlık, kendini gerçekleştirmek, kabul, duyulmak gibi... Biz insanlar birer sosyal varlık olarak her an başka canlılarla da ilişki içinde, kimi zaman bilinçli, kimi zaman bilinçsiz olarak ihtiyaç karşılamaya, fiziksel ve duygusal anlamda hayatta kalmaya çalışıyoruz.

İhtiyaçlarımıza yaşamın içinde karşılık bulduğumuzda canlı, halimizden hoşnut, huzurlu, keyifli... yani konforlu duygular içinde oluyoruz. İhtiyaçlarımızı karşılayamadığımızda da üzgün, kızgın, korku dolu, acı içinde, depresif, tükenmiş... yani konforsuz duygular içinde oluyoruz. Duyguları, ihtiyaçlarımızın karşılanma durumuyla ilgili bize bilgi veren birer haberci gibi görebiliriz. Duygular kimi zaman aracımızın gösterge panelinde yanıp sönen işaretlere benziyor. Benzin göstergesi yandığında benzinciye uğramazsak araç yolda kalıyor. Biz de bu işareti görmezden gelmek yerine mesajını dinliyor ve buna göre hareket ediyoruz.

Duygu ve ihtiyaçlarımızı bastırmayı öğrendik

Ne var ki, içinde bulunduğumuz kültürde pek çoğumuz duygu ve ihtiyaçlarımızı duyacak şekilde büyümedik. Yetiştirilme tarihçemizde, kimi zaman cinsiyetlerimize göre ayrı muamele görerek, pek çok duygumuzu bastırmayı öğrendik. 'Bunda ağlanacak bir şey mi var?' 'Üzülmeyin'. 'Korkmayın'. 'Aaa buna gülünür mü şimdi, çok ayıp' sözlerini duyan çocuk daha çok küçükkken duygularından kopmayı öğreniyor. Gözyaşı döktüğünde özür dileyen, duygulanmayı çocukça bulan, sadece toplumca kabul gören birkaç temel duygusunu ifade edebilen bir kültürün içindeyiz. Başka deyişle, bedenimizin bize ulaştırmaya çalıştığı sinyalleri dinlemekte ve ifade etmekte pek de usta değiliz.

Şiddetsiz İletişim, yeniden insan doğamızla, yani duygu ve ihtiyaçlarımızla bağlantı kurmamız için bize rehberlik ediyor. Bu sayede birbirimize ve kendimize uyguladığımız şiddetten uzaklaştığımız, kendimizle ve diğer insanlarla bağlantı kurduğumuz, doğamızda var olan gö-nülünden verme ve alma halini hatırladığımız bir yaşam biçimine yeniden dönüş yapmamızı destekliyor.

İlk adım: Sözlerin, eylemlerin ardındaki duygu ve ihtiyaçları dinlemek

Bu yaklaşımı yaşamında uygulamak isteyenler için ilk adım, hepimizin her an ihtiyaç karşılamaya çalıştığı bilinciyle, görünenin ardındakini dinlemek ve buzdağının altını görmek olabilir. Karşımdaki kişinin bana söyledikleri veya yaptıkları hoşuma gitmediğinde, alıştığım tepkilerle otomatik karşılık vermek yerine o kişinin söyleminin veya eyleminin ardında hangi duygunun ve ihtiyacının saklı olduğunu sezmeye, bu sayede onunla empati kurmaya yönelebirim.

Atölyede paylaşılan bir konuyu örnek verebilirim: Sınıfta öğrencilerle birlikte çemberde oturuyoruz, bir çocuğun kapıdan çıkmak üzere olduğunu görüyorum. Bu durumda öğrenciyi “yaramaz, söz dinlemez...” olarak gördüğümde ve/veya “hatalı” davrandığını düşündüğümde kalbim onun dünyasına açık olmuyor. Oysa onun bu eylemine yön veren duygusunu ve ihtiyacını merak ettiğimde oturmaktan sıkılmış olabileceğiyle ve olası hareket, hava, değişiklik vs. ihtiyaçlarıyla bağ kurabilirim. Ona yöneldiğimde terbiye etme, davranışını eleştirme, talepte bulunma gibi seçimler yerine onunla empati kurarak sezdiğim duygu ve ihtiyacına yönelebirim. Örn.: “Otmaktan sıkıldın mı, biraz hareket etmek mi istiyorsun?”. Kendimi şefkatli ve etkili bir dilde ifade etme becerisi de empati kadar önemli. Kendimi ifade ettiğimde de gördüğüm duruma kendi duygu (endişe) ve ihtiyacımla (düzen, birliktelik, güvenlik vs.) bağlantılı bir yanıt verebilirim. Örn: “Etkinlik saatinde sen dışarı çıkmak istediğinde endişeleniyorum, çünkü hepinizi aynı anda görebilmek benim için önemli. Bu son etkinliğimizi de tamamladığımızda hep birlikte bahçeye çıkıp hareketli bir şeyler yapalım.” Bu bakış açısıyla, o sırada aklıma bir çözüm gelmese de, önce kendimle ve öğrencimle ihtiyaç seviyesinde bağ kurup sonra ikimizin de ihtiyacını gözetken bir çözümün yolunu açabilirim. Bu seviyede kurulan bir bağlantının tüm ilişkilerde ve bilhassa öğrenme ortamlarında güven ve işbirliği toprağını besleyen temel niteliklerden biri olduğuna inanıyorum.

Ne zaman ortaya çıktı? Öncüsü kim?

Şiddetsiz İletişim yöntemini geliştiren Marshall Rosenberg, 1940'lı yılların ABD'sinde Yahudi bir ailenin çocuğu olarak çok genç yaşta şiddetle tanıştı. Bir soyadının bile şiddete maruz kalma nedeni olduğunu yaşamak, insanların birbirlerine şiddet göstermelerine neyin yol açtığını anlamaya isteği, barışçıl çözümler sağlayacak alternatifleri araştırmak, onu klinik psikoloji alanında doktora yapmaya kadar götürdü. Şiddetin dil, düşünce ve iletişim tarzımızla ilişkisini kurarak Şiddetsiz İletişim sürecini geliştirdi.

Şiddetsiz İletişim ilk kez ABD'de, 1960'larda, devlet okullarında ve diğer kamu kuruluşlarında ırk çatışmalarına barışçıl çözümler bulmak için çalışan gruplarda uygulandı. Bu projelerde çalışan Dr. Rosenberg ve arkadaşları Şiddetsiz İletişim'i etkin biçimde geniş bir tabana yaymak ihtiyacı ile, 1984'te Uluslararası Şiddetsiz İletişim Merkezi'ni (CNVC) kurdular. Marshall Rosenberg ve ekibi, 750'yi aşan sertifikalı eğitmen aracılığıyla Şiddetsiz İletişim'i dünyada yaygın biçimde sunuyor. Ayrıca bu işle uğraşan yüzlerce gönüllü, seminer, atölye ve çalışma grupları örgütlüyor, uygulama gruplarına katılıyor ve ekipler koordine ediyor. Eğitim çalışmaları okullarda, iş yerlerinde, sağlık merkezlerinde, hapishanelerde, topluluk ve ailelerde, çatışmaları çözmeye ve önlemeye yardımcı olmak için yapılıyor. Marshall Rosenberg'in yol arkadaşları Sierra Leone, Sri Lanka Ruanda, Burundi, Bosna, Sırbistan, Kolombiya ve Orta Doğu gibi savaşlardan yara almış bölgelerde Şiddetsiz İletişim yöntemi ile arabuluculuk hizmetleri sunmaya devam ediyor.

Nasıl öğrenebiliriz?

Şiddetsiz İletişim'i merak edenler, Marshall Rosenberg'in "Şiddetsiz İletişim: Bir Yaşam Dili" ve "Çatışma Ortamında Barış Dili" kitaplarını okuyarak ilk adımı atabilirler. Bu dili öğrenmek için eğitimlere ve alıştırmaya buluşmalarına katılmak büyük fayda sağlıyor, çünkü her dil gibi bu dil de uygulayarak, deneyerek, pratik ederek geliştiriliyor.

Instagram'da @siddetsiziletisim sayfasında ve www.siddetsiziletisim.com sitesinde Şiddetsiz İletişim topluluğunun tüm etkinlikleri duyuruluyor. Ben de, ebeveynler ve öğretmenler başta olmak üzere çocuklarla ilgilenen yetişkinlere yönelik çalışmalarımı @aileicisefkat hesabında paylaşıyorum.

Duygular



The Center for
Nonviolent
Communication

İhtiyaçlarımız **karşılandığında** nasıl hissedebiliriz?

açık kalpli
azimli
bolluk içinde
bütünlük içinde
büyülenmiş
canlı
cesaretlenmiş
çoşkulu
dışa dönük
dingin
dinlenmiş
dostane
doygun/doyumlu
duyarlı
emin
enerjik
etkilenmiş
ferah
gevşemiş
gururlu
güçlenmiş
güvende/güvenli
hafif/hafiflemiş

hassas
hayat dolu
hayran
hayret içinde
haz dolu
hevesli
heyecanlı
hoşgörü dolu
hoşnut
huzurlu
ışıl ışıl
içi içine sığmaz
ilgili
ilham dolu
istekli
iyimser
kaygısız
kendinden emin
kendinden geçmiş
kendini kaptırmış
keyifli
kıpır kıpır

konforlu
memnun
meraklı
merkezinde
mest olmuş
mesut
mevcut
minnettar
mutlu
müsfik
müteşekkire
nefesi kesilmiş
neşeli
net
oyuncu
özgür
rahat(lamış)
sabırsız
sakin
sempati dolu
serinkanlı
sevecen
sevgi dolu

sevinçli
sıcak
şakacı
şaşkın
şefkatli
şen
şevkli
şükran dolu
tamamlanmış
tatmin olmuş
tazelenmiş
tutkulu
umutlu
uyarılmış
yenilenmiş
yoğun
yüreği yumuşamış
zevkten dört köşe
zinde

İhtiyaçlarımız **karşılanmadığında** nasıl hissedebiliriz?

acı içinde
afallamış
ağır
ajite olmuş
aksi
allak bullak
alınmış
antipati dolu
asabi
bedbaht
bezgin
bıkkın
bitik
bozulmuş
bunalmış
buruk
canı yanmış
cesareti kırılmış
çaresiz
çekingen
çıldırılmış
çileden çıkmış
çökmüş
daralmış
dargın
dehşete düşmüş
delirmiş
depresif
dertli
diken üstünde
donuk
durgun
düşmanca
efkarlı
elemli

endişeli
gergin
gocunmuş
gücsüz
güvensiz
hâlsiz
haset içinde
hasret dolu
hassas
hayal kırıklığına uğramış
hevesi kaçmış
hinçli
hoşnutsuz
huylanmış
huzursuz
hüsran uğramış
hüzünlü
ıstırap içinde
içe kapanmış
içi acımış
içerlemiş
iğrenmiş
ilgisiz
incinmiş
isteksiz
kafası karışık
kalakalmış
kalbi kırılmış
kalbi sıkışmış
kararsız
karmakarışık
kaybolmuş
kasvetli
kaygılı

kayıtsız
kederli
keyifsiz
kırılgan
kiskanmış
kızgın
kin dolu
kopuk
korku dolu
kötümser
kurtlanmış
kuşkulu
küsün
mahcup
mahzun
melankolik
memnuniyetsiz
miskin
morali bozulmuş
mutsuz
öfkeli
özlem dolu
paniklemiş
perişan
pişman
rahatsız
sabrı tükenmiş
sarsılmış
şaşkın
sefil
sersemlemiş
sıkılmış
sıkıntılı
sıkışmış

sinirli
sinmiş
soğumuş
suçlu
şaşkın
şoke olmuş
şüphe içinde
tadı kaçmış
tahammülsüz
tedirgin
telaşlı
tetikte
tereddütlü
tiksinmiş
tükenmiş
umutsuz
usanmış
utanmış
uyuşmuş
ürkmüş
üzgün
yalnız
yaralı
yaslı
yıkılmış
yılmış
yıpranmış
yorgun
zayıf
zıvanadan çıkmış

Aşağıda hepimiz tarafından paylaşılan temel insani ihtiyaçlardan bazıları verilmiştir. Kendi ihtiyaçlarınızı belirlerken ve başkalarının ihtiyaçlarını tahmin ederken faydalı bir kaynak olarak kullanılabilir.

ÖZERKLİK

- Kendi hayallerini, hedeflerini ve değerlerini seçmek
- Hayallerini, hedeflerini ve değerlerini gerçekleştirmek için kendi yolunu seçmek

KUTLAMA/ANMA

- Hayatın yaratılmasını ve hayallerin gerçekleşmesini kutlamak
- Sevdiklerimizin, hayallerimizin ve başka kayıplarımızın yasını tutmak

BÜTÜNLÜK

- Gerçeklik
- Özgünlük
- Yaratıcılık
- Anlam
- Öz-değer (Kendine değer vermek)

KARŞILIKLI BAĞLAR VE DAYANIŞMA

- Kabul
- Takdir
- Yakınlık
- Topluluk/camia/cemaat
- Gözetmek-gözetilmek
- Hayatın zenginleşmesine katkıda bulunmak (gücümüzü hayata katkı sağlamak için kullanmak)
- Duygusal güvenlik
- Maddi güvenlik
- Empati
- Dürüstlük (sınırlarımızı kabul ederek öğrenme ve büyümemizi sağlayan güçlendirici dürüstlük)
- Sevgi
- Şefkat
- Önemsemek
- Güvence / güven vermek
- Dikkate almak/alınmak
- Saygı
- Destek
- Güvenmek
- Karşılıklı anlayış
- İçtenlik
- Sıcaklık
- Kolaylık
- Rahatlık
- Alan
- Eş-değerlilik
- Bağlantı
- Netlik
- Denge
- İstikrar
- Sürdürülebilirlik

OYUN

- Eğlenmek
- Gülmek
- Şakalaşmak/Mizah

MANEVI BİRLİK / İÇSEL BAĞLILIK

- Güzellik
- Uyum
- İlham
- Düzen
- Barış
- İç huzuru

FİZİKSEL

- Hava
- Besin
- Hareket, egzersiz
- Yaşamı tehdit eden (virüs, bakteri, böcek, yırtıcı hayvanlar, insanlar gibi) canlılardan korunma
- Dinlenme, rahatlama
- Cinselliğin ifadesi
- Barınma
- Dokunma, temas
- Su

Kaynak: Şiddetsiz İletişim: Bir Yaşam Dili, Marshall B. Rosenberg.

©CNVC. Detaylı bilgi için www.CNVC.org veya www.siddetsiziletisim.com sitesini ziyaret edebilirsiniz.

Gizem Alav Şapçı info@gizemalav.com / 0532 524 43 83 / @aileicisefkat

İLK YILLARIN GÜCÜ ÖĞRETMENLE BAŞLAR

► KAPANIŞ KONUŞMASI

- **Hüma ÇOBANOĞLU NALDEMİRCİ**
TÖZOK Yönetim Kurulu Üyesi



Hüma ÇOBANOĞLU NALDEMİRCİ TÖZOK Yönetim Kurulu Üyesi

Değerli Katılımcılar,

Derneğimizin Okul Öncesi Eğitimi Komisyonu üyelerinin katkılarıyla, bu güzide okulumuzun ev sahipliğinde gerçekleşen Okul Öncesi Eğitimi Çalıştayı'nın sonuna gelmiş bulunuyoruz.

“İlk yılların gücü öğretmenle başlar” Bu güçlü tema, sadece bugünkü çalıştayımızın değil; çocukların hayat yolculuğundaki en kritik başlangıçların da temelini oluşturuyor. Bugün burada bir araya gelmemiz, erken çocukluk eğitimine gönül vermiş öğretmenlerin bu gücü nasıl taşıdığını ve nasıl dönüştürdüğünü bir kez daha gözler önüne serdi.

Çünkü biliyoruz ki; bir öğretmenin bir çocuğa dokunuşu, onun tüm yaşamına yön verebilir. Ve işte bu gücün farkında olan siz değerli öğretmenlerle birlikte yol almak, geleceğe dair umudumuzu büyütüyor.

Hafta sonu olmasına rağmen gelişiminize yatırım yapmayı seçerek burada bulunan, öğrenmeye gönül vermiş tüm öğretmenlerimize teşekkür ediyorum.

Hiçbir etkinliğimizde bizleri yalnız bırakmayan İstanbul İl Milli Eğitim Müdürümüz Doç. Dr. Murat Mücahit Yentür'e ve Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürümüz Semih Durmuş'a, etkinliğimizi onurlandırdıkları için Derneğimiz adına teşekkür ediyorum.

Alan bilgilerini, deneyimlerini ve kıymetli katkılarını hiçbir karşılık beklemeden bizlerle paylaşan değerli akademisyenlerimize şükranlarımı sunuyorum.

Her zaman desteğini yanımızda hissettiğimiz Yönetim Kurulu Başkanımız Zafer Öztürk'e ve Derneğimizin kıymetli Yönetim Kurulu Üyelerine teşekkür ediyorum.

Bugün bizlere kapılarını açarak bu etkinliğe ev sahipliği yapan, aynı zamanda Dernek Yönetim Kurulu Üyemiz olan İDE Okulları Kurucusu Bünyamin Çelikten'e, Anaokulu Müdür Yardımcısı ve PDR Bölüm Koordinatörü Delal Oğulmuş'a, okul yöneticilerine, öğretmenlerine ve tüm çalışanlarına teşekkürlerimi sunuyorum.

Ve elbette, bu çalıştayı başarıyla gerçekleşmesinde büyük emeği olan Derneğimizin Okul Öncesi Eğitimi Komisyonu üyelerine, değerli yol arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ediyorum.



İLK YILLARIN GÜCÜ ÖĞRETMENLE BAŞLAR

► SONUÇ BİLDİRGESİ

TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI Sonuç Bildirgesi 3 Mayıs 2025, İstanbul

Türkiye Özel Okullar Derneği'nin Okul Öncesi Eğitimi Komisyonu üyelerinin iş birliği ile düzenlenen **"İLK YILLARIN GÜCÜ ÖĞRETMENLE BAŞLAR"** temalı Eğitim Çalıştayı, 3 Mayıs 2025 tarihinde üyemiz Özel İde Okulları'nın ev sahipliğinde; İstanbul İl Milli Eğitim Müdürü Sayın Doç. Dr. Murat Mücahit Yentür, Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürü Sayın Semih Durmuş, akademisyenler, eğitim uzmanları, özel okul kurucu, yönetici ve öğretmenlerinden oluşan 200'e yakın katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bursa, İzmir, Ankara, Konya, Kayseri, Samsun ve İstanbul'dan gelen öğretmenlerimize ayrıca teşekkür ediyoruz.

Dünyanın savaşlar, iklim krizleri, göçler ve teknolojik gelişmelerle büyük bir dönüşümden geçtiği günümüzde, çocukların gelişim süreçleri de bu değişimden etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, çocukların potansiyellerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri için hem gelişimsel ihtiyaçlara duyarlı fırsatlar sunmaları hem de onların iyi oluşlarına eşlik etmeleri gerekmektedir. Çocukların iyi oluşu doğrudan öğretmenlerin iyi oluşuna bağlı olduğundan, eğitimde öğretmenin duygusal dayanıklılığını desteklemek temel bir öncelik olarak öne çıkmaktadır.

Bu süreçte, sınıf ikliminin duygusal zekâ temelli olarak inşa edilmesi eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmıştır. Sosyal-duygusal öğrenmeyi merkeze alan öğretim yaklaşımları, çocukların kendilerini ifade etme, duygularını anlama ve ilişkilerini sağlıklı şekilde yönetme becerilerini geliştirmekte; aynı zamanda öğretmenlerin de kendi duygusal kaynaklarını güçlendirerek daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturmalarına katkı sağlamaktadır.

Çocukların bireysel farklılıklarına duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmak için duysal işleme farklılıklarının anlaşılması ve buna uygun stratejilerin geliştirilmesi de önemli bir ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Duyusal dostu sınıf uygulamaları, özellikle dikkat, duygu düzenleme ve günlük aktivitelere katılım alanlarında zorluk yaşayan çocukların eğitim sürecine aktif katılımını artırmakta, öğretmenin kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmalarına destek olmaktadır.

Öte yandan, çocukların düşünme becerilerini küçük yaşlardan itibaren desteklemek amacıyla P4C (Çocuklar için Felsefe) gibi yaklaşımların sınıf içi uygulamaları giderek önem kazanmaktadır. Hikâyeleştirme, açık uçlu sorularla sorgulama ve toplulukla tartışma gibi yöntemler aracılığıyla çocukların eleştirel ve yaratıcı düşünme kapasiteleri güçlendirilmekte, böylece bireysel ifadeleri ve sosyal etkileşimleri desteklenmektedir.

Çocukların doğayla doğrudan ilişki kurduğu açık alanlarda öğrenme etkinlikleri ise, problem çözme, yaratıcılık ve öz düzenleme gibi becerilerin gelişimini destekleyerek bütüncül öğrenme deneyimlerine olanak tanımaktadır. Doğal mekânların pedagojik bir kaynak olarak değerlendirilmesi, çocukların çevreyle ilişki kurma biçimlerini derinleştirmekte ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir.

Etkin bir öğrenme ortamının bir diğer temel unsuru da, çocuğun bireysel gelişim sürecini sürekli izlemek ve değerlendirmektir. Okul öncesi dönemde uygulanan çeşitli değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin çocuklara yönelik öğrenme deneyimlerini daha iyi planlamalarına ve bireyselleştirilmiş öğretim uygulamalarını desteklemelerine olanak tanımaktadır. Yapay zekâ destekli materyal geliştirme, hikâyeleştirme ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri

sunma yöntemleri, öğretmenlerin pedagojik tasarım becerilerini geliştirerek öğrenci katılımını artırmakta ve öğretim süreçlerini daha etkili kılmaktadır. Teknolojiyi yaratıcı şekilde kullanabilen öğretmenler, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirme konusunda önemli bir avantaj elde etmektedir.

Tüm bu çalışmaların temelinde ise, çocuğun bireysel gelişimini desteklerken millî ve evrensel değerleri esas alan bir eğitim anlayışı yer almaktadır. Maarif Modeli çerçevesinde, oyun temelli öğrenmenin merkezde olduğu, doğa ile bütünleşmiş, öğretmenin rehberlik rolünü üstlendiği ve değerler eğitimi merkeze alan bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım sayesinde, çocukların sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimleri de desteklenmekte; özgüvenli, sorumluluk sahibi ve topluma duyarlı bireyler yetiştirilmektedir.

Bütün bu başlıklar bir araya geldiğinde, dönüşen dünyada çocukların çok yönlü gelişimini sağlayacak güçlü bir okul öncesi eğitim modelinin temel yapı taşlarının, cesur, yaratıcı, teknolojiye açık, duygusal olarak güçlü öğretmenler olduğu net bir biçimde ortaya konmuştur.



TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ



TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ

İstiklal Cad. Odakule İş Merkezi No. 142 K. 5
Beyoğlu -İSTANBUL
TEL: 0212 249 00 00 (pbx) FAKS: 0212 249 00 10
www.tozok.org.tr info@tozok.org.tr