



ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİ

FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMI

1. BÖLÜM

1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı; Piaget'in bilişsel gelişim kuramına, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanına ve Gardner'ın çoklu zeka kuramına, beyin temelli öğretim araştırmalarına ve öğrenme stillerine dayanmaktadır (Gregory & Chapman, 2007).

Öğrencilerin art arda zihinsel temsillerin parçalanması ve **yeniden yapılandırılması yoluyla nasıl öğrendiklerini ortaya çıkaran ilk kişi Jean Piaget**'tir. Piaget'e göre çocuk, dünya üzerinde hareket ederek ve dünyaya ilişkin yaptığı kavramsallaştırmaları birbirine bağlayarak öğrenir. Vygotsky'nin çalışmalarında odaklandığı yakınsal gelişim alanı, öğrenme aşamalarına ilişkin Piagetçi anlayışa bir şekilde atıfta bulunmaktadır. Vygotsky, yakınsal gelişim alanını, çocuğun bağımsız çalışma yoluyla yapabildiği gerçek gelişim seviyesi ile bir yetişkin veya akranlarıyla iş birliği içindeyken yapabileceği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak açıklamaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin teorik çerçevesini oluşturan Vygotsky'nin sosyal gelişim yapılandırmacı öğrenme teorisinin ilkeleri şöyledir (Vygotsky, 1978):

- Öğretmenden öğrenciye-öğrenciden öğretmene doğru iki taraflı olarak öğrenmeyi teşvik eden sosyal etkileşimler önem taşımaktadır.
- Öğrenme sürecinde bireyin kendisinden daha bilgili birine (öğretmen, koç veya akıl hocası) ihtiyacı bulunmaktadır.
- Öğrenciler kendilerinin ulaşabilecekleri veya bir rehber eşliğinde başarabilecekleri bir görev üzerinde çalıştıklarında daha etkili bir şekilde öğrenirler.

Farklılaştırılmış öğretim aynı zamanda hem Gardner'ın çoklu zeka teorisinden hem de Bloom'un taksonomisinden ilham almaktadır. Gardner'a göre her öğrencinin düşünme ve öğrenme konusunda güçlü tarafları bulunmaktadır. Öğrenciler, bu güçlü taraflarını kullanırken daha kolay öğrenir ve üretirler. Buna rağmen zeka çeşitlerinden yalnızca birine odaklanan bir öğretim tekniği veya programı, bu zeka alanına sahip olmayan öğrenciler için fırsatları en aza indirebilir. Oysa sınıfta farklılaştırılmış öğretim uygulayan bir öğretmen, sınıfını tanıyıp ve öğrencilerini gelişimsel olarak en üst düzeye çıkarmak için onların her birinin güçlü ve zayıf yönlerini besler.

Farklılaştırılmış bir sınıf ortamında öğretim süreci, zeka alanlarına göre şekillendirilir. Bu noktada **Bloom'un taksonomisi; (a) hatırlama, (b) kavrama, (c) uygulama, (d) analiz, (e) sentez ve (f) değerlendirme** olmak üzere altı üst düzey düşünme becerisinden hareketle öğretmenlerden derslerin uygunluğunu ve karmaşıklığını göz önünde bulundurmalarını beklemektedir. Farklılaştırmayı destekleyen öğretmen, öğretim sürecini Bloom'un taksonomisi ile uyumlu hale getirebilir ve süreç ilerledikçe öğrencilerin anlayışını derinleştirebilir.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Temel İlkeleri

İlgili literatür etkili bir farklılaştırmanın en az yedi temel ilkesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu ilkelerin isteğe bağlı olmadığını, aksine farklılaştırmanın arka planındaki felsefeyi, modeli destekleyen araştırmaları ve farklılaştırmanın gerçek bir sınıfta gerçek öğrencilerle çalışılması için gerekli uygulamaları yansıttığını vurgulamıştır. Bu ilkeler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Tomlinson & Imbeau, 2011):

1. Güçlü bir sınıf topluluğu, grup üyelerinin **her biri için** öğrenmeyi destekler.
2. Nitelikli öğretim programı **her sınıfa özeldir**.
3. Öğrenciler için **ulaşılabilir görevler**, grup içerisindeki bireysel farklılıkları dengeler ve tüm öğrencilerin kapasitesine saygı gösterir.
4. Tüm öğrenciler için **yüksek öğrenme hedefleri** içerir.
5. **Süreç içerisinde** devam eden **değerlendirme** duyarlı öğretim hakkında bilgi verir.
6. Farklılaştırılmış bir sınıfta, öğrencilerin kendi özel ihtiyaçları için tasarlanmış görevler üzerinde **benzer bir hazırlık düzeyine sahip akranlarıyla çalışmaları** gereken zamanlar vardır.
7. Esnek sınıf yönetimi, bir sınıftaki tüm öğrenciler için farklılaştırma ve etkili öğrenme için **gerekli yapı ve açıklık dengesini** sağlar.

Neden Farklılaştırılmış Öğretim?

Tomlinson (1999), farklılaştırılmış öğretimi; hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerindeki farklılıklara odaklanıldığında öğrencilerin en iyi öğrendiği öncülüne dayanan bir öğretim felsefesi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca **Tomlinson** (1999) öğrenme deneyimini sosyal ve işbirlikçi bir süreç olarak görmekte **ve sınıfta olanların sorumluluğunu önce öğretmene, sonra da öğrenciye** yüklemektedir.

"Neden farklılaştırılmış öğretim?" sorusunun yanıtı aşağıda özetlenmiştir (Tomlinson & Imbeau, 2011):

- Farklılaşmayı destekleyen öğretmenler, sınıfta bir iş birliği atmosferi yaratmaya yardımcı olarak zaman ve kaynakları esnek ve yaratıcı bir şekilde kullanabilirler.
- Farklılaştırılmış öğretim, farklılıkları barındıran bir topluluk olarak sınıfı destekler. Tüm öğrencilerin başarılı olabileceği ve fayda elde edebileceği bir ortamın oluşmasına olanak tanır.



- Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenciler birbirlerinden hazırbulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre önemli ölçüde farklılaşırlar.
- Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen, sınıftaki her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için bu farklılıkları hesaba katmak zorundadır.
- Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrenme ortamındaki farklı öğrenme stillerini destekleyerek ve öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğrenmenin içeriğini ve sürecini planlamasına olanak tanır. Ayrıca grup öğrenimini teşvik eder ve bireysel ya da bağımsız öğrenme için fırsatlar yaratılabilir.
- Öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olan öğretmenler, onların en iyi öğrenecekleri yollar hakkında verimli seçimler yapmalarına yardımcı olur.

Ne / Nasıl Farklılaştırılıyor?

Farklılaştırmanın **amacı**, tüm öğrencileri seviyelerinin en üst düzeyine çıkarmaktır. Farklılaştırmanın **uzun vadeli hedefi** ise yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmektir. Bilindiği gibi öğrenciler okula öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bireysel farklılıklar ile gelirler. Bu bireysel farklılıkların başında **hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri** yer alır. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmenler, bu bireysel farklılıkların öğrencilerini nasıl etkilediğine dair bir anlayış geliştirmek için **sürekli değerlendirmeden** faydalanırlar. Sonrasında farklılaştırmanın temel öğeleri olan **icerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını** öğrencilerin bireysel farklılıklarının üç alanını (**hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri**) kapsayacak şekilde farklılaştırırlar.

Hazırbulunuşluk, öğrencinin belirli bir öğrenme alanıyla ilgili mevcut bilgi, anlayış ve beceri düzeyini ifade eder.

İlgi, bireyin kendisi için önemli olduğunu düşündüğü bir konuya odaklanmasına neden olan bir duyguyu ifade eder.

Öğrenme profilleri, bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilidir ve zeka tercihleri, cinsiyet, kültür veya öğrenme stilleri gibi unsurlardan etkilenir. Çoğu insan birçok şeyi birden fazla yolla öğrenebilir. Ancak bununla birlikte belirli bir yaklaşım, öğrenme sürecini bir öğrenci için daha doğal veya erişilebilir hale getirebilirken başka bir yaklaşım öğrenme sürecini zorlaştırabilir.

2. BÖLÜM

2. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Sınıfta farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen bir öğretmenin yararlanabileceği çok sayıda strateji bulunmaktadır. Bunlardan en çok bilinenleri: istasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, yörünge çalışmaları, giriş noktaları, öğrenme sözleşmeleri ve katlı öğretimdir.

İstasyonlar: Öğrencilerin eş zamanlı olarak çeşitli öğrenme aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri merkezlerdir. Bir konunun farklı alt bölümleri farklı istasyonlarda hazırlanır. İstasyonlar, aynı ortamdadır. Öğrenciler farklı hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklı öğrenme görevi ve aktivitesine yönlendirilir. Böylece bir konuda kazanmış oldukları üzerinde durmayarak kendi açılarından boşa vakit geçirmemiş olur. Öğrenciler farklı istasyonlardaki aktivitelerle o konuda pratik yapabilir, bazen arkadaşlarına öğretebilir, bazen de konuyla ilgili proje hazırlayabilir. Öğrencilerin hangi istasyona gideceği öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi uygun yönlendirmelerle öğrenciye de bırakılabilir.

İstasyonlar; öğrenme istasyonu, uygulama istasyonu, proje istasyonu, sanat istasyonu, müzik istasyonu olabileceği gibi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı istasyonlar da oluşturulabilir. Örneğin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında farklı kültürler konusunu işleyen bir öğretmen; sınıfında öğretim, pratik, geleneksel kıyafetler, ünlü yemekler, konuşulan diller ve karşılaştırma istasyonu oluşturabilir. Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerine göre önce öğretim ve pratik istasyonuna yönlendirilir. Sonrasında ilgileri ve öğrenme profillerine göre diğer istasyonlara yönlendirilirler (Tomlinson & Strickland, 2005).

Merkezler: Kısmen istasyonlara benzemektedir. İstasyonlarda olduğu gibi merkezler de aynı ortamda yer alır. Fakat merkezlerde **aynı konunun farklı yollarla öğrenilmesi** amaçlanır. Bu da istasyondan ayrılan yönüdür. Pratikte, **ilgi ve öğrenme merkezleri** olmak üzere iki merkez türü kullanılmaktadır. Öğrenme merkezleri, öğrenciye bir konuyu öğretmek ve öğrenilmiş bir konunun pekiştirilmesini sağlamak amacıyla sınıfların bir köşesinde hazırlanan etkinlik ve malzemelerin oldukları yerlerdir. İlgi merkezleri ise öğrencilerin konu hakkında, **kendi ilgi alanlarında** çalışma yapmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan yerlerdir (Tomlinson & Eidson, 2003). Örneğin, 3. sınıftan bilgisi dersinde maddeyi niteleyen özellikleri anlatmak isteyen bir öğretmen; deney yapma merkezi, eğitsel oyun hazırlama merkezi ve soruşturma merkezi oluşturabilir.

- **Deney Merkezi:** Bu merkezde öğrencilerden konuya uygun olan deneysel etkinlikleri yapmaları istenir. Yapılan deney etkinliklerinden sonra öğrencilerden deney raporu yazmaları beklenir.
- **Eğitsel Oyun Hazırlama Merkezi:** Bu merkezdeki öğrenciler konuyla ilgili olarak örnek bir eğitsel oyun planlaması yapıp hazırlayabilirler. Öğrencilerin eğitsel oyunları planlarken oyunun amacı, oyunun yeri, kullanılacak araç gereçler, oyunun süresi gibi hususlara dikkat etmeleri gerekecektir.
- **Soruşturma Merkezi:** Bu merkezdeki öğrenciler öncelikle hep birlikte bir şarkı söyleyerek şarkının sözleri hakkında düşünürler. Öğrenciler bu etkinlik üzerinde fikirlerini ortaya koyduktan sonra öğretmen onlara bir araştırma sorusu sorar. *Her maddeye dokunulmasının, her maddenin tadına bakılmasının ya da koklanulmasının vücudumuza nasıl bir zararı olabilir?* Hep birlikte tahminler ve fikirler üzerinde tartışılır.

Öğrenme Ajandaları: Ajandalar stratejisi, her öğrenci için farklı görevlerin verildiği bir uygulamadır.



Bu uygulamada her öğrencinin bir ajandası bulunur. Öğretmen, öğrencilerin ajandalarına çoğunlukla **iki haftada tamamlanacak görevler yazar**. Öğrenciler bu görevleri sınıfta kendilerine ajanda etkinliği için verilen zamanda tamamlar. Bu stratejinin amacı derse destek olmaktır. Ajanda stratejisi ile öğrenciler kendi öğrenme hızlarında; kendi öğrenme stillerine, çoklu zekalarına uygun etkinlikleri tamamlar.

Karmaşık Öğretim: Karmaşık öğretim, birçok özellik açısından birbirinden farklı öğrencilerin grupları için geliştirilmiştir. Her türlü zeka, malzeme, stil, içerik vb. özelliklerden faydalanan küçük grup uygulamasıdır. Bu uygulama ile öğrenciler birbirlerinin olumlu yönlerinin farkına varmış olur. Yani her öğrencinin farklı bir yönden çalışmaya katkı yapması sağlanır. Karmaşık öğretimi ustaca uygulayan öğretmenler, öğrenciler çalışırken gruplar arasında hareket ederler. Öğrencilere çalışma hakkında açık uçlu sorular sorar, öğrencilerin düşüncelerini derinleştirir ve anlamalarını kolaylaştırır. Ayrıca zamanla öğretmenler öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ve yetkisini devrederler. Daha sonra otoriteyi iyi yönetmek için gereken becerileri geliştirmede öğrencileri desteklerler.

Yörünge Çalışmaları: Yörünge uygulaması, proje yönteminin bireysel uygulanan şekli olarak tanımlanabilir. Yörünge ismi, hazırlanan projelerin işlenen konunun yörüngesi etrafından seçilmesinden gelir. Yörünge çalışmaları derse destek amacıyla kullanılabilir. Projenin içeriğinde olduğu gibi araştırmasının planlanması ve yürütülmesi ile sunumun nasıl yapılacağı konusunda da karar öğrencilerin kendisine aittir. Öğrenci proje konusunu -mevcut üniteden olmak kaydıyla- **kendisi seçer**. Proje süresi **3-6 hafta** olarak belirlenir.

Giriş Noktaları: Giriş noktaları, üstbilişsel öğrenme kuramlarına dayanmaktadır. Giriş noktaları stratejisinde öğrencilere aynı anda farklı giriş noktalarından başlama imkanı sunulur. Bu giriş noktaları **çoklu zeka alanlarına** göre tasarlanmaktadır. Öğrenci, bir giriş noktasında konuyu okuyarak başlarken bir diğerinde bir film izleyerek veya drama yaparak başlayabilir.

Öğrenme Sözleşmesi: Öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılmalarını artırmak, onlara **bağımsız çalışma alışkanlığı** kazandırmak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlamak amacıyla kullanılan bir stratejidir. Öğrenme sözleşmesi, öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profillerine göre **öğretmen ve öğrenci arasında** yapılan bir anlaşmadır. Öğrenme sözleşmeleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırılmalarını ve eğitim sürecinde aktif katılımlı öğrenciler olmalarını sağlar. Dayandığı temel ilke, öğretmenin kendileri için neyin iyi olduğunu düşündüğü ve planladığı pasif alıcı öğrenen yerine, öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol alan öğrencidir. Bu çalışmada, verilen performansın ödevlerini yerine getirirken farklı kaynaklardan ilgilere göre faydalanma, farklı tarzlarda sunum yapma ve kendilerine uygun görevler verme yoluyla farklılaştırma gerçekleştirilmektedir.

Katlı Öğretim: Katlı öğretim; öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme hızları, ilgileri, bilişsel yetenekleri ve öğrenme stillerindeki bireysel farklılaşmanın öğretim ortamında meydana getireceği olumsuzluğu gidermek amacıyla kullanılmaktadır. Katlı öğretimde bu bireysel farklılıklara göre tasarımın içerik, öğretim süreci, öğretim ürünü ve ortam boyutları kademelendirilmektedir. Bu şekilde bir tasarımla, örneğin **ön öğrenmesi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin aynı konuları, kendilerine uygun zorluk seviyesinde öğrenmeleri sağlanmaktadır. Ön öğrenmeye göre farklılaştırmalarda öğretmen, öğrencilerin seviyelerini belirlemekte ve buna göre öğretim sürecini düzenlemektedir.**

Katlı öğretimde, farklı zorluk seviyelerinde ilgili görevlerden oluşan çeşitli etkinlikler bulunur. Tüm bu etkinlikler, öğrencilerin edinmesi gereken temel bilgi ve becerilerle ilintilidir. Katlı öğretim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilerin aynı konu üzerinde fakat farklı karmaşıklık ve soyutluk düzeyinde çalışmalarını sağlar. Bu sayede **odak aynı olmasına rağmen odak noktasına farklı zorluk seviyelerindeki yollardan ulaşılır**. Böylece her öğrencinin gerekli noktaları öğrenmesi ve yeterli zorluk seviyesinde çalışması sağlanır. Katlı öğretim yönteminde ödevler, köşeler, etkinlikler, deneyler, materyaller, değerlendirme; öğrencilerin ilgililerine, hazırbulunuşluklarına ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılır (Sousa & Tomlinson, 2011).

Öğrencilerin seviyelerine göre katlara yerleştirme anlayışına dayanan katlı öğretim yönteminde öğretmenler sınıfta katları belirlerken farklılıklar yaratabilirler. Hedeflerin zorluk düzeylerine göre, çalışmanın karmaşıklığına göre, kullanılan kaynağın seviyesine göre, sürecin özelliklerine göre ve oluşturulması istenen ürünün özelliğine göre katlar oluşturularak **öğrencilerin bu katlara yerleştirilmesiyle etkinlikler gerçekleştirilir**. Zorluk düzeylerine göre katların oluşturulması, dersin hedeflerinin belirli aşamalar oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir. İlgili literatür incelemesinde uygulayıcıların zorluk düzeylerini belirlerken Bloom taksonomisini kılavuz olarak kullanmaları önerilmektedir (Tomlinson, 1999). Bloom taksonomisine göre katlar, **basitten karmaşığa doğru, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene olmak üzere birbirinin ön koşulu olacak** şekilde aşamalı (taksonomik) olarak sıralanır.

Kaynaklara göre katlar, okuma düzeyleri, alışkanlıkları ve karmaşıklığı bakımından kullanılan kaynaklar belirli katlardan oluşturulabilmektedir. Bir grup öğrenci temel bilgilerin sunulduğu kaynaklara yönlendirilirken daha karmaşık ve teknolojik kaynaklar gibi daha teknik bilgi gerektirebilecek kaynaklara ise diğer grup öğrencilerin yönlendirilmesiyle katlar oluşturulabilir.

Grup Araştırmaları: Bu stratejide öğretmen öğrencilere konu seçimi konusunda rehberlik eder ve ilgi alanlarına göre sınıfı gruplara ayırır. Daha sonra araştırmayı planlama, araştırmayı yürütme, bulguları sunma ve sonuçları **hem bireysel hem de grup** olarak değerlendirmede onlara yardımcı olur. Öğretmenin rolü, araştırma süresince grup üyelerine yol gösterme amacı ile grup üyelerinin araştırma süresince ulaşabilecekleri kaynaklarla ilgili **farkındalık** kazanmalarını sağlamaktır (Kılınç, 2021, s.87).

3. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Teknikleri



Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin değerlendirilmesi önemli yer tutar. Öğrencilerin değerlendirilmesi; öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Bu nedenle değerlendirme teknikleri öğretim öncesi, sırası ve sonu olmak üzere üç başlık altında özetlenebilir.

Öğretim Öncesinde Kullanılan Teknikler

Öğretim öncesinde kullanılan değerlendirme tekniklerinin amacı ön değerlendirmedir. Ön değerlendirme özellikle öğrencilerin öğretilen konu ile ilgili ne bildiklerini tespit etmek amacıyla yapılır. Bu değerlendirmeden elde edilen bilgilere göre öğrenenler için farklı öğrenme **yolları tasarlanabilir** (Kılınç, 2021, s.89-91).

Köşe Kapmaca: Tekniğin uygulanmasında ilk olarak sınıfın köşelerine üzerinde **“neredeyse hiç”, “bazen”, “sıklıkla” ve “kesinlikle”** ifadeleri yazan kartlar yerleştirilir. Öğrencilerden konu ile ilgili bilgisini ifade eden köşeye gitmesi istenir. Kendi köşesine giden öğrenci, konu hakkında ne bildiğini ve neden bu köşede olduğunu açıklar.

Kutu Yapma: Bu teknikte ilk olarak öğrenci bir kağıda **büyük bir kutu çizer**, ardından bu kutunun içine **küçük bir kutu çizer**. Dıştaki kutuya **“Ne biliyorum?”** içteki kutuya ise **“Ne bilmeliyim?”** sorusunu yazar. Sonra da bu sorulara cevap arar.

Evet-Hayır Kartları: Öğrenciler bir kart alarak bu kartın bir yüzüne “evet” diğer yüzüne “hayır” yazarlar. Öğretmen, soru sorduğu zaman bu kartlardan kendi durumlarına uygun olanı **kaldırmalarını ister**.

BÖLÜM: 3

Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Öğretim sırasında öğrencilere **öğretmenleri, arkadaşları** veya **öz değerlendirme** yoluyla geri bildirim fırsatı sunulması önemlidir. Geri bildirim, öğrencilerin öğrenmesinde oluşabilecek eksikliklerin, hataların veya amaçtan uzaklaşmanın zamanında düzeltilmesine yardımcı olur. Öğrenme sürecinde, öğrencilere değerlendirme yapılabilecek bazı tekniklere aşağıda yer verilmiştir.

Parmakla İşaretleme: Öğrencilerin başparmaklarını kullanarak öğrenmenin neresinde olduklarına ilişkin bildirim vermeleri sağlanır. Öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini değerlendirmeleri amacıyla üç başparmak işaretinden birisini yapmaları istenir.

- Başparmak yukarı doğru olduğunda, konu hakkında **çok şey biliyorum**,
- Başparmak yana doğru olduğunda, konu hakkında **biraz** bilgim var,
- Başparmak aşağıya doğru olduğunda, konu hakkında **çok az bilgim** var anlamındadır.

Yumruk Yapma: Bu teknik bir öz değerlendirme tekniği olarak kullanılabilir. Öğrenciler, öğrenmelerini derecelendirmek için bir elinin parmaklarını kullanarak birden beşe kadar sıralar. Konuyu bilme derecesine göre öğrencinin parmak sayısını artırması istenir. Bu uygulama için ilk olarak öğrencinin “Bu konuyu ne derece iyi biliyorum?” sorusunu kendi kendine sorması istenir. Sonra parmak kaldırılır.

- 5 parmak açık olduğunda: **Birisine açıklayabilecek kadar** iyi biliyorum.
- 4 parmak açık olduğunda: **Yalnız başıma yapabilecek kadar** biliyorum.
- 3 parmak açık olduğunda: Biraz **yardıma ihtiyacım var**.
- 2 parmak açık olduğunda: Daha fazla **pratik yapmaya ihtiyacım** var.
- 1 parmak açık olduğunda: **Henüz öğrenmenin başındayım**, anlamına gelmektedir.

Gerçekle Yüzleşme: Bu teknikte öğrencilerden konuyla ilgili bilgi seviyelerini **duygularıyla cevaplamaları istenir**. Öğrencilere 3 adet kart dağıtılır. Bu kartlara **mutlu, sakin** ve **üzüntülü** üç adet yüz resmi çizilir. Öğrenciler konuya yönelik duygularla cevaplanabilecek durumlarda ellerindeki bireysel kartlarda yer alan mutlu, ciddi ve üzgün yüz ifadelerinden birini seçerek havaya kaldırır. Böylece öğrencilerin bilgi düzeylerinin belirlenmesinin yanı sıra duygularını ifade etmelerine olanak tanınır.

Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

Bu değerlendirme türü, öğretmenin öğrencinin öğretilmesi istenilen hedefi, bilgi veya beceriyi başarıyla öğrenip öğrenmediğini görmesi amacıyla yapılır. Bu değerlendirmeler standartlaştırılmış testler, projeler, öğretmen tarafından oluşturulan sınavlar/testler veya sözlü raporlar olabilir. Bunların dışında farklılaştırılmış öğretim süreci sonunda kullanılacak bazı değerlendirme teknikleri aşağıda verilmiştir (Kılınç, 2021, s.94-95).

Sarmal Oluşturma: Öğrencilere o günün öğrenme konusuna yönelik çeşitli **sorular yöneltilir**. Soruların cevaplarını öğrencilerin **kağıda yazmaları istenir**. Sonrasında, öğrenciler bir **daire oluşturur**. Dairedeki her öğrenci dönüşümsel olarak söz hakkı alır ve kağıda **yazdıklarını okur**.

Simit Tekniği: Öğretmen tahtaya bir simit şekli çizer. Şeklin dış tarafına "öğreniyorum" ve iç tarafına "biliyorum" ifadeleri yazılır. Daha sonra öğrencilerden konu hakkındaki bilgilerini paylaşmaları istenir. Gelen cevaplar simit şeklinin ilgili yerlerine not edilir. Bu teknik farklı bir şekilde de kullanılabilir: Öğrenciler, simit şekli gibi bir iç ve dış daire oluştururlar. Çemberin içindeki öğrenciler, dışarıdaki öğrencilerle eşleşir. Her bir öğrenci bildiklerini paylaşır. Paylaşımına devam etmek için iç daire saat yönünde, dış daire ise saat yönünün tersine hareket eder.

Konuşma Halkası: Bu teknikte öğrencilerden üçer kişilik gruplar oluşturulur. Öğrencilere A, B ve C isimleri verilir. A, belirlenen konu hakkında konuşmaya başlar ve kendisine **işaret verilene kadar** devam eder.



Sonra B, konu hakkında konuşmaya başlar; o da kendisine işaret verilene kadar konuşmaya devam eder. Sonra C, konu hakkında konuşur. Bu şekilde öğrencilerin konu hakkında konuşacak bir şeyleri kalmayınca kadar devam edilir. Bu sayede öğrencilerin konu hakkında **ne kadar bildikleri** ya da öğrendikleri tespit edilmeye çalışılır.

Döngüsel Yansıtma: Sınıfın farklı yerlerine üzerine konuların yazılı olduğu kağıtlar **asılır**. Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak **köşelere giderler** ve burada bulunan kağıtlara konu hakkındaki düşüncelerini yazarlar. Gruplar kendilerine verilen işaretle **bir sonraki konunun yer aldığı bölüme giderler**. Öğretmenin işareti ile gruplar bir sonraki köşeye geçerler. Öğrenciler döngüsel olarak sınıfın köşelerinde hareket etmeye devam eder. Sonrasında gruplar en son buldukları köşedeki kağıtları alarak kağıttaki konu ile ilgili yazılanları **sınıfta okurlar ve tartışırlar**.

Portfolyo: Portfolyolar, hedeflenen kavram ve becerilerin uygulanması ve anlaşılmasının kanıtını destekleyen ölçütlere dayalı çok özel amaçlarla öğrenci çalışmalarının bir araya getirilmesidir. Portfolyolar katedilen ilerlemeyi gösterebilir, başarının kanıtlarını sunabilir, ölçme ve değerlendirmeyi destekleyebilir ve hangi ek öğrenmelerin gerçekleşmesi gerektiğini gösteren bölümler sunabilir. Öğrenme süreci boyunca devam eden geri bildirim ve yansıtma sürecini kolaylaştırmanın bir yoludur.

E-portfolyo; öğrencilerin çalışmalarını, projelerini, raporlarını ve hedeflere ulaşma yollarını gösterdiği; diğer belgeleri sergileyebildiği, dijital bir koleksiyondur. Öğrenci kişisel geri bildirimler ve düşüncelerle kendi kendini değerlendirir.

Öğretmen ve akranlar ayrıca özel geri bildirim sağlayabilirler. Öğrenciler kendi çalışmalarını yansıtma ile, yorumlamaları ve yapılacak listeleriyle de öz değerlendirme yapabilirler.

Portfolyo, elde edilen ölçme veya geri bildirim doğrulamak için destekleyici kanıtlar sağlar ve çok daha kapsamlı bir görünüm sunar. Ayrıca öğrencileri öğrenme hedefleri yönünde ilerlemeleri konusunda sorumluluk ve yansıtma süreçleriyle ilgili olarak cesaretlendirir. Portfolyolar, ilerleme süreci için ilk örnek ve periyodik olarak eklenen gelişme kanıtlarını içerir. Portfolyo sürecinin bir kısmı; akranlar, öğrenci ve öğretmen arasında meydana gelen ayırıcı özellikler ve nitelikler hakkında süregelen diyalogların bir bölümüdür. Bu durum, öğrencilerin çalışmalarını hakkında düşünmelerini, kaliteyi analiz etmelerini ve hedefleri belirlemelerini sağlar.

Genellikle portfolyo, portfolyonun içine konacak ürünlerin seçiminde **hem öğrencinin hem de öğretmenin yer aldığı bir ortaklıktır**. Öğretmen, seçim kriterleri belirleyecek ve öğrencilerin çeşitli tercihlerini yapmalarına izin verecektir. Bazı öğretmenler dahil edilen ürünleri tanımlamak için renkli noktalar kullanır. Bu renklerin kullanımı; öğrenci tarafından seçilen ürünlerde “kırmızı nokta”, öğretmen tarafından seçilen ürünlerde “sarı nokta”, öğretmen ve öğrencinin birlikte seçtiği ürünlerde “yeşil nokta” şeklinde olabilir.

Portfolyo sürecinin ilk aşaması ürünlerin toplanması aşamasıdır. Ürünler yılın başından itibaren toplanır. Bunlar ev ödevleri, projeler, yazılı metinler, zihin haritaları, testler, ödevler, videolar, mektuplar, grafik düzenleyiciler, laboratuvar raporları, şiirler, eleştiriler, ses dosyaları ve kitap incelemeleri olabilir.

Portfolyo sürecinin ikinci aşaması ürünlerin seçimidir. Öğrenciler kurallara göre parçaları seçerler. Kriterler şunlar olabilir: gurur duyulan en iyi parça/en iyi ürün, devam etmekte olan bir iş, öğrenci/öğretmen seçimi, en ileri düzey/zorlu ürün ve özel veya özgür seçim.

Portfolyo sürecinin üçüncü aşamasında öğrenciler niçin bu parçanın seçildiğini ve hangi kriterleri sağladığını açıklar. Zamanla öğrenciler son parçadan daha fazla gelişme gösterebilecek veya diğerlerinin yerini alabilecek başka parçalar eklerler. Her ürün mutlaka en iyi eser olmayabilir ancak ileride gelişmeyi gösterecek temel kanıt olarak dahil edilebilir.

Dördüncü aşamada, öğrenciler bir dahaki sefer ne yapacaklarına, nelere odaklanacaklarına, neyin iyileştirilmesi gerektiğine ve takdir edileceklerin neler olacağına karar verebilirler. Portfolyo görüşmeleri, öğrencilerin gelişimini başkalarıyla paylaşmanın etkili yollarıdır. Öğrenciler belirledikleri hedefleri ve öğrenmelerini arkadaşlarına ve diğer önemli kişilere açıklarlar.

3. İÇERİK FARKLIlaştırMA VE DERS TASARIM ÖRNEĞİ

İçerik, öğretim sürecinin “girdisi”dir. Bu girdi, öğretilmesi beklenen konuların bütünüdür. İlgili alanlarına göre farklılaştırmanın amacı, mevcut öğrenci ilgileri üzerine inşa edilen veya öğrenci ilgi alanlarını genişletebilen fikirlerin ve öğretim araçlarının programa dahil edilmesidir. İçeriğin öğrenme profillerine göre farklılaştırılmasının amacı ise bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemine uygun öğretim araç gereç ve uygulamalarının işe koşularak öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak ve bu sayede hem etkili hem de keyifli öğrenme ortamı oluşturmaktır.

4. BÖLÜM

4. Farklılaştırmanın Temel Öğeleri

Etkili bir farklılaştırmadan söz edebilmek için öğretmenlerin; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine veya öğrenme profillerine göre farklılaştırabileceği çeşitli öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler: içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır.

İçerik

İçerik, öğretim sürecinin “girdisi”dir. Bu girdi, öğretilmesi beklenen konuların bütünü oluşturur. İçerik, öğretim programları tarafından tanımlanır. Ancak içeriğin belirlenmesindeki en kritik faktörlerden biri öğretmenin hem konu hem de öğrencileri hakkındaki bilgisidir.



İçeriği öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerden öğrenmeleri istenen temel bilgi ve beceriyi öğrencinin okuma ve anlama kapasitesiyle eşleştirmektir. İlgi alanlarına göre farklılaştırmanın amacı, mevcut öğrenci ilgileri üzerine inşa edilen veya öğrenci ilgi alanlarını genişletebilen fikirlerin ve öğretim araçlarının programa dahiledilmesidir. İçeriğin öğrenme profillerine göre farklılaştırılmasının amacı ise bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemine uygun öğretim araç gereç ve uygulamalarının işe koşularak öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak ve bu sayede hem etkili hem de keyifli öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Süreç

Bir öğrenme deneyiminde, öğrencinin bilişsel olarak yapması beklenen temel kavramlar, genellemeler ve beceriler süreç aşamasında anlamlandırılır. Süreç, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak işleyip anlamlandırmaya çalışmalarıyla başlar. Bu da okulda genellikle “etkinlikler” yoluyla gerçekleştirilir. Bir öğretim döngüsünün süreç aşamasında yapılan farklılaştırma çok önemlidir. Süreci farklılaştırmanın çeşitli yolları bulunmaktadır.

Ürün

Ürün, öğrencilerin öğrenmelerinin hedeflendiği temel bilgi ve becerileri süreç içerisinde öğrendiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini göstermenin yollarıdır. Başka bir deyişle ürün, öğrencinin bildiğini ortaya koymaya yönelik bireysel yorumudur. Öğrencilerin öğrendiklerini ortaya koyabilecekleri deneme, makale veya diğer yazı türleri gibi ürünler yazılı ürünlerdir. Bu ürünler özellikle dilsel zeka odaklı öğrencilere farklılaştırılmış ürün alternatifi sunmaktadır (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Imbeau, 2010).

4. SINIF SOSYAL BİLGİLER FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM DERS TASARIMI ÖRNEĞİ

Ders: Sosyal Bilgiler

İlişkili Olduğu Yetkinlik: Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler

Öğrenme Alanı: Üretim, dağıtım ve tüketim

Kazanım: Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.

Süre: 4 ders saati

Beceri: Çevre okuryazarlığı, finansal okuryazarlık, harita okuryazarlığı

Değer: Duyarlılık, sorumluluk

Kavram: Çevre, turizm, tarım, sanayi, madencilik

Yöntem/Teknik: Soru-cevap, küçük grup tartışması, büyük grup tartışması

DERS ÖNCESİ HAZIRLIK

Bir ders öncesinde öğretmen, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini değerlendirebilmek için ek 1’de yer alan KWL (Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim?) etkinlik formunu dağıtır. Öğrencilere ilk iki soruyu cevaplamaları gerektiğini, son soruyu ise ders sonunda cevaplayacaklarını söyler. Sonrasında öğretmen gelen verilere ve daha önce öğrenme

stillere yönelik gerçekleştirdiği informal gözlemlere dayalı olarak grupları belirler. Ardından istasyon tekniğine uygun olarak aşağıdaki oturma planını hazırlar. Her bir istasyona turizm, tarım, sanayi ve madencilik olmak üzere tematik isimler verir. İstasyon şeflerinin diğer öğrenciler tarafından tanınabilmesi için şapka, önlük vb. ayırt edici bir kıyafet hazırlanır.

DERSİN İŞLEM BASAMAKLARI

Giriş: Öğretmen, çocuklara “Çocuklar, bildiğiniz gibi 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı kapsamında farklı ülkelerden çok sayıda çocuk ülkemizi ziyarete geliyor. Sizlerden bugün bir grup öğrencinin yaşadığımız bölgeye geleceklerini hayal etmenizi istiyorum. Onlara yaşadığımız bölgeyi nasılanlatmaya çalışırdınız? Hangi özellikleriyle bölgemizi tanıttırdınız? Nelerden bahsederdiniz?” diye sorar. Belirli bir süre düşünmelerine izin verdikten sonra cevapları alır. Daha sonra çocuklara “Yaşadığımız bölgeyi daha yakından tanımaya ne dersiniz?” diye sorar. “Sizlerle bugün yaşadığımız bölge olan Karadeniz’de uzun bir seyahate çıkacağız. Bolu’dan Artvin’e kadar süren bu uzun yolculukta birlikte seyahat etmeye ne dersiniz?” diyerek derse geçiş yapar.

Derse geçiş: Öğretmen “Bugün sizlerle ailemizdeki ve yakın çevremizdeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıyacağız” diyerek derse başlar.

Gelişme: Öğretmen, derse girişteki örnekten yola çıkarak bölgenin yabancı arkadaşlara tanıtımı için tarımdan, turizmden, sanayiden, madencilikten ve hayvancılıktan yararlanılabileceğini söyler. Ardından etkileşimli harita üzerinde bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin bir sunum gerçekleştirir. Sunumun ardından tekrar yabancı arkadaşlara yaşanılan bölgeyi tanıtabilmek için neler yapılabileceğini sorar. Bu doğrultuda önerileri alır. Önerilerin hayata geçmesi için istasyon tekniğinden yararlanılacaktır. Öğretmen, öğrencileri hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak gruplar (Kimi zaman da öğrenci tercihlerine bırakılabilir. Örneğin öğrencilerden 1’den 3’e kadar saymaları istenir. Aynı sayıyı söyleyen öğrencilerin sınıfın üç farklı köşesinde aynı yere geçmeleri istenir.). Ardından öğretmen, gruplara hangi istasyonda ve nasıl çalışacaklarına dair açıklama yapar. Her bir grubun istasyonda 10 dakika çalışacağını, süre sonunda çalışma nerede kaldıysa orada bırakıp saat yönünde bir sonraki istasyona hareket edileceğini söyler. 3. İstasyona gelindiğinde ise etkinliğin tamamlanacağını ifade eder. Bu süreçte öğretmen, istasyonlara bir “istasyon şefi” belirler. Yeni istasyona geçen öğrencilerin bir



önceki grubun bıraktığı yerden devam edeceği söylenir.

Turizm istasyonu: Bu istasyonda öğrencilere ilk olarak Karadeniz Bölgesi'ndeki turistik faaliyetleri ve yerleri listeleyecekleri, ardından Karadeniz Bölgesi'ne kışın gelecek olan yabancı turistlerin sayısını artırmaya yönelik bir reklam filmi senaryosu hazırlayacakları ifade edilir. Reklam filmi senaryosunun temelini kış turizmi oluşturacaktır.

Tarım istasyonu: Bu gruptaki öğrencilerden Karadeniz Bölgesi'nin üç boyutlu tarım ürünleri haritasını yapmaları istenir. Öncelikli olarak grupta yer alan öğrencilere ülkemizin farklı bölgelerinde yetişen çeşitli tarım ürünleri sunulur. Öğrencilerden bu ürünleri incelemeleri ve Karadeniz Bölgesi'nde yetişenleri sınıflamaları istenir. Ardından öğrencilere boş şablon olarak sunulan Karadeniz Bölgesi haritasına söz konusu ürünleri bölgeyle uyumlu olarak yerleştirmeleri istenir.

Sanayi ve Madencilik İstasyonu: Bu istasyonda öğrencilere Karadeniz Bölgesi'nde yaşanan sanayi ve maden temelli çevre sorunlarını içeren Ek 3'te yer alan gazete haberi verilir. Öğrencilerden bu haberi okumaları istenir. Ardından haberde var olan problem durumunu belirleyerek söz konusu çevre sorununu önleyebilecek bir proje önerisi tasarlama istenir.

Öğretmen süreç içerisinde her bir grubu yakından gözlemleyerek gerekli dönüt ve düzeltmeleri gerçekleştirir. Belirli aralıklarla "başparmak" tekniğinden yararlanır.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Bireysel Değerlendirme: Öz değerlendirme formu

Öğretmen öğrencilerin her birine ders öncesinde dağıttığı KWL formunu göndererek onlara "Ne öğrendim?" bölümünü tamamlar. Ek 4'te yer alan bireysel değerlendirme etkinliği formu doldurulur.

Grup Değerlendirme: "Kağıdı Gönder!" Etkinliği

Öğretmen dersin sonunda önceden hazırladığı büyük bir kartona grupların ele aldığı konu başlığını yazar. Her bir gruba kartonları gönderir ve gruplardan o gün ne öğrendiklerini yazmalarını ister. Öğrendiklerini yazan grup, kartonu başka bir gruba gönderir. İkinci grup, yazılmış olanları okuduktan sonra konu başlığı ile ilgili bildiği farklı şeyleri yazar. Daha sonra farklı gruplar kartona eklemelerde bulunur. Süreç tüm gruplar katkıda bulunana kadar devam eder. Ardından tüm kağıtlar sınıf ortamında paylaşılır.

Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamını, öğrencilerin hem bireysel hem de bir bütün olarak bir arada çalışmalarını sağlayan görünür veya görünmez bütün etmenler açısından düşünmek yararlı görülmektedir. Etkili bir öğrenme ortamında bir sınıfın görünümü, organizasyonu ve yapısı, renklerin çekiciliği, öğrenci çalışmalarının etkili sunumları ve hem bireysel hem de ortak çalışma için alanlar, araç ve gereçlere kolay erişim, dikkati büyük ölçüde akran iş birliğine odaklayan mobilya düzenlemeleri ile kaliteli çalışmayı desteklemek için görünür ipuçları; öğrencileri öğrenmeye davet eden unsurlar arasındadır. Bunun tersine, fiziki ortamı kısır, sıkıcı, sıkışık, öğretmen odaklı, dikkat dağıtıcı veya sınırlayıcı olan bir sınıf; öğrenmeyi azaltabilir. Ancak burada fiziksel iklimden daha önemli olan unsur, sınıfın duygusal iklimidir. Şöyle ki öğrenciler, ihtiyaç halinde yardım isteyebildikleri, sorularına yanıt alabildikleri, düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri ve bu süreçte hoşgörü ile karşılandıkları bir ortamda kendilerini daha güvende hissederler.

Öğrenme; o ortamdaki her öğrenciye güvenli, onaylayıcı, zorlayıcı ve destekleyici hissettiren bir ortam tarafından desteklenir. Etkili bir farklılaştırmadan söz edilebilmesi için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir öğrenme ortamının aşağıdaki özellikleri içinde barındırması önemlidir.

- Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel ihtiyaçlarına uyum sağlar ve yanıt verir.
- Öğrenciler hem fiziksel hem de duygusal olarak kendilerini güvende hissederler.
- Öğretmen, her öğrencinin doğasında var olan farklılıklara saygı duyar ve onları destekler.
- Bireysel farklılıklar doğal ve olumlu kabul edilir.
- Öğrenciler, öğrenenler olarak birbirlerine saygı duymayı ve birbirlerini desteklemeyi öğrenirler.
- Öğretmen ve öğrenciler, günlük rutinler ve sınıf işleyişi hakkında karar verme sürecine katılırlar.
- Sınıfın fiziksel düzenlemeleri esnek ve öğrencilerin çeşitli öğrenme seçeneklerine erişimini destekler.

Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine yanıt olarak değiştirebilecekleri içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olan bu dört sınıf unsuruna vurgu yapar. Bu dört unsurun değiştirilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profilleri arasındaki farklılıklara "yer açar" (Tomlinson, 2001; Tomlinson & Imbeau, 2011).

5. BÖLÜM

1. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Roller

Öğrenciler okula Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ana hatlarıyla belirlediği hem bilişsel hem de duyuşsal ihtiyaçlarla gelirler. Öğretmenler bu ihtiyaçlara farklı yollarla cevap verirler. Bir öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tepkisini ve öğrenci faydaları açısından kalitesini belirleyici faktörlerden biri, öğretmenin eylemlerini şekillendiren felsefedir. İkinci faktör ise öğretmenin belirli bir eylem planını oluşturma ve takip etmeye yönelik yetkinlik düzeyidir. Genellikle bu iki faktörü "**istek**" ve "**beceri**" olarak düşünülür. Nihayetinde, öğretim



felsefesi her öğrenciye öğretme isteğine dayanır. Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmenlerin çeşitli şekillerde ve zaman içinde, öğrencilerine hem bireysel olarak hem de bir bütün olarak tutarlı bir şekilde **iletmeleri beklenen belirli mesajlar vardır**. Bu mesajları Kılınç (2021:96-97) şöyle özetlemektedir:

Davet mesajı: Burada olmanızdan, sizi daha iyi tanıyacak olmaktan çok memnunuz ve sınıfa önemli deneyimler ve özellikler getirdiğinizin farkındayım. Burayı sizin için değerli bir öğrenme ortamı yapmak için elimden geleni yapmak istiyorum.

Yatırım mesajı: Bu sınıfta ve dünyada önemli olduğunuzdan, olabildiğince hızlı ve çok büyümenize yardımcı olmak için çok çalışacağım. Başarınız çabanızdan kaynaklanacağı için sizden de çok çalışmanızı isteyeceğim.

Kalıcılık mesajı: Her zaman ilk denemenizde her şeyi doğru yapamayabilirsiniz. Ben de sizin için ve sizinle birlikte başarınızı geliştirecek yaklaşımlar bulmak için çalışacağım. Sizden asla vazgeçmeyeceğim.

Fırsat mesajı: Gençsiniz ve dünyada var olan olasılıkları yeni öğreniyorsunuz. Kendinizi çeşitli ortamlarda, çeşitli rollerde ve çeşitli içeriklerle görmeyi için sizlere fırsatlar sunmak istiyorum. Bu, geleceğe hazırlanmanız ve sizin için var olan olasılıkları görüp heyecanlanmanız için bir fırsattır.

Düşünme mesajı: Sizi dinleyeceğim, sizden öğreneceğim, sizi sınıfımızda çalışırken gözlemleyeceğim, ilerlemenizi inceleyeceğim ve rehberliğinizi isteyeceğim. İşimi ve sizin için nasıl çalıştığımı mümkün olduğunca sık düşüneceğim. Daha bilinçli ve etkili bir öğretmen olabilmek için kendimden bunu bekliyorum. Daha bilinçli ve etkili bir öğrenci olabilmeniz için sizden de aynısını isteyeceğim.

2. Duygular ve Öğrenme

Tüm öğretim sürecinde olduğu gibi farklılaştırılmış öğretim sürecinde de duygular, dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur. Korku içerisinde yaşayan öğrenciler öğrenemez. Öncelikli gereksinimi güvenlik olan öğrenciler, öğrenme etkinliğine katılmayabilirler. Stres düzeyi yükseldikçe üst düşünme seviyelerine erişme azalır ve hayatta kalma tepkisi olarak “Savaş ya da kaç!” hissi artar. Bu nedenle öğrencileri strese sokmadan kendi becerilerine uygun seviyelerde zorlamamızı sağlayacak planlar yapmamız gerekir. **Sınıftaki güvenlik, fiziksel güvenliğin yanında düşünsel güvenliği de içerir**. Stres durumunda beyindeki duygusal merkez, bilişsel merkezi kontrolü altına alır ve böylece beynin düşünsel kısmı etkili çalışmaz ve öğrenmeye ket vurulmuş olur. Eğer öğrenciler günlük hayatlarında dalga geçilmesine maruz kalıyor veya zorbalığa uğruyorlarsa tüm dikkatlerini öğrenmeye veremezler. Ayrıca beceri seviyelerinin üzerinde bir zorlukla karşılaşan öğrenciler, öğrenme konusundaki çabalarından ziyade utanma duygusu ve gülünç duruma düşme konusunda endişe duyarlar. Eğer öğrenciler başarıyı hayal etmiyor veya arzulamıyorlarsa kendilerini daha çok öğrenmeye zorlama girişimi konusunda istekli olmamaları kaçınılmazdır.

Zihin temelli eğitim için literatürde üç temel unsur vurgulanmaktadır. Bunlar: duygusal iklim ve ilişki veya rahatlatılmış uyanıklık ve karmaşık deneyimde öğretim veya derinleştirilmedir.

Öğrenme ya da etkin öğrenim görme becerisinin güçlendirilmesi için “rahatlatılmış uyanıklık” diye adlandırılan duruma geçebilmek için duygusal iklim ve ilişkiler oldukça önemlidir: Öğrenme bağlamını düzenlemek için kullanılan tüm yöntemler rahatlatılmış uyanıklık halini etkiler. Araştırmalar, **ödül ve ceza tarzındaki uygulamaların yaratıcılığı engellediğini, içsel motivasyona müdahale ettiğini ve öğrenmeyi öğrenme olasılığını azalttığını** göstermektedir.

Ödüller ve cezalar, öz güdülenme şansını ve öğrenmeyi bir ödül olarak görmeyi azaltır.

Ödülleri kullanmanın beş işlevsel alternatifi şunlardır:

- Tehdidi ortadan kaldırmak
- Güçlü bir olumlu iklim yaratmak
- Geri bildirim artırmak
- Hedefleri belirlemek
- Olumlu duyguları harekete geçirmek ve bunlara ilgi uyandırmaktır.

3. Sınıf İklimi

Farklılaştırılmış bir sınıfta tüm öğrenciler kendilerini, risk alma konusunda ve öğrendiklerini veya eksikliklerini ifade edebilecek kadar emin ve güvende hissetmektedirler. Çoğu zaman akademik olarak yetenekli olduğu görülen öğrenciler, kendilerinden tüm bilgileri bilmelerinin beklendiğini düşünürler. Genellikle bu öğrenciler, başkalarının beklentilerine karşılık olarak tüm cevapları biliyor gibi davranırlar. Bu, strese neden olabilir ve öğrenime müdahale edebilir. Öğretmenin hayal kırıklığına uğramış bir ifadesi veya yorumu, yetenekli öğrencinin anlamadığı hususları ifade etmesini önleyebilir. Bu öğrenciler, tıpkı diğerleri gibi tüm cevapları bilmeseler bile sınıfta kendilerini güvende hissetmelidir. Risk altında veya düşük başarı sergilediği düşünülen öğrenenler, çoğunlukla üzerlerindeki bu etiketin beklentilerine uygun davranış gösterirler. Bir öğrenciye “anladığı zaman” şaşırın bir ifade ile bakmak, onun anlamasının beklenmediği anlamına gelebilir. Genellikle bu durum, potansiyele bir sınır koyar.

Başarılı bir iyileştirmenin her anı, bir ömür boyu olumlu değişiklik yapar. Fiziksel ve duygusal atmosfer, sınıfın fiziksel özelliklerinden etkilenir. Uygun aydınlatma, temizlik, düzenlilik ve öğrenci çalışmalarının paylaşımı gibi şeyler olumlu bir atmosfere katkıda bulunur. Öğrenci başarısını kolaylaştırmak için bol ve uygun kaynaklar gereklidir. Toplumsal etkileşim ve zihinsel gelişme için fırsatlar da olmalıdır. Zenginleştirilmiş ortamlar yalnızca malzemeler tarafından değil aynı zamanda görevlerin, zorlukların ve geri bildirim karmaşıklığı ve çeşitliliği ile



de oluşturulur.

Birbirini önemseyen ve destekleyen bir öğrenci topluluğu oluşturmak, farklılaştırılmış bir sınıfta esastır. Birbirlerini tanyan ve saygı duyan öğrenciler, kendilerine verilen görevler farklı olduğunda farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmaktadır (Gregory & Chapman, 2020: 25-26).

4. Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama

Farklılaştırılmış öğretimin planlanma aşamaları şu şekilde özetlenebilir (Kılıç, 2022:12-14):

1. İlk olarak dersin kazanımlarını göz önünde bulundurarak temel standartları belirlenir. Öğrencilerin bilmeleri gerekenler, yapabilmeleri gerekenler veya öğrenme sonrasında olmaları gereken durumlar açık olmalıdır. Veri toplamak için biçimlendirici değerlendirme stratejisini belirlenir. Ayrıca öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını açıkça gösteren **uygun bir final değerlendirmesi** hazırlanır.
2. İçeriği, bilgi ve becerileri **bütüncül bir şekilde** kazandıracak şekilde yapılandırılır.
3. Öğrencilerin neyi bildikleri ve neleri öğrenmeleri gerektiği belirlenir. Bu, beyindeki uzun süreli bellekte depo edilmiş ön bilgilere ulaşmayı sağlar. Bu biçimlendirici ön değerlendirme, üniteden **1-2 hafta önce** yapılabilir; bu sayede öğrenme etkinlikleri, öğrencileri gruplama, yeni konu hakkında beklentiyi ve heyecanı artırmak için fazlasıyla zaman kazanılmış olur.
4. Öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi ve beceriler ile bunları kazanmaları için neler gerektiğini belirlenir. Bu aşamada bilginin küçük grupla mı yoksa büyük grupla mı edinileceğine; öğretimin **ilgi alanı mı yoksa hazır bulunuşluk temelinde mi** olacağına karar verilmelidir. Mevcut kaynaklardan yararlanarak gereksiz olan şeyleri ayıklayarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak materyaller temin edilmelidir. Öğrencilerin, yeni bilgiyi anlamaları ve onu kalıcı hale getirebilmeleri amacıyla pratik yapma ve sürekli o bilgi ile meşgul olma fırsatına ihtiyaçları vardır. Öğretim programı ve kazanımlarda belirtilen çeşitli seviyedeki düşünce ve karmaşıklık düzeylerini ve hem akademik hem de alana özgü kavramları kullanma fırsatlarını oluşturmaya özen gösterilmelidir.
5. Öğrencilerin bildiklerini göstermelerine fırsat sağlanır. Bunu yaparken onlara seçenek sunulmalıdır. Tam olarak öğrenilen bilgilerin, müdahale planına ihtiyaç duyulan ve daha sonraki bir zamanda tekrar edilmesi gereken bilgilerin neler olduğunun en iyi kanıtını sağlayacak kaliteli bir **biçimlendirici değerlendirme aracı seçilmelidir**. Ayrıca en etkili sonuç değerlendirmenin ne olacağı ve nasıl puanlanacağı belirlenmelidir.

Tüm bu aşamalar, öğrencilerin farklılaşan derecedeki öğrenme tercihleri, çoklu zekaları ve kişisel ilgilerini dikkate almamızı gerektiğini göstermektedir. “Tek beden herkese uymaz.” uygulama teması, farklılaştırılmış öğretiminin bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

PROGRAM TÜRLERİ VE PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitim programı, **insan, toplum** ve onun bir çıktısı olan **kültür** ile sürekli ilişki içinde olan **dinamik** bir nitelik taşır. Toplumun ulaşmak istediği **genel hedefler, hükümet politikaları, birey ve toplumun gereksinimleri** ve bu gereksinimlerdeki **değişim**, buna etki eden bilimsel ve **teknolojik gelişmeler** ve benzeri birçok durum eğitim programlarının şekillenmesini etkileyen önemli etmenlerdir.

1. Eğitim Programının Tanımı

Eğitim programının temel sorunları üzerine değinen ve bu konuyla ilgili **1918 yılında ilk kitabı yazan Bobbit** (2017), Latince “**yarış alanı**” ve “**yarış anlamından yola çıkarak eğitim programını**”; “çocuk ve gençlerin yetişkin yaşamında yapılması gereken şeyleri iyice yapabilme becerisi geliştirmek ve her açıdan yetişkinlerin olması gerektiği gibi olmak için yapmaları ve deneyimlemeleri gereken şeylerin toplamı” biçiminde ele almıştır.

Eğitim programları alanının öncüsü Varış’a (1994: 18) göre eğitim programı, “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Sönmez (2015: 11) de eğitim programı kavramı yerine “yetişek” kavramını kullanır ve ona göre “Yetişekler, öğrencide gözlenmeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınamaya durumlarını kapsar.”

Yukarıda bir kısmına yer verilen tanımlar incelendiğinde eğitim programının kimi zaman **öngörülse** kimi zaman **tanımlayıcı** kimi zaman da her ikisini **kapsayıcı** biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. **Öngörülse tanımlar**, genel olarak bir reçete gibi neyin olması gerektiğini ele alan tanımlardır. **Tanımlayıcı ya da betimsel** tanımlar ise çoğunlukla edinilmiş yaşantılara, bir diğer deyişle geçmişe vurgu yapar (Ellis, 2015).

Toplumların temel değerleri, anlayışları ve beklentileri üzerine temellendirilen eğitim programı, Demeuse ve Strauven’in (2016) de belirttiği gibi planlı bir biçimde ulaşılması beklenen sonuçlara göre öğretimin düzenlenerek uygulanmasına yol gösteren bütüncül bir bakış açısı sunar.

Programı tanımlama çabalarının çeşitliliği yanında kimi zaman ne olduğuna ilişkin yorumlamalarda da bulunduğu söylenebilir. Program kavramıyla ilgili yapılan yorumlardan bazıları şunlardır (Hewitt, 2018; Demeuse ve Strauven, 2016; Ellis, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2009; Oliva, 2005):

Program;

- Siyasi bir araçtır. Bu görüşe göre eğitim programı dünyada **topluma bağlılığı arttırmaya** çalışan bir araç olarak görülmektedir.
- Hizmet etmekte olduğu toplum ve kültürünün bir yansımasıdır.



- Toplumsal etkinliklerin bir sonucudur.
- Aralıksız çalışan bir yeniden düzenleme sürecidir.
- Ne öğrenildiğidir.
- Okulda alınan tüm derslerdir.
- Öğretme ve öğrenmeyi aydınlığa kavuşturan yapıdır.
- Öğretmen ve öğrencinin ellerinde hayat bulan bir varlıktır.
- Eğitimin kalbidir.
- Okullaşmanın özüdür ve okulun varoluş sebebidir.

Tanımlardaki çeşitlilik ve farklılığa karşın birtakım ortak noktaların olduğu görülmektedir. Bu ortak noktalara bakıldığında eğitim programının bir amaç dizisini, bu amaçların kazandırılmasını sağlayacak içeriği, içeriği kazandırmak için kullanılacak etkinlikleri ve öğrenme çıktılarını belirleyecek değerlendirme etkinliklerini kapsayan; öğrenme-öğretme sürecini yönetecek olan öğretmenlere yol gösteren bütüncül bir sistem olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak bir programın **amaç/hedef (niçin), içerik (ne), öğretme-öğrenme süreci (nasıl) ve ölçme ve değerlendirme (ne kadar)** olmak üzere **dört** birbiriyle sıkı ilişkili öge üzerine kurulu bir yapı olduğu söylenebilir.

2. Program Türleri

Programın dinamik bir yapıya sahip olması ve kavramsallaştırma çalışmalarının sürekliliği, farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmış çeşitli program türlerini gündeme getirmiştir. Bu sınıflandırmaların kimisi işlevine odaklanırken kimisi ise hiyerarşik bir bakışı ortaya koymaktadır. Program türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

- Eisner (1985): açık program (explicit curriculum), dolaylı program (implicit curriculum), örtük program (hidden curriculum), ihmal edilen program (null curriculum)
- Posner (2004): resmi program (the official program), uygulamadaki program (the operational program), örtük program (the hidden curriculum), ihmal edilen program (the null curriculum), ekstra program (the extra curriculum).
- Crawford (2011): yazılı program (curriculum), öğretilen program (instruction), test edilen program (state assesment).
- English (1982): resmi program (formal curriculum), resmi olmayan program (informal curriculum), örtük program (hidden curriculum).
- Glatthorn (2000): önerilen program (the recommended curriculum), yazılı program (the written curriculum), öğretilen program (the taught curriculum), desteklenen program (the supported curriculum), test edilen program (the tested curriculum), öğrenilen program (the learned curriculum), örtük program (the hidden curriculum).
- Sönmez ve Alacapınar (2015): resmi yetişek, örtük yetişek, karşıt yetişek, ek yetişek.
Bu bölümde en çok ele alınan program türleri tanımlanmıştır.
- **Resmi program:** Resmi metinlerde açıkça belirtilen biçimde geliştirilen; hedefleri, konuları ve işleniş sırasını; kullanılacak araç gereçleri ve değerlendirmeyi içeren bir programdır (Karabacak, 2018; Demeuse ve Strauven, 2016). Ders planı hazırlama konusunda öğretmene temel oluşturan (Posner, 2004) bu program türünün en temel özelliği, **belli bir kapsamın ve düzeninin** olmasıdır. Sönmez ve Alacapınar'a (2015: 51) göre bu tür programın en geçerli olanı **devlet tarafından hazırlanıp eğitim bakanlığınca yürütüldür**. Bu yönüyle eğitim programı **hukuki** bir nitelik de taşır. Okul, eğitim programında neyin öğretilmesi gerektiğini önerir ve anayasa ile ilgili yasalar temel alınarak bu program oluşturulur (Hewitt, 2018). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm eğitim basamakları için geliştirilen programlar, resmi programa örnek gösterilebilir ve bu yönüyle de **zorunlu** bir özellik gösterir.

- **Uygulamadaki program:** Ellis (2015), uygulanması planlanan eğitim programının uzmanlar tarafından önerildiğini ve programın uygulanması sırasında **asıl kararı öğretmenin verdiğini** ifade etmektedir. Bu program uygulanan, **dolaylı, işevuruk, gerçekleşen ya da öğretilen program** olarak da adlandırılmaktadır. Uygulamadaki program, resmi programın uygulanışında ortaya çıkan ve öğretmen tarafından gerçekten uygulanan bir programdır (Demeuse ve Strauven, 2016; Sönmez ve Alacapınar, 2015: 53). Bir başka deyişle öğretmenin gerçekte ne öğrettiğini, önemini öğrenciye nasıl iletmiş ve öğrencilerin gerçekte nelerden sorumlu olduklarını kapsayan bir program türüdür (Posner, 2004).

- **Test edilen program:** Öğretmen, eğitim kurumları ve / veya devlet tarafından hazırlanan **sınavlarda ölçülen öğrenmeleri kapsayan program türüdür** (Crawford, 2011). Bu programın en önemli özelliği, bu sınavlardaki ölçme araçlarında hangi amaçların öngörüldüğü ve buna dayalı olarak bunun hangi sorularla ortaya çıkarılmasının çalışıldığıdır (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2009, Akt. Karabacak, 2018).

- **Örtük program:** **Gizli, saklanan ve informal program** olarak da adlandırılan örtük program, resmi/formal program dışında yazılı ve resmi olmayan, farklı hedeflerin kazanılmasını sağlayan bir program türüdür. Resmi programda açıkça belirtilmediği halde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını etkileme özelliğine



sahiptir. Eğitim sistemleri, okulun yönetimi ve yapısı, okul kuralları, disiplin anlayışı, okul ile çevre ilişkileri, öğretmen-yönetici-öğrenci arasındaki ilişkiler vb. tutum ve davranışlar örtük programın kapsamını oluşturmaktadır. Bu program; **öğretmenin, okulun, toplumun norm ve değerlerini** içermektedir (Demeuse ve Strauven, 2016: 8; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Yüksel, 2004).

• **İhmal edilen program:** Resmi programda yer almasına karşılık uygulamaya konmayan, **göz ardı edilen, üstünkörü geçilen ya da atlanan** programdır (Tatar, 2018; Sönmez ve Alacapınar, 2015: 53). Öğrencilere sunulmayan seçenekler, öğrencilerin bilemeyecekleri bakış açıları ve zihinsel dağarcıklarında olmayan kavramlar ve beceriler olarak ele alınabilir (Eisner, 1979; Akt. Tatar, 2018). Öğretilmeyen konuların neden göz ardı edildiği ile ilişkilidir. Programın ihmal edilmesinin sınav sistemi, veli, öğretmen beklentileri, okulun fiziki olanakları, okulun bulunduğu bölge gibi çok çeşitli nedenleri olabilir.

• **Ekstra program:** **Okulun dışında** yapılması planlanmış her türlü deneyim, etkinlik bu programın içinde yer almaktadır. Bu tür etkinliklere spor karşılaşmaları, halk oyunları, sinema, tiyatro, konferanslar, sergiler vb. örnek olarak verilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 53). **Gönüllülük** esasına dayanması ve **öğrencilerin ilgilerine** cevap verir nitelikte olması nedeniyle de resmi program ile farklılık gösterir.

• **Desteklenen program:** Programın desteklenmesi için sağlanan kaynakları (**ders kitabı, ders saati, sınıf sayısı, derse ayrılan süre** vb.) içeren bir program türüdür (Glatthorn, Boschee ve Whitehead, 2009'dan akt. Karabacak, 2018).

• **Önerilen program:** Bilim insanları ya da meslek kuruluşlarınca hazırlanan program türüdür. Türk Eğitim Derneği (TEDMEM, 2015) tarafından hazırlanarak sunulan "Ulusal Eğitim Programı 2015-2022" önerilen program türüne örnek teşkil etmektedir.

• **Karşıt program:** **Sönmez tarafından** oluşturulan bu program, resmi programın hedeflerinin **tam karşıtı savunan kişileri yetiştirmek üzere** oluşturulan bir programdır. Örtük programdan farklı olarak bu program resmi programa tamamen karşı bir tutum ve eylemi içerir (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 53). (**Muhallif Yetiştirme Diye Aklında Kalsın** 😊)

Önemli :>>> Eğitim programlarıyla ilgili bir diğer sınıflandırma ise **eğitim, öğretim ve ders programı sınıflandırması** şeklindedir. Eğitim programı, genel olarak Milli Eğitim Bakanlığında ve / veya eğitim kurumlarında yer alan kurum içi ya da kurum dışı tüm etkinlikleri kapsayan bir programdır. Bu program türü en genel program olup öğretim ve ders programlarının çerçevesini oluşturur. Öğretim programı, eğitim programı içinde yer alan ve özellikle öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasını kapsayan bir programdır. Ders programı ise öğretim programı içinde yer alan matematik, Türkçe, beden eğitimi gibi bir ders ya da kursun amaçlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bir program olarak tanımlanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015; Varış, 1994).

3. Program Geliştirme Süreci

Ornstein ve Hunkins (2009) programların dinamik olmaları gerektiğini ve ulaşılmaya çalışılan bir hedef olarak değil, **bir yolculuk olarak** düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Program geliştirme, en genel tanımıyla eğitim programının öğeleri olan **hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme** boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka bakışa göre program geliştirme; belli bir konuya yönelik eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, daha iyiye götürülmesi olarak ele alınmaktadır. Her iki tanımda da program geliştirmenin bir süreç olduğu ve bu sürecin de çeşitli aşamalardan oluştuğu görülmektedir.

Etkili bir program geliştirme; programı oluşturan felsefeyi, amaçları, hedefleri, öğrenme deneyimlerini, öğretim kaynaklarını ve değerlendirmeleri yansıtmalıdır. Bu başlık altında Türk eğitim sisteminde benimsenen, eklektik bir anlayışı içeren Demirel (2020) tarafından geliştirilen model temel alınarak genel hatlarıyla bir programın geliştirilme süreci üzerinde durulmuştur.

Program geliştirme süreci en genel biçimiyle **planlama, tasarlama, deneme, değerlendirme ve programa süreklilik kazandırma** aşamalarından oluşur. Bu aşamalar ve kapsamında yer alan etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

4.1 Programın Planlanması

Bu süreçte öncelikli olarak geliştirme süreçlerinde kimlerin, hangi amaçla yer alması gerektiğine karar verilmelidir. Bu aşamada geliştirilecek programla ilgili konu alanı uzmanları, programın geliştirilmesine karar veren yetkililer, programın tasarımında etkili olan ve kararlara yön veren kişiler, konuyu farklı açılardan irdelemeye destek olacak danışmanlar vb. yer almaktadır (Hewitt, 2018; Demeuse ve Strauven, 2016). Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenciler, sivil toplum örgütleri üyeleri de bu çalışmalarda doğrudan ya da dolaylı bir biçimde yer alabilmektedir. Çalışma ekibi belirlendikten sonra bu çalışmaların ne kadar sürede gerçekleştirileceği, sürecin hangi aşamasında hangi adımların izleneceği, bu sürecin ne kadar sürede tamamlanacağına ilişkin çeşitli kararların alındığı çalışma planının yapılması ve ardından sürecin en kritik aşaması olan, **tasarıya temel teşkil edecek biçimde gereksinimlerin belirlenmesi süreci planlanır.**

Eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkması ya da uygulamadaki bir programın gözden geçirilmesi gerekliliği programların geliştirilmesinde sağlam bir temel oluşturur (Demeuse ve Strauven, 2016). (**İhtiyaç analizi**)



Maslow'un da belirttiği gibi bireyleri güdüleyen en temel şey gereksinimlerdir ve dolayısıyla bu gereksinimler programların geliştirilmesi sürecine kaynaklık eder. Ancak bu sadece bireylerin ya da öğrenenlerin gereksinimleri ile sınırlı bir süreç değildir. Toplumun, konu alanının, uygulayıcıların, doğanın gereksinimleri de söz konusudur. Bu, zaman alıcı, maliyetli ve yorucu bir süreçtir. Burada bir anlamda beklenenlerle var olanların bir karşılaştırması yapılır. Bunun için planlama yapılması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlanması gerekir. Bunun için testler, konuyla ilgili raporlar, ölçekler, görüşme ve gözlemler kullanılabilir.

4.2 Program Tasarısının Hazırlanması

Tasarının hazırlanması **programın öğelerini kapsar. Bunlar: amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirmedir.** Bu aşamada; bu çalışmanın neden yapıldığı, ulaşılmak istenen çıktıların neler olduğu, sürecin nasıl işleyeceği ve amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının nasıl anlaşılacağı soruları yanıtlanır (Hewitt, 2018). Tasarı hazırlama sürecinde önemli olan gereksinimlerin iyi analiz edilmesi ve bunun üzerine programın tüm öğelerinin birbirini destekleyecek, temel alınan felsefi görüşü yansıtacak, gelişim özelliklerini dikkate alacak bir biçimde hazırlanmasıdır.

4.3 Programın Uygulanması

Tasarlanan eğitim programının uygulamada amaçlarını ne denli gerçekleştirebildiğini belirlemek için bir deneme uygulamasına gereksinim vardır. Hewitt'in (2018) de belirttiği gibi bir eğitim programının **pilot uygulamasının** yapılmasındaki amaç, gerçekte nasıl görüldüğünü anlayabilmektir. Burada önemli soru, deneme uygulamasının nerede ve nasıl yapılacağına karar verilmesi ve uygulamanın planlanmasıdır. Örneğin hazırlanan tasarı, ulusal düzeyde bir program ise bunun pilot uygulaması için evreni temsil edecek biçimde örneklemin seçilmesi ve okullara karar verilerek öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgilendirilmesi yoluyla deneme çalışması yapılabilir. Bu süreçte toplanan veriler, programın **aksayan yönleri** hakkında önemli bilgiler sunabilir. Bu bilgiler, programın asıl uygulamaya hazır hale getirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, değişime karşı oluşabilecek dirençleri öngörebilmek ve bu **dirençleri ortadan kaldırmaya** yönelik önlemleri alabilmektir.

4.4 Programın Değerlendirilmesi

Programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak adlandırılan bu aşama, program geliştirme çalışmalarının sürekliliğinin bir parçasıdır. Değerlendirme sürecinde programın tüm öğeleri ve bu öğeler arasındaki ilişkiler değerlendirilir, uygulama süreci incelenir ve programın çeşitli açılardan (amaçlara ulaşma düzeyi, içeriğin uygunluğu vb.) uygunluğuna karar verilir. Bu sürecin sonunda program olduğu gibi **uygulamaya konabilir, geliştirilerek uygulamaya başlanabilir ya da sonlandırılabilir.** Bu süreçte alınacak kararların uygunluğu bilimsel bir anlayışın izlenmesiyle olanaklıdır.

4.5 Programa Süreklilik Kazandırılması

Program geliştirme, döngüsel bir süreçtir. Değişimin kaçınılmazlığı, gereksinimlerin çeşitlenmesi ve programın dinamik bir yapıya sahip olması; sürekli geliştirilmesinin temel gerekçelerini oluşturmaktadır. Bir program, uygulamada elde edilen verilerle geliştirildikçe etkililik kazanır. Bunun gerçekleşebilmesi ise araştırma-geliştirme çalışmaları ile mümkündür.

PROGRAM DEĞERLENDİRME

Hazırlanan programların, planlanan öğretim etkinliklerinin bu gerekliliğe uygun olup olmadığı ya da ne düzeyde uygun olduğu sorularına ancak değerlendirme sürecinde yanıt aranabilir.

1. Program Değerlendirmenin Amacı ve İşlevi

Değerlendirme, en genel tanımıyla **bir karar verme sürecidir.** Program değerlendirmede de anahtar sözcük "karar verme"dir. Bu karar verme süreci birtakım sorulara yanıt aranmasını gerektirir. Barnes (1992: 177) bu soruları şu şekilde açıklamaktadır: "Ne değerlendirilecek? Niçin ve nasıl değerlendirilecek? Kim / kimin için değerlendirilecek? Nerede değerlendirilecek? Ne zaman değerlendirilecek?" Bu sorulardan her birine verilen yanıtlar, programın etkililiğini belirlemede önemli bilgiler sağlar.

Ertürk (1979) program değerlendirmeyi, programın istenen davranış değişikliğini gerçekleştirmekte başarılı olup olmadığının belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Varies'a göre program geliştirme ve değerlendirme, iç içe yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme, bir program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır ve sürekli bir yönünü oluşturur. Bu süreçte alınan dönütler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır (Varies, 1994)

Oliva'ya (2005) göre de program değerlendirme, bilimsel temelleri olan bilgi toplama sürecidir ve bu sürecin başarısında **soru sormak, doğru soru sormak ve doğru soruları doğru insanlara sormak** olmak üzere üç önemli nokta vardır.

Yapılan tanımlara göre program değerlendirme genel olarak eğitim kurumlarının çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilip yetiştirilmediğini, bir diğer deyişle bireylere istedik davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını; eğer kazandırılmamışsa nedenlerini bulmayı amaçlayan, bu amaçla değerlendirilecek programla ilgili verilerin toplanarak bilimsel ölçütlere göre yorumlanmasını içeren kapsamlı bir süreç olarak açıklanabilir. **(Tanımı Güzel 😊)**

Program değerlendirmenin tarihsel gelişimine bakıldığında **ilk değerlendirme çalışmalarının öğrenci başarılarının belirlenmesi amacıyla** yapıldığı görülmektedir. Ancak konuyla ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak program değerlendirmenin sadece öğrenci başarısına yönelik değerlendirmelerle sınırlı kalmadığı, başka amaçların da söz konusu olduğu açıkça görülmektedir. Örneğin programın amaçlarına ulaşma düzeyini belirleme, içeriğin uygunluğuna karar verme, uygulanan öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğini belirleme gibi



programın bir ya da birden fazla ögesinin işlevselliğini tartışma, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarma, sorunları tanımlama, gereksinimleri ve eğitimde kullanılacak kaynakları belirleme, karar vericileri bilgilendirme, uygulayıcılara kendi uygulamalarına ilişkin dönüt verme, bilim ve teknolojinin yarattığı gelişmeleri takip edebilme vb. amaçlarla programlar değerlendirilebilmektedir (Oliva, 2005; Akt.: Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu sürecin sonunda alınan karar, programın olduğu gibi sürdürülmesine, geliştirilmesine ya da sonlandırılmasına karar vermede kritik bir öneme sahiptir.

Programların değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken kavramlardan biri de bağlamdır. Bir programın işlevsel olması ve gereksinimlere gerçekçi yanıt verebilmesi için değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde bağlamsal durumun analiz edilmesi son derece önemlidir. Bağlam; bir olay veya durumun sosyal, kültürel, coğrafi, ekonomik, siyasal, yasal, tarihsel, psikolojik ve felsefi ilişkiler örüntüsü olarak tanımlanabilir. Eğitim programlarının bağlamı, programın amaç- içerik- eğitim durumları-ölçme ve değerlendirme boyutlarının esas aldığı eğitim felsefesi, psikolojisi, sosyolojisi, öğrenme-öğretme kuramları kapsamında belirlenir (Jonaet, Ettayebi ve Defise, 2009).

2. Program Değerlendirme Süreci

Program değerlendirme, programı geliştirmek amacıyla elde edilen verilerin bir araya getirildiği ve yargıya varıldığı sistematik bir süreçtir. Bu sürecin temel aşamalarını Yüksel ve Sağlam (2012), program değerlendirme yaklaşımlarından ve modellerinden bağımsız olarak üç aşamayı içeren bir bakış açısıyla ele almışlardır. Bunlar; planlama, uygulama ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır.

- **Planlama:** Program değerlendirme çalışmalarının ilk basamağında sistematik bir planlama yer alır. Bilimsel bir sürecin izlendiği bu süreçte; değerlendirme **amacına** karar verilerek bağlamın tanımlanması, **veri toplama** yöntemlerine karar verilmesi, ölçme araçlarının hazırlanarak **nasıl ve ne şekilde** uygulanacağını belirlenmesi gibi (Wiles, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009) kararların alınması söz konusudur.

Planlama aşamasında **öncelikle değerlendirme amacına** karar verilmesi gereklidir. Değerlendirme için başlangıç noktası, neyin değerlendirileceğini tanımlamaktır (Hewitt, 2018; Yüksel ve Sağlam, 2012). Değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağını belirlenmesi ve açık bir biçimde ortaya konması, izleyen aşamalardaki kararları etkileyen önemli bir noktadır. Bu **amac; öğrenci başarısının izlenmesi, programın aksayan yönünün belirlenmesi, eğitim gereksinimlerinin saptanması** vb. olabilir. Amaçlar; öğretmen, öğrenci, yönetici, programın yürütülmesinde sorumlu karar organı vb. paydaşlarca ya da değerlendirme sonuçlarını kullanacak bireylerin gereksinimleri doğrultusunda oluşturulur. Bu sürecin en önemli kısmı; değerlendirmenin neden yapılacağı, bulgularının hangi amaçla ve kim tarafından kullanılacağı, daha önce değerlendirilip değerlendirilmediği, maliyeti gibi konuların açıklığa kavuşturulmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bunlar yerine getirildikten sonra yine bir kritik kararın alınması söz konusudur. Bu karar, değerlendirmeyi yürütecek değerlendirmecinin kim olduğuyla ilgilidir.

Genel olarak program değerlendirme sürecini **dış değerlendiriciler ve / veya iç değerlendiriciler** yürütmektedir. Dış değerlendiriciler, değerlendirilen bağlamın dışında olan, projeye ilgisi olmayan **bağımsız kişiler** olarak düşünülebilir. İç değerlendiriciler ise **programın içinden** kişilerdir. Değerlendirilecek programın durumuna göre **biri ya da her ikisi** sürecin bir parçası olabilirler (Yüksel ve Sağlam, 2012).

Değerlendirme yaklaşım ve modellerine karar verilmesi yine planlama aşamasında önemli görülen boyutlardan biridir (Hewitt, 2016; Ornstein ve Hunkins, 2009). Program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin sürecin sistematik bir biçimde izlenmesi, bir araştırma etkinliği olmasından dolayı kavramsal ve kuramsal çerçeve içerisinde teorik ya da kuramsal bağlamda nelere dayandığının ortaya konması gerekir.

Planlamanın sonraki aşamasında istenen değerlendirme, **oru ve ölçütlerinin belirlenmesidir**. (ikinci aşama 😊) Değerlendirme sorularının belirlenmesinde değerlendirme amacından, kullanılacak değerlendirme yaklaşımından, uzmanların deneyimlerinden, değerlendirmecilerin görüşlerinden yararlanılabilir.

Planlama kapsamında bilimsel anlayışın bir gereği olarak değerlendirici ya da değerlendirmecilerin **araştırma yöntemine, katılımcılara** karar vermeleri gerekir. Bununla birlikte veri kaynaklarının neler olacağı, verilerin nasıl bir süreçte toplanacağı, analizin nasıl yapılacağı gibi kararlar alınmalıdır (Hewitt, 2016; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Planlamanın **son aşamasında** ise değerlendirme uygulamasının planlanması, bu amaçla süreci etkili bir biçimde sürdürmeye yönelik bir iş akışının oluşturulması önerilir.

- **Uygulama:** Program değerlendirmenin bu aşamasında, planlama aşamasında alınan kararlar işe koşular. Uygulama aşamasında hazırlanan veri toplama araçları kullanılarak değerlendirilecek durumun anlaşılmasına yönelik veriler toplanır. Veri toplama araçları, araştırma yöntemi çerçevesinde belirlenir. Bunlar; sınav sonuçları, ölçekler, testler, gözlemler ve görüşmeler olabileceği gibi konuyla ilgili doküman inceleme de olabilir. **Bu süreç tamamıyla bilimsel anlayışa dayalı olarak gerçekleştirilir.**

Uygulamanın **son aşaması raporlaştırmadır**. Elde edilen sonuçların raporlaştırılması değerlendirme sürecinin vazgeçilmez bir aşamasıdır (Wiles, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012).

- **Değerlendirme:** Program değerlendirmenin son aşaması yine değerlendirmedir. Değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında değerlendirme süreci analiz edilir. Meta değerlendirme olarak da adlandırılan bu süreç, değerlendirmecilerin de öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlaması açısından katkı sağlayıcı bir aşamadır.



Ornstein ve Hunkins (2009: 292) de program değerlendirme yaklaşımlarından bağımsız bir biçimde değerlendirme sürecini, çoğu araştırmacı tarafından kabul gören bir dizi adımlar olarak açıklamaktadır. Değerlendiricinin bir eylem planı yapmasını gerektiren bu süreçte şu adımlardan söz edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009):

- **Değerlendirilecek programdaki olguya odaklanma:** Bu süreçte değerlendirmecinin neyin değerlendirileceğine ve hangi tasarımın kullanılacağına karar vermesi gerekir.
- **Bilginin toplanması:** Değerlendirmeci bu aşamada gerekli bilgi kaynaklarını tanımlamalı ve buna göre bilgiyi toplamalıdır.
- **Bilginin organize edilmesi:** Bu adım, hedef kitlenin bilgiyi yorumlamasını ve kullanmasını olanaklı kılacaktır.
- **Bilginin analiz edilmesi:** Değerlendirmenin odağına uygun analiz tekniğini seçme ve uygulamayı içerir.
- **Bilginin raporlaştırılması:** Elde edilen sonuçların bilimsel ölçütlere uygun bir biçimde bir rapor haline dönüştürülmesini içerir.
- **Bilginin sürekli olarak gözden geçirilmesi:** Bu aşama ise program değerlendirmenin sürekliliğini vurgulayan bir aşamadır.

3. Program Değerlendirme Türleri ve Yaklaşımları

Program değerlendirme süreçlerinde bir programın etkililiğine karar vermede, çeşitli değerlendirme türlerinden ve program değerlendirme modellerinin içinde bulunduğu yaklaşımlardan yararlanılabilmektedir.

4.1 Program Değerlendirme Türleri

Program değerlendirme, değerlendirme biçimine göre **formal ve informal** değerlendirme olarak ikiye ayrılır. **Formal** değerlendirmeler, **sistematik** bir süreci içerir. Bu, değerlendirme için amaçların belirlenmesi; nerede, ne zaman ve kim tarafından yapılacağına karar verilmesi; süreçte kullanılacak tüm veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliğinin incelenmesi anlamına gelir. Formal değerlendirmeler, yapılandırılmış bir değerlendirme türüdür ve süreç hakkında uzmanlık gerektirir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Informal değerlendirme ise **sistematik olmayan** bir özellik taşır. Bu, çoğunlukla günlük yaşamda karşılaşılan olaylarda ortaya çıkar ve öznel bir nitelik taşıma durumu söz konusudur. Ancak bu kesinlikle değersiz, geçersiz bir değerlendirme türü olarak da düşünülmemelidir. Burada özellikle **deneimler, içgüdüler oldukça önemli verilerdir**. Bazı durumlarda formal değerlendirmeye göre daha hızlı bir biçimde veriye ulaşma söz konusudur. Ayrıca informal değerlendirmeler formal değerlendirme yapılmasına zemin de oluşturabilir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Öte yandan programın etkililiğinin değerlendirilmesinde geliştirilen program ile gerçekleşen program arasındaki ilişkiyi sorgulamada **her iki değerlendirme türü birlikte kullanılabilir**.

Değerlendirme amacı yönünden ise **biçimlendirici** ve **toplam değerlendirme** olarak sınıflandırılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, geliştirilen programın özellikle **ilk aşamalarında** durumun gözden geçirilmesi amacıyla yapılır. Bu değerlendirme sürekli, ayrıntılı ve konuya özgü bilgilendirme sağlar. Programın niteliğinin artırılmasının amaçlandığı bu değerlendirme, program tamamlanmadan, diğer bir deyişle çok geçmeden sorunlara müdahale edilmesine olanak sağlar (Hewitt, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Toplam değerlendirme ise programın **uygulanmasından sonra** yapılan bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türü "Eğitim programı başarılı oldu mu?" sorusu üzerinden hareket eder. Bu amaçla bir eğitim programının her bir ögesi ya da bütünü üzerindeki toplam etkisi ile ilgili kanıtlar toplanır (Hewitt, 2016; Yüksel ve Sağlam, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2009). Kirkpatrick; **toplam değerlendirmenin tepkiler, öğrenme, transfer etme, sonuçlar açısından dört düzeyinin** olduğunu ifade eder. Buna göre toplam değerlendirmenin **birinci** düzeyinde, öğrencilerin uygulanan programa nasıl tepki gösterdikleri üzerine odaklanılır. **İkinci** düzeyde, değerlendirilmeler programın hedef ve kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin veri toplarlar. **Üçüncü** düzeyde yine değerlendirmeciler tarafından programı deneyimleyen kişilerin görüş ve tutumlarını belirlemeye yönelik sorular sorular. **Son** düzey ise en zorlu basamak olarak değerlendirilir. Çünkü bir programın sonuçlarına hemen ulaşamaz (Ornstein ve Hunkins, 2009).

4.2 Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program değerlendirme yaklaşımları ya da tasarımları, program değerlendirme sürecinin hangi anlayışa dayalı olarak yapılandırıldığı ve nasıl bir bakışın izlenmesi gerektiği konusunda önemli yardımcılarıdır. Bu çalışmada **Fitzpatrick** ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen beş farklı bakış açısı **ile beş farklı program değerlendirme yaklaşımları** ele alınmıştır:

- **Hedefe Dayalı Değerlendirme:** **Bu yaklaşım, programın hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedefler doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel almaktadır.** Burada önceden belirlenen hedefler ile hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirleyen ölçme sonuçları karşılaştırılarak durum tanımlanmaya çalışılır. Hedeflerin belirlenmiş olması, değerlendirme sürecinde yargıya varmak için nelere bakılması gerektiğini gösterdiği için uygulamayı kolay kılar. Öte yandan sadece hedef odaklı olmasının yarattığı bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Ortaya farklı durumlar çıktığında çoğunlukla bunlar gözden kaçırılmaktadır. Bununla



birlikte bu yaklaşım doğası gereği program uygulandıktan sonra kullanılabilir (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012). Dolayısıyla **süreç içinde olası sorunların belirlenmesi ve gereken müdahalelerin yapılması mümkün değildir.**

• **Yönetime Dayalı Değerlendirme:** Bu yaklaşım, **yöneticilere ya da program liderlerine bilgi sunmaya odaklanan** bir nitelik taşır. Bu yaklaşım, program değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin özellikle karar vericiler, müdürler vb. yönetim basamağında yer alan kişilerce daha etkili kullanılabileceğini savunur. Dolayısıyla burada önemli olan yöneticilerin kararlarıdır. Bu yaklaşım içinde yer alan modellerde değerlendirmeci tasarımı yapar, verilerini toplar ve sunar. Süreçte yöneticilerle birlikte çalışır. **Program uygulanmadan daha tasarı aşamasındayken tartışma fırsatını sunması güçlü yönlerinden biridir. Sınırlı yönleri ise yöneticinin fark edemediği kritik durumların gözden kaçırılma tehlikesi, değerlendirmecinin yöneticiyle uyusmaması olarak ifade edilebilir** (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).

• **Uzman Odaklı Değerlendirme:** **En eski ve en çok kullanılan** yaklaşımlarından biridir. Programın niteliğine o program konusundaki uzman ya da uzmanların karar vermesine odaklıdır. Örneğin eğitim kurumlarında gerçekleştirilen akreditasyon çalışmaları, proje değerlendirme jürileri ya da hakem kurulları, programı yerinde değerlendiren uzmanların uygulamaları bu yaklaşıma örnek gösterilebilir. **Birçok alanda uygulanabilmesi, verimli olması güçlü yönleri arasında yer alır** (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).

• **Tüketici / Yararlanıcı Odaklı Değerlendirme:** Bu yaklaşım eğitim programları, çalıştaylar, hizmet içi eğitimler, eğitim materyalleri gibi ürün ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü birey ya da bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilen ve desteklenen bir yaklaşımdır. Dolayısıyla **geliştirilecek ürün ve hizmetlerden yararlanmaların değerlendirme pozisyonunda olmasına dayanır. Burada öncelik verilen değerlendiricinin beklentisidir** (Aygören ve Er, 2020; Yüksel ve Sağlam, 2012).

• **Katılımcı Odaklı Değerlendirme:** Bu değerlendirme yaklaşımında paydaşların, bir diğer deyişle programla ilgisi olanların değerlendirmeye yardım etmeye üzere süreç katılımı söz konusudur. **Çoğulcu bir bakış açısını yansıtması, programın çok yönlü değerlendirilmesine önemli katkılar sağlar.** Örneğin bir programın değerlendirilmesinde öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve / veya ailelerin katılımı programın farklı açılarından ele alınmasına katkı sağlar.

KAVRAMLAR VE KAVRAM ÖĞRETİMİ

Kavram nedir?

Kavram, Türk Dil Kurumuna göre “Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplanan genel tasarım.” olarak ifade edilmektedir.

Birçok olay, nesne belli kategoriler içerisinde kavramlaştırılarak zihnimizde soyut bir düşünce birimi olarak düzenlenir. Kavramlar bu özellikleri ile bilgi yapı taşlarıdır. İnsanların toplum içerisindeki iletişimleri kavramlar üzerinden sağlanır. Örneğin belirli özelliklere sahip bir meyve için bu kavramı somutlaştırmak için herkesin aynı şeyi anlayacağını düşündüğümüz bir kelime kullanırız. Örneğin Amasya elması veya golden elma gibi isimlerle örneklendirme yaparız (Şekil 1).



Şekil 1. Örneklendirdiğimiz elma kavramı

Kavram öğretiminde bu kavramı en iyi şekilde temsil edecek örnekler kullanmalıyız. Elma gibi somut, gözle görebileceğimiz kavramların yanı sıra dürüstlük, mutluluk, acı gibi soyut kavramlar da vardır. Kavramlar zaman içerisinde çeşitli yaşantılar yoluyla gelişmeye devam eder.

Kavramların **beş** özelliğinden bahsetmektedir (Senemoğlu, 2004): **Öğrenilebilirlik:** Kavramlar deneyimler sonucu doğuştan değil sonradan öğrenilir.

Kullanılabilirlik: İsteğe bağlı kullanılmak üzere kavramların farklı çeşitte kullanım alanları vardır.

Açıklık: Kavramlar anlaşılabilir ve kavramların anlamları üzerinde ortak bir fikir birliği bulunmalıdır.

Genellik: Kavramlar hiyerarşik olarak organize edilir ve genelden başlayarak daha özel hale geçer.

Güçlülük: Kavram diğer kavramların anlaşılmasına yardımcı oluyorsa güçlüdür.

Kavram Öğrenimi ve Öğretimi

Kavram öğrenmede bilgilerin yapılandırılması söz konusudur. Yaşam boyu devam eder.

Kavramlar öğrenilme aşamasında diğer kavramlarla ilişkilendirilebilmelidir.

Geliştirme Süreçleri



Kavram geliştirme sürecinde aşağıdaki yaklaşımlar öne çıkmaktadır (Yağbasan, Gülçiçek, 2003):

1. **Genelleme:** Nesnelerin, olayların ya da olguların var olan özelliklerinden yola çıkarak bir genel ilkeye ulaşma sürecidir.
2. **Ayırım:** Benzemeyen özelliklerin vurgulanmasıdır.
3. **Tümevarım:** Genele ulaşma, çıkarım yapma sürecidir.
4. **Tanımlama:** Kavramların özelliklerini açıklamadır.
5. **Tümdengelim:** Örneklerden yola çıkarak genel halin açıklanma sürecidir.

Kavram Öğrenmede Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları

Bilişsel yaklaşımlar içerisinde yer alan ve **öğrenmeyi şemalar ile ifade eden Jean Piaget; özümseme, uyumsama ve dengesizlik süreçlerini** ifade etmiştir. Bu süreçlerde gelen bilgiler, var olan mevcut yapıya entegre edilir ya da var olan bilişsel yapı yeni bilgilerle değişime uğrar. Gelen bilgi mevcut yapıda bir bilişsel çatışmaya neden olursa bu dengesizlik belirli bir süre devam ettikten sonra nihayete erer.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme bir bilgi yığını şeklinde değil, bir örüntüdür. Bilginin temel yapı taşları inşa edilmektedir. Bu öğrenme yaklaşımında bireyin **buluş yoluyla örnekler üzerinden bir bütüne varmasını Bruner**, yapmış olduğu çalışmalarda ifade etmiştir. Bu yaklaşımın tersine, **tümdengelim olarak bilinen ve anlamlı sunuş yoluyla öğrenmeyi David Ausubel**'in araştırmalarında görmekteyiz.

Öğrenciler sınıfa geldiklerinde derste işlenen konu ile ilgili az ya da çok bir bilgiye sahiptirler. Bu bilgileri geçmiş yaşantılarında gazete, TV gibi gerek yazılı gerekse görsel medyadan, diğer derslerden, çevresindeki aile veya arkadaşlarından öğrenmiş olabilmektedirler. Ancak bu, önceki bilgiler çoğu kez bilimsel doğru olan bilgi ile ters düşmektedir. Bu bilgilere "**kavram yanlışları**" denir. Kavram yanlışlarını basit hatalardan ayıran **temel özellik, kavram yanlışlarının uzunca bir sürede bireyin zihninde oluşması ve çoğu kez de buna bağlı olarak bu bilgilerin değiştirilmesinin zor olmasıdır**. Basit bir hatayı kabullenmek ve bundan geri dönmek daha kolay olurken kavram yanlışlarının değişimine öğrenciler **direnç göstermektedir**.

Kavram yanlışlarının çok çeşitli nedenleri vardır ve bunlardan bazıları şunlardır:

- Sınıf ve laboratuvarlarda verilen eğitim sürecince yanlışların yeterince ele alınmaması,
- Analoji gibi öğretim materyallerinin öğretilmesi istenen kavram yerine geçerek genellemelerin yapılması,
- Öğretim materyali olarak ders kitaplarındaki eksik ifadeler,
- Yazılı ve görsel medya
- Günlük hayatta kullanılan dil.

Kavramsal öğrenme bir süreç içerisinde meydana gelir. Kavramlar birey için yeni bilgilerse bunlar mevcut bilişsel yapı içerisine bağlanır. Bu bağlanma olduğu sürece de anlamlı öğrenme meydana gelir. Var olan yapıdaki kavramların **değiştirilebilmesi** için aşağıdaki dört koşulun sağlanması gerekir (Posner, Strike, Hewson ve Gertzog, 1982):

- Mevcut kavramda **hoşnutsuzluk** olmalıdır.
- **Yeni kavramın anlaşılır** olması gereklidir.
- Yeni kavram **mantıklı** olmalıdır.
- Yeni kavram **işe yarar** olmalıdır.

Kavram öğretiminde ve kavram yanlışları tespitinde kullanılabilecek araçlar şu şekilde olabilir:

1. **Kavram haritaları**
2. **Zihin haritaları**
3. **Kavram karikatürleri**
4. **Metaforlar ve analogiler**
5. **İki / üç aşamalı testler**

KAVRAM ÖĞRETİMİ

Kavramların yapı itibarıyla soyut düşünce birimleri olması ve karmaşık bir ilişkisel düzeydeki niteliği nedeniyle öğrenmede zorluklar yaşanmaktadır. Bu sorunu gidermede görsel tasarım araçlarının kullanılması katkı sağlayabilir. Bu bölümde eğitimde sıkça kullanılan görsel araçlardan bazıları ele alınacaktır.

1. Kavram Haritaları

Joseph D. Novak tarafından Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına dayalı olarak 70'li yılların başında Cornell Üniversitesinde geliştirilmiştir. Bilgiyi organize edip görsel bir şekilde sunar. **Ausebel'in ortaya atmış olduğu anlamlı öğrenmeye yardımcı olur.** Bu manada kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri gösteren grafiksel bir görsel araçtır. Kavram haritaları hazırlanırken dikkat edilecek bazı hususlar:

- ✓ Tek bir akış diyagramı şeklinde hazırlanmamalıdır.
- ✓ Özel isimler kavram değildir, yazılmaz.
- ✓ Her kavram bir defa kullanılmalıdır.



✓ Belli bir grup kavramlar renklendirilebilir. Ayırt edilebilirlik sağlar.
Tipik bir kavram haritası Şekil 1’de verilmiştir (Şen 2017).



Şekil 1. Örnek bir kavram haritası

Bir kavram haritasında kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren ifadeler bulunmalıdır. Kavramları bağlayan çizgiler, okunacak ilk kavramdan diğerine doğru okla işaretlenmelidir. İyi bir kavram haritasında sadece iki kavram arasında tek bir bağlantı yerine şekilde görüldüğü gibi çapraz bağlantılar da olmalıdır. Kavram haritaları **öğrenme/öğretmen aracı olarak kullanılabilir gibi ölçme aracı** olarak da kullanılabilir.

Dersin giriş aşamasında; öğrenilecek konuyu bütün halinde görme imkanı sağlar.

Dersin gelişme aşamasında;

-Önceden tanımlanan kavram haritası üzerinde maskeleyme yöntemiyle kavramların diğer kavramlarla ilişkileri aşama aşama açıklanabilir.

-Öğretmen ve öğrenciler birlikte dersin işleniş sürecinde birlikte hazırlanabilir. **Dersin sonuç aşamasında;** öğrenilen konuyu özetleyerek bütün halinde görme imkanı sağlar. **Ev ödevi olarak da verilebilir.**

2. Zihin Haritaları

Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. İlk olarak **not alma tekniği** olarak ortaya çıkmıştır. Olayların, fikirlerin **sistemik** bir şekilde görselleştirilmesidir (Şekil 2).



Şekil 2. Örnek bir zihin haritası (Şen, 2017)

3. V-Diyagramları

1980’li yıllarda D. Bob Gowin ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Başlangıçtaki amacı özellikle **fen bilimi alanında laboratuvar araştırmalarının daha etkili olması içindir**. Hazırlanan raporlar da öğrencilerin **teorik bilgiler ile uygulamalar arasında bağlantı kurmalarına** yardımcı olmaktadır.

4. Kavram Karikatürleri

Bir kavram karikatürü hazırlarken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir (Şekil 3):

- ✓ Günlük hayattan **bilimsel** bir olayı konu alır.
- ✓ **İnsan ya da hayvan** karikatürü şeklinde karakterler gösterilir ve bu karakterler isimlendirilmelidir.
- ✓ Karakterler olayı tartışır veya **diyalog** halinde olur.
- ✓ Karakterlerin fikirleri konuşma baloncuklarında **ayrı ayrı ve sırasıyla** verilmelidir.
- ✓ Karakterlerin görüşleri **kısa, öz ve anlaşılır** ifade edilmelidir.
- ✓ Öğretim kademesi ile ilgili yaygın kavram yanlışlarını içeren konuşma diyaloglarından birisi bilimsel olarak doğru, diğerleri ise geçmiş deneyim ve sezgilerden ortaya çıkan kavram yanlışlığı düşüncelerini özellikle temsil eder.
- ✓ Karikatürler dikkat **çekici** tasarlanmalıdır.
- ✓ Tüm alternatif fikirler **akla uygun ve eşit statüde** olmalıdır.
- ✓ Poster formatında kullanılacaksa öğrencilerin tamamının görebileceği şekilde ve okunaklı olmalıdır.
- ✓ Öneri: Konuşma balonlarına bir tane boş konuşma balonu ilave edilebilir.



Şekil 3. Örnek bir kavram karikatürü (Atasoy, 2008)

AKRAN ÖĞRETİMİ

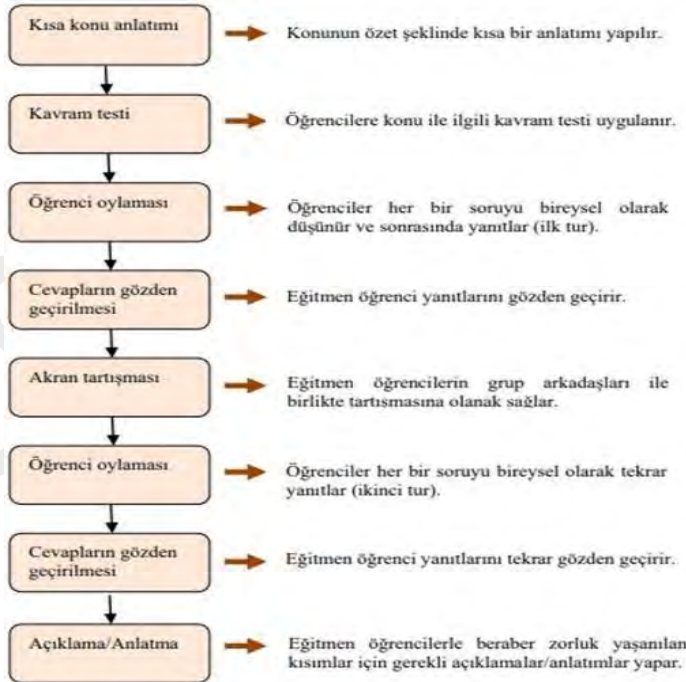
Öğrencilerin pasif bir dinleyici olmasının ötesinde, aktif olarak öğrenme sürecine katılımını sağlayan aktif öğrenme yaklaşımlarından birisi olan akran öğretimi, her branşta uygulanabilir bir yöntemdir. Öğrenciyi merkeze alan, onun ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, bir öğretmenin rehberliğinin yanı sıra kendi yaş grubundan, birbirilerini çok daha iyi anlayan “akran”larının desteğinde olan bir süreçtir. Akranlar arasındaki öğrenme sürecindeki öğrenen- öğretme rol değişimi, öğrenme sürecini destekleyici niteliktedir.

Akran öğretimi yönteminin; **kavramsal öğrenme, problem çözümünü artırma, öğrenme zorluklarını giderme, öz güven** üzerine olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur.

Psikolojiden müziğe, bilgisayar biliminden fiziğe kadar birçok alanda akran öğretimi yöntemi kullanılmaktadır. Bu bölümde ele alınacak akran öğretimi yaklaşımı Eric Mazur’un Harvard Üniversitesindeki uygulamalarının ürünlerindedir. Mazur’un çıkış noktası, öğrencilerin **sayısal verilerle herhangi bir konudaki problemleri çözerken işin derinlemesine kavramsal anlamının anlaşılmasına** yönelik bulgularıdır.

Akran Öğretiminin Adımları

Akran öğretimi aşağıdaki akış şemasında açıklandığı gibi basamak basamak ilerleyen bir döngü içerisinde gerçekleştirilebilir (Şekil 1).



Şekil 1. Akran öğretimi akış şeması (Oktay, 2017)

Öğretmen, öncelikle konunun kısa bir anlatımını yaklaşık 5-10 dakika yapar. Konu ana hatları ile özetlenir. Bunun hemen sonrasında anlatılan kavrama yönelik bir kavram testi uygulanır. Öğrencilere düşünmeleri için bir dakika civarında zaman verilir. Öğrenciler bu aşamada bireysel olarak cevaplarını verirler. Bu geri bildirim alma işi ilerleyen kısımlarda daha ayrıntılı ele alınacaktır. Öğretmen hızlıca, geri dönüşlere göre sınıfın sorulan



soruya verdiği yanıtları değerlendirir. Bu değerlendirmede, eğer tüm sınıf tarafından verilen

- Doğru cevap yüzdesi çok küçük ise (**%30 altı**) **yavaşlanır ve konuya geri dönülerek** anlatım detaylandırılır.
- Doğru cevap yüzdesi yaklaşık **%30-70 arasında olursa bu, akran tartışması için idealdir** ve yukarıda verilen akış şeması aynen uygulanır.
- Doğru cevap sınıfın büyük bir kısmı tarafından verilmiş ise (**%70 üstü**) **cevap kısaca açıklanır ve diğer bir soru** veya konuya geçiş yapılır (Mazur 1997).

Doğru cevap yüzdesi yaklaşık %30-70 arasında ise akış şemasında olduğu gibi gruplar içerisinde tartışma ortamı oluşturulur ve akranların birbirlerini ikna etmesi sağlanır. Daha sonra öğrenciler aynı soruyu bireysel olarak tekrar yanıtlar. Böylece ikinci tur sağlanmış olur. Bir önceki turda olduğu gibi öğretmen yeniden yanıtları gözden geçirir ve gelen doğru cevap yüzdesine göre sürece devam edilir.

Akran öğretimi yönteminin uygulanmasındaki **en önemli aşamalardan birisi kavram sorusudur**. Kavram sorusunun bazı özellikleri Mazur (1997) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Sadece sayıların kullanılıp çözüme ulaşıldığı bir soru **olmamalıdır**.
- Soru **çoktan seçmeli** ve yeterli sayıda seçenek içermelidir.
- Soru öğrencinin anlayacağı dilde **açık ve net** olmalıdır.
- Soru **ne çok zor ne de çok kolay** olmalıdır.
- Soru **tek bir kavram** üzerinde olmalıdır.

Alanyazında en fazla kullanılan yöntemler aşağıda sıralanmıştır:

1. **El kaldırma:** En kolay ve kısa sürede bir şekilde öğrenci yanıtlarını alıp değerlendirme yapılabilecek yöntemdir. İşaret dili alfabesi unsurları kullanılabilir.
2. **Flaş kartlar:** Öğrencilere farklı renk ve formlarda A, B, C gibi kartlar önceden dağıtılarak yapılabilir.
3. **Tarama formları:** Büyük gruplarda tercih edilebilir.
4. **Clickers:** Teknolojik bir uygulamadır. Bunun için ayrıca bir uygulama aparatı gerekir. Derste tahta veya herhangi bir perdeye doğrudan cevap oranları yansıtılabilir.
5. **Çevrim içi yanıt sistemleri:** Günümüz web 2.0 araçları yardımıyla rahat bir şekilde kullanılabilir.

Akran Öğretiminin Avantaj ve Sınırlılıkları

Uygulamadaki bazı aşamalarda teknolojik uygulamaların tercih edilmesi bir taraftan öğrencinin ilgisini, sürece katılımını **olumlu** yönde etkileyebileceği gibi bazı öğretmenler için **zahmetli** ve **maliyetli** görünebilir.

Akran Öğretimi Yönteminin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi

Akran öğretimi uygulamaları gerek öğretmenlerin gerekse de öğrenenlerin süreç içerisinde yoğun bir şekilde etkileşimde oldukları bir yaklaşımdır. Bu nedenle karşılıklı eş güdüm önemlidir. Uygulamaların değerlendirilmesi, bir sonraki uygulamaların niteliğini artırmada ve süreç içerisindeki olası aksaklıkları görmede önemli rol oynayacaktır. **Öncelikle** bireylerin kendilerini değerlendirmesi (**öz değerlendirme**) **sonrasında** akran ve grup değerlendirmelerini yapmaları istenebilir (**akran değerlendirme**, **grup değerlendirme**).

OKUL DIŞI ÖĞRENME

Okul süresi boyunca öğretim programına bağlı olarak okul yapısı dışındaki alanlarda ve kurumlarda gerçekleşen öğrenme anlamına gelen okul dışı öğrenme ile alakalı olabilecek formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenme Tablo 1’de özetlenmiştir.

Formal Öğrenme	Non-Formal Öğrenme	İnformal Öğrenme
Genellikle okulda	Okul dışı kurumlarda	Her yerde
Motivasyon genel anlamda daha dışsal	Motivasyon dışsal olabilir ama genel anlamda içsel	Temelde içsel motivasyon
Yapılandırılmış	Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış
Zorunlu	Genellikle gönüllü	Gönüllü
Öğretmen liderliğinde	Rehber ya da öğretmen liderliğinde	Genellikle öğrenenin öncülüğüyle
Öğrenme değerlendirilir	Öğrenme genellikle değerlendirilmez	Öğrenme değerlendirilmez
Ardışık	Genellikle ardışık değil	Ardışık değil
Genellikle önceden planlanmış	Genellikle önceden planlanmış	Kendiliğinden

Okul dışı öğrenme, başka bir ifadeyle informal ortamlarda formal öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesidir. Yapılan çalışmalar, okul dışı ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden gelişimine katkı sağladığını ve öğrencilerin motivasyonlarında, tutumlarında ve akademik başarılarında da olumlu yönde değişikliğe neden olduğunu ifade etmektedir.



Öğretimin her kademesinde beklenen, sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının bir arada kullanılması ve bu sayede öğrenmenin zenginleştirilmesidir. Okul dışı öğrenme etkinlikleri hazırlanırken **icerik-yöntem-ortam** ilişkisine dikkat etmek gerekir (Şen, 2019). (Şekil 1).



Şekil 1. Okul dışı öğrenmede içerik-yöntem-ortam ilişkisi

İçerik bileşeni, “ne” sorusuna yanıt verecek niteliktedir. Etkinliğin ne konuda olduğunu gösterir. Etkinliklerimizin içeriği öğretim programındaki kazanımlar olacaktır. Bu nedenle “Okul dışı öğrenme ne zaman yapılmalıdır?” sorusunun yanıtı, “Öğretim programında ilgili kazanım ne zaman işlenecekse o zamandır.” şeklindedir.

Ortam ise içeriğe yani kazanıma uygun sınıf dışı ortamdır. “Nerede” sorusunun yanıtıdır. Her içeriğin her ortamda işlenmesi uygun veya kolay olmayabilir. Yöntem boyunda ise içeriğe uygun bir ortamda etkinliğin nasıl gerçekleştirileceği bulunmaktadır. Bu bağlamda, “nasıl” sorusuna karşılık gelir.

Okul dışı öğrenme ortamları **yaparak-yaşayarak** öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf ortamına getiremeyeceğimiz öğretim materyallerini **yerinde görme**, deneme fırsatı yakalanmış olur. Aynı zamanda **disiplinlerarası bir yaklaşım**, okul dışı öğrenmenin önemli bir özelliğidir (Şen, 2022). Bu tür ortamlarda sadece bir konu değil bununla ilişkili diğer dersler de dikkate alınıp birlikte etkinlikler düzenlenmesi tavsiye edilir. Örneğin bir tarih dersi planlamasında aynı zamanda matematik veya müzik dersi de ele alınabilir (Şen, 2021). Bu sayede hem öğrencilerin olayları bir bütün içerisinde görmesi sağlanır hem de etkinliklerin yürütülmesi bağlamında zaman ve emekten tasarruf edilir.

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI

Okul dışı öğrenme sürecini nasıl organize etmeliyiz?

Okul dışı öğrenme faaliyetleri, **etkinlik öncesi**, **uygulanması** ve **sonrası** aşamaları da düşünülerek hazırlanması gereken profesyonel bir süreçtir (Şen, 2019) (Şekil 1).



Şekil 1. Okul dışı öğrenme sürecinin organizasyonu

1. Etkinlik Öncesi Hazırlıklar

Etkinliklerin uygulanması bir hazırlık gerektirir. Dolayısıyla okul dışı ortama gitmeden önce, gerek **su**, **iaşe** gibi organizasyon boyutunda gerekse de öğrencilerin **tek tek mi**, **grupla mı** çalışacağı gibi akademik ön hazırlıklar yapılmalıdır. Etkinlik uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı hususlar aşağıda sıralanmıştır:

- Etkinlik planının hazırlanması: zaman, **akış planının** planlanması
- Okul yönetimi ve ailelerden **izinlerin** alınması
- Gidiş-dönüş **ulaşımının** planlanması
- Gidilecek ortamdaki **iletişim kurulacak kişinin belirlenmesi**: izin, uygulamanın yapılmasının organizasyonu, ortamdaki materyallerin tespiti
- **Öğrencilerin bilgilendirilmesi**: gidilecek ortam, kurallar, güvenlik
- **Velilerin bilgilendirilmesi**
- Öğrencilerin **çalışma programının belirlenmesi**: çalışma kağıtları, fotoğraf çekme vs.
- Öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınması: **su**, **iaşe**, **tuvalet**, **engelli öğrenciler**

2. Etkinliğin Uygulanması

Etkinliklere gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra artık sahada uygulama aşamasına geçilebilir. Bu uygulamalarda aşağıdaki bazı önemli noktalara dikkat edilmelidir:

- Etkinlik öncesi öğrenciler **organizasyon kuralları** hakkında bilgilendirilmelidir.



- **Gruplar** halinde çalışılacaksa bunlar belirlenmelidir.
- Etkinliğin belirli anlarında öğrencilerin çalışma **kağıtlarını doldurmaları** için onlara zaman verilmelidir.
- Öğrencilere ortamı gezebilecekleri **serbest zaman** verilmelidir.

3. Etkinlik Sonrası Değerlendirme

Okul dışı ortamlarda yapılan faaliyetlerin de sınıf içinde olduğu gibi etkinlik sonrasında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeler illaki not verme amaçlı olmamalıdır. **Bicimlendirici değerlendirme** anlamında, kazanımların ne ölçüde öğrenildiği yoklanmalıdır. Ayrıca derslerin uygulanma biçimleri de öğrenciler tarafından değerlendirilebilir. Böylece etkinliğin bir sonraki seferde daha etkili uygulaması için dönütler sağlanmış olur. Aşağıda okul dışı öğrenme faaliyetleri sonrasında kullanılacak bazı ölçme-değerlendirme araçları sunulmuştur:

1. Kavram haritaları
2. Zihin haritaları
3. Etkinlik sonrası değerlendirme
3. Metin çözümlemesi
4. Bulmacalar
5. Gazete/poster/broşür hazırlama
6. Fotoğraf sergisi
7. Kompozisyon/mektup yazma

Bu araçlar sınıf seviyesine, konuların içeriğine göre öğretmen tarafından tercih edilebilir. Eğer ziyaret edilen okul dışı ortamda vakit kalmışsa ölçme-değerlendirme aşaması **orada da yapılabilir**.

Öğretim programında ele alacağımız kazanıma uygun her ortam, okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir (Şen, 2019). Bu açıdan bakıldığında sadece **müzeler, bilim merkezleri** gibi kurumsal yapılar değil; aynı zamanda **okul bahçesi, mahalledeki park, nehir kenarı** gibi açık alanlarla **hastane, sanat merkezleri** de okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir (Şen, 2022).

EĞİTİMDE ETKİLİ GERİ BİLDİRİM

I. Öğrenmenin Doğası

Günümüzde bilgi üretiminin hızı ve değişimi bu bilgi yapılarının sınırlı sürelerde yüz yüze eğitimlerle aktarılması için yeterli olmamaktadır. Bu nedenle çocukların yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için erken yaşlardan itibaren sosyal-duygusal özelliklerinin olumlu yönde geliştirilerek öğrenme sorumluluğuna ve özerkliğine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri önem kazanmaktadır. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde; **öz saygı, tutum, öz güven, öğrenme özerkliği, öğrenme sorumluluğu** gibi özellikler, öğrencileri öğrenme sürecinde etken ve aktif kılarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenme özelliklerinin oluşmasında kalıtsal ve bağlamsal özellikler ön plandadır. Kalıtsal olarak miras alınan özellikler, annelerin hamilelik dönemlerindeki yaşantılar ve doğum sonrası sosyal ve kültürel bağlam, çocukların öğrenme özelliklerinin şekillenmesinde önemli farklılıklar oluşturur. Bu unsurlar aynı evde büyüyen kardeşler arasında dahi bireysel öğrenme farklılıklarına neden olabilir.

Türkiye’de **gelir dağılımındaki eşitsizlikler, öğrenme güçlüğü** yaşayan bireyler, **özel gereksinimli bireyler** eğitim ortamlarındaki çeşitliliğin temel kaynaklarını oluşturmaktadır. Türkiye, İran, Irak, Afganistan, Pakistan gibi ülkelerden düzenli/düzensiz çok sayıda göç alırken 2011’de Suriye’de çıkan çatışmalar yoğun kitlesel bir göç akımı başlatarak Türkiye’ye yönelik dış göç nüfusunun daha da artmasına yol açmıştır (Adıgüzel, & Aslım Yetiş, 2022). Türkiye’ye göç eden nüfusun yarıya yakınının 0-18 yaş arasında bulunan çocuklardan oluşması, sınıflardaki çeşitliliği artırmıştır. Bu durum öğrencilerin **bilişsel özelliklerinin** yanı sıra onların **ilgi, tutum, motivasyon, benlik algısı ve öz güven** gibi duyuşsal özelliklerini de daha önemli hale getirmiştir.

Erken çocukluk eğitiminden itibaren başlayan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programları; öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunan, onların bilişsel yeterliklerini, duyuşsal özelliklerini, psikomotor ve sosyal becerilerini geliştiren bir ekosistemdir. Bu nedenle öğrencileri sadece bilişsel paradigmalara ile değil; fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel alanları ile birlikte bütünsel bir bakış açısıyla ele almak, onların erken yaşlardan itibaren, öz kavramlarını olumlu yönde geliştirmelerini sağlayarak öğrenme sorumluluğuna ve özerkliğine sahip insanlar olarak yetişmelerini teşvik etmek, gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi tanımlayıp gerekli bilgilere ulaşma ve değerlendirme becerilerine sahip olmalarını sağlamak büyük önem taşımaktadır. Öğrenme sürecinin belirleyici unsurları aşağıda özetlenmiştir:

Hiçbir şey istek olmadan gerçekleşmez: Öğrenme isteği olmadan gelişim sağlamak mümkün değildir. Çocuklarda öğrenme isteği ve kararlılığı oluşturabilmek için içsel ve dışsal motivasyon kaynakları harekete geçirilmelidir. Öğretim süreci çocuklarda; öğrenme isteği, öğrenme kararlılığı, gönüllülük, ilgi, tutum, değerler gibi özellikleri geliştirmeyi içermelidir.

Çocuklar korku ve baskıyla değil kendi çabalarıyla daha etkili öğrenirler: Korku ve **baskı**, çocuklardaki kaygıyı yükseltmesi nedeniyle çocukların öğrenme davranışlarını da **olumsuz etkilemektedir**. Eğitim süreci, çocukların kendi öğrenme ihtiyaçlarını saptayarak gelişimlerini sağlamaları, gerçek yaşam problemlerine yönelik çözüm yolları üretmeleri, yeni fikirler geliştirmeleri, bu fikirlerin somut uygulamalarını



gerçekleştirmeleri, yeni ve farklı bakış açılarına uyum sağlamaları; eleştirel, analitik, yansıtıcı gibi düşünme becerilerine sahip olmaları, iletişim ve iş birliği becerilerini kazanmaları doğrultusunda demokratik bir anlayış ile tasarlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

Öğrenmenin en önemli itici gücü meraktır. Merakın azalması ile birlikte öğrenme çabası da azalır: Merak etmek, öğrenme isteğini olumlu yönde etkileyen: çocukların düşünme, araştırma, sorgulama becerilerini geliştiren önemli motivasyon unsurudur. Bu nedenle öğretim programları çocukların meraklarını çekmek, onları şaşırtmak; araştırmaya, düşünmeye ve sorgulamaya yöneltmek üzere zengin kazanım ve öğretim etkinliklerine yönelmelidir.

Öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme özellikleri doğrultusunda farklılaştırılmalı ve zenginleştirilmelidir: Hazırlanacak öğretim programı farklı bağlamlarda kullanılacağından öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeylerine uygun olarak farklılaştırılması ve zenginleştirilmesi, programın amaç ve kazanımlarına ulaşılabilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda öğrenme ortamları öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine çözüm arayacakları, projeler geliştirecekleri, öğrenme ürünlerini ortaya koyabilecekleri etkinliklere dayalı olarak tasarlanmalıdır.

Öğretmenlerin en önemli görevi, çocuklara öğrenmeyi sevdirmek, onların öğrenme çabalarını desteklemek ve öğrenme kararlılıklarını sürdürmelerine yardımcı olmaktır: Çocukların meraklarını gidermek için çaba göstermeleri, deneyimlemeleri istekle ve içsel motivasyonla gerçekleşir. İnsan nasıl sevmediği bir ortamda bulunmak istemez ve bunun için gerekli çabayı göstermez ise çocuklar da kendileri için ilgi çekici olmayan ortamlarda bulunmak istemezler. Bu durumdan dolayı çocukların bir derse veya bir konuya karşı ilgi duymalarının ve olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu amaca ulaşılmasında ise okul içi ve okul dışı öğretim süreçleri önem kazanmaktadır.

En geniş tabanlı öğrenmeler, yaparak ve yaşayarak ulaşılan öğrenmelerdir: Yaparak ve yaşayarak gerçekleşen öğrenme deneyimlerinin kalıcı izli öğrenme ürünlerinin oluşmasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Eğitim ortamlarının insanın bu özelliğine uygun olarak aktif öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme ilkeleri ile uyumlu olması gerekmektedir. Öğrenme ortamları öğrencilerin derslere aktif katılımını ve grup etkileşimini sağlayacak biçimde düzenlenmeli, bilişsel ve üstbilişsel becerilerin yanı sıra sosyal-duygusal ve fiziksel becerilerin geliştirileceği ortamlar olarak tasarlanmalıdır.

Öğretmenler, demokratik bir sınıf ortamında öğrencileri pasif alıcı olmaktan kurtaran yöntemlere öncelik vermelidirler: Öğretmenler, öğrenme ekosisteminin önemli bir ögesidir. Programı uygulayan, uyarlayan, farklılaştıran; öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin alan ve pedagojik yeterliklerinin üst düzey olması, demokratik tutum ve davranışlara sahip olmaları, duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir.

Çocukların öz güveni desteklenmelidir. Öz güven okul ekosistemindeki tüm paydaşların o bireye dair izlenimlerinin bir toplamıdır: Öğrenci; bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel özellikleri ile bir bütünlük içerisinde yaşar. Bu kapsamda öğrenme ortamları, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı, öğrenciyi bütünsel olarak ele alan, ona dair her tür farklılığı içeren ve gelişim sürecini destekleyen etkinlikler ile tasarlanmalıdır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin; öğrenme topluluğunun bir parçası olarak öğrenme sorumluluğunu almaları, içsel motivasyon kaynaklarını harekete geçirmeleri; öğrenmeye hevesli, araştıran, sorgulayan, bilinçli, aktif, duyarlı olmaları; bireysel ve grup çalışmalarında görev alan girişimci özelliklere sahip olmaları beklenmektedir.

Öğrenme bireyin kendi zihin şemalarını oluşturması, mevcut şemalarını güncellemesi, dış uyarıcılardan gelen bilgiyi anlamlandırması ile gerçekleşir: Bilişsel gelişim yaklaşımları en genel tanımıyla öğrenmenin; öğrenilen konuya ait bilgilerin organize edilmesi, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, bilgilerin zihinde mevcut şema içerisinde veya yeni bilgi şemaları oluşturularak anlamlandırılması ile gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenme sürecinde duyu organları yoluyla alınan yeni bilgiler, zihinde ön öğrenmeler ile ilişkilendirildiği sürece anlamlıdır. Bireyler, bilişsel şemalar yoluyla zihinlerindeki bilgileri yapılandırır; genişletir ve detaylandırır.

Hatalar öğrenme sürecinin önemli deneyimleridir: Hatalar, öğrenme sürecinde geri bildirim sağlayan önemli yaşam deneyimleridir. Hatalara yönelik düzenlenecek detaylı ve düzeltme içeren geri bildirimler, çocukların öğrenmeye yönelik olumlu davranışlar geliştirmesine yardımcı olur.

Geri bildirimlerin öğrenme sürecinde bireyin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkileri vardır: Geri bildirimler, geri bildirim türüne bağlı olarak öğrenme sürecinde bilişsel şemaların oluşturulmasına ve düzenlenmesine, yeni bilgilerin zihinsel şemalar içerisinde örgütlenerek ön bilgiler ile ilgisinin kurulmasına ve bu bilgilerin anlamlandırılmasına önemli katkı sağlar. Geri bildirimler aynı zamanda bilişsel gelişime eşlik eden duyuşsal özelliklerin de olumlu yönde değişimine olanak sağlar. Etkili geri bildirim düzenlenmesi sürecinde öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı olmalı; onları öğrenmeye teşvik etmeli, onların meraklarını besleyebilmeli, dikkatlerini çekebilmeli, onlara yapıcı geri bildirim verebilmeli, onlarda öğrenme hevesi ve kararlılığı oluşturabilmelidir.



Geri bildirim kapsamında öğrencinin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımının teşvik edilmesinin yanı sıra katılımın niteliği de değerlendirilmelidir: Geri bildirim türü, zamanı, veriliş yolu her ne kadar önemli ise de geri bildirim sürecine öğrencinin/öğrencilerin aktif katılımı da oldukça gereklidir. Katılımın nitelikli olarak gerçekleşmesi, öğrencilerin okul içi ve okul dışında öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesi verilen geri bildirimlerin daha etkili olmasına katkı sağlar. Bu süreç içerisinde öğretmenler de sınıf/okul koşulları ve öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerine göre programı zenginleştirebilmeli/farklılaştırabilmeli ve eğitim ortamlarında kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilmelidir.

II. Etkili Geri Bildirim

Bloom (1979), **tam öğrenme modelinde**, öğrenme ürünlerini etkileyen temel unsurları; ön koşul öğrenmeleri kapsayan öğrenci **bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği** (ipuçları, katılma, pekiştirme, dönüt ve düzeltme) olarak tanımlamıştır. Etkili bir öğrenme-öğretme süreç planlaması kapsamında; öğrencilerin ilgili konuya ve üniteye ilişkin ön öğrenmelerinin yoklanması, eksiklerinin giderilmesi; öğrencinin ayrıca ilgisinin, olumlu tutumunun ve akademik motivasyonunun artırılmasına yönelik önlemler alınması sürecin temel öğeleri olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenme sürecinde öğrencilerin ipuçları ile desteklenmeleri, sürece katılım durumlarının artırılması, öğrencilere düzeltme yoluyla geri bildirimler verilmesi; öğrenmenin niteliğine ve hızına olumlu katkılar sağlamaktadır. Duyuşsal özellikler ile bilişsel beceriler öğrenme süreci içerisinde karşılıklı etkileşim içerisindedir. **Öğrenci duyuşsal özellikleri arasında akademik başarıyı etkileyen en önemli özelliklerden biri bireyin akademik öz güvenidir** (Senemoğlu, 2018). Akademik öz güven, bir anlamda kendi öğrenme kapasitesi ile ilgili bireyin kendine yönelik algısı olarak tanımlanabilir. Öğrenme stratejileri kapsamında ele alınan bu duyuşsal özellik, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile de yakın ilişkilidir. Öğrencilerin akademik öz güvenlerini etkileyen en önemli unsurlar ise onları çevreleyen ekosistemdeki ailenin, akranların, öğretmenlerin yargıdır (Senemoğlu, 2018). Bir anlamda akademik öz güveni bireyin içinde bulunduğu ekosistemin ona yönelik algılarının bir bileşkesi olarak tanımlamak mümkündür. Bu açıdan bakıldığında düzenli geri bildirim sürecinin sadece bilişsel süreç ile sınırlandırılması yerine öğrenci duyuşsal özelliklerini de kapsayacak biçimde genişletilmesinin öğrencilerin akademik öz güvenleri başta olmak üzere diğer duyuşsal özellikleri arasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Geri bildirimler, yapıcı/düzeltilici/negatif veya güçlendirici/pozitif olmak üzere farklılaşabilirler (Göker, 2015). Yapıcı ve güçlendirici geri bildirimler öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Geri bildirimler sadece öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine katılımını desteklemek ve öğrenciyi ödüllendirmek için değil aynı zamanda katılımın niteliğine ilişkin unsurları da içermelidir. Performanstan bağımsız olarak sadece katılımı destekleyen geri bildirim süreci, öğrenme niteliği üzerinde olumsuz bir etki oluşturabilir (Schunk, 2018).

Farklı kaynaklardan verilen geri bildirim etkiliği; **yönüne, içeriğine, zamanlamasına, işlevine ve amacına göre** farklılık gösterebilir.

Gerri bildirimler yön açısından **pozitif ve negatif** olarak gerçekleşebilir. Pozitif geri bildirimler, öğrencinin tutum ve davranışlarına yönelik olumlu ifadeler içerirken (Oldukça başarılı, bravo, problemi çözme yaklaşımın doğru vb.); negatif geri bildirimler ise olumsuz ifadeler içerir (Cevabın yanlış, ödevin oldukça yetersiz, verdiği örnekler eksik vb.). Öğretim sürecinde sürekli pozitif geri bildirim vermek mümkün olmadığından **negatif geri bildirimlerin olumlu jest ve mimikler ile desteklenmesi sağlanmalıdır**. Duyguların aktarılmasında söz ötesi davranışların önemi göz önüne alındığında negatif geri bildirimde olumlu jest ve mimiklerin eşlik etmesi, öğrencinin yapmış olduğu hatalara karşı daha duyarlı olmasını sağlayarak öğrenmeye karşı olumsuz tutum ve davranışların gelişmelerini engelleyebilir.

Gerri bildirimler içerik açısından **sınırlı veya ayrıntılı** olarak gerçekleşebilir. Sınırlı verilen geri bildirimlerin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi de oldukça sınırlıdır (doğru, yanlış, eksik vb.). Buna karşılık ayrıntılı geri bildirimler; öğrencinin eksikliklerinin neler olduğunu, neyi doğru ve yanlış yaptığını, nasıl ilerlemesi gerektiğini ortaya koyarak öğrenme üzerinde daha olumlu etkiler sağlar ("Matematiksel işlemlerde hatan var, toplama işlemi gözden geçirmelisin). Ayrıntılı geri bildirimler genellikle **düzeltilmeleri ve yönlendirmeleri** de içerir. Bu nedenle verilecek geri bildirimlerin mümkün olduğu kadar **ayrıntılılandırılması gerekir**.

Zamanlama açısından geri bildirimler **anlık** olabileceği gibi **gecikmiş** olarak da verilebilir. Anlık geri bildirimler genellikle **sınıf ortamlarında** ve eş zamanlı gerçekleştirilen **uzaktan** eğitim ortamlarında verilebilir. Söz konusu geri bildirimler otomatik olarak bir yazılım aracılığı ile verilebileceği gibi öğretmenler veya akranlar tarafından da düzenlenebilmektedir. Gecikmiş geri bildirimlere ise öğrenci **ödevlerine, projelerine, çalışma kağıtlarına** verilen dönüt ve düzeltmeler örnek olarak verilebilir. Gecikmiş geri bildirimlerin **ayrıntılı olarak verilmesi** ve sadece yanlışları gösterme yerine **düzeltilme de içermesi, geri bildirim etkiliğini artıracaktır**.

Gerri bildirimler sadece bilişsel değil, aynı zamanda üstbilişsel becerileri ve duyuşsal özellikleri geliştirmeyi de hedeflemelidir. Örnek olarak yapılan bir çalışma içerisinde eksik olan yerlerin belirtilmesi **bilişsel**, kullanılacak stratejilerle öğrencinin öğrenme etkiliğinin artmasına yönlendirme yapılması **üstbilişsel**; öğrencinin ilgi, tutum ve motivasyonuna yönelik ifadeler kullanılması ise **duyuşsal** geri bildirimlere örnek olarak verilebilir.

Gerri bildirimlerin öğretim sürecinde **biçimlendirici araçlar** olarak kullanılmasına öncelik verilmelidir. Yapılandırıcı yaklaşımın temelinde biçimlendirici süreçlerin ön plana çıkması verilecek geri bildirim türünün de bu yaklaşıma uygun olarak düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda geri bildirim **süreç odaklı** olması, öğrenci gelişimini ilerletmeye ve farka dayalı olarak göstermesi



sürecin daha iyi yönetilmesine olanak sağlayacaktır.

Özetlenecek olursa geri bildirimler:

- Ayrıntılı olarak sunulmalıdır.
- Kişiyeye değil, **ürüne yönelik** olmalıdır.
- Açık ve anlaşılır olmalıdır.
- **Süreç odaklı ve biçimlendirici** olmalıdır.
- Bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal özellikleri içermelidir.
- İlerlemeyi ve farkı göstermelidir.
- **Sözlü ve yazılı** olmalıdır.
- Pozitif unsurları içermelidir.
- Pozitif jest ve mimikler geri bildirimle eşlik etmelidir.
- Doğrudan yanıtla değil, düşündürmeye yönelmelidir.
- Sadece eksikliklere ve yanlışlara yönelmemelidir, aynı zamanda düzeltme de içermelidir.

III. Etkili Geri Bildirim Sürecinde Web 2.0 Araçları

Tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 pandemisi ile birlikte uzaktan eğitim ve web 2.0 araçlarının kullanımı, eğitim ortamlarında daha da artmıştır. Ücretli ve ücretsiz uygulamaları bulunan bu araçlar, okul dışı ortamlarda öğrenme-öğretme süreçlerinde sıklıkla kullanılır olmuştur. Bunlar arasında **Kahoot, Formative, Socrative, Edmodo, Actively, Google drive, Edpuzzle, Playposite, Plicker** gibi uygulamaları sayabiliriz. Geri bildirimler anlık olabildiği gibi gecikmiş olarak da verilebilir. Bu uygulamaların bir diğer önemli özelliği ise genel olarak otomatik geri bildirimle uygun olmaları ve aynı zamanda öğretmen ve akranlar ile etkileşime izin verecek modüllerinin de bulunmasıdır. Örneklendirmek amacıyla bu uygulamaların bazılarında ait özellikler aşağıda açıklanmıştır:

Kahoot: Kahoot ile öğrencilere anlık geri bildirim verilebilmektedir. Ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama düzeyindeki sorulara yönelik geri bildirim sağlayan sistem, **sınırlı geri bildirimler** için daha uygundur (doğru, yanlış vb.).

Formative: Formative ile öğrencilere anlık geri bildirim verilebilir, onlar ile etkileşime girilerek yanıtları görülebilir ve **ayrıntılı geri bildirimler** düzenlenebilir.

Socrative: Socrative’de öğrencilere yönelik **çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı sorular** hazırlanabilir, öğrencilere anında onaylayıcı ya da **detaylı geri bildirimler** verilebilir.

Edmodo: Edmodo, sanal sınıf uygulaması ile öğretmen ve akran geri bildirimine imkan sağlar. Program arayüzünde video linkleri paylaşılabilir, tartışma forumları açılabilir, öğrencilere **ödevler verilebilir, anlık ve gecikmeli geri bildirimler** düzenlenebilir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler tarafından derslere yönelik sunu materyalleri yüklenebilir ve bu materyallere yönelik geri bildirimler sunulabilir. **(EBA’nın ikizi 😊)**

Google drive: Google drive üzerinde **ortak dokümanlar oluşturulabilir**. Her bir öğrenci dokümanlar üzerinde değişiklik yapabilir ve kendi görüşlerine göre dokümanı düzenleyebilirler. Benzer şekilde öğretmenler de bu dokümanlar üzerinden anlık olarak geri bildirimlerini paylaşabilirler. Google drive yeni dokümanların oluşturulmasına ve/veya tek bir doküman üzerinde öğrenci ve öğretmenlerin ortak çalışma yürütmesine olanak sağlamaktadır.

ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE EĞİTİMDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

Ders-1

ÖĞRENME KAVRAMI

Öğrenmeye ilişkin birçok tanım yapılsa da öğrenme kavramı farklı bileşenler çerçevesinde ele alınsa da öğrenme kavramının temel özellikleri olarak tüm tanımlamaların ışığında şunları belirtebiliriz:

1. Öğrenme ile bireyin davranışlarında **bir değişme** meydana gelir.
2. Öğrenme ile bireyin davranışında meydana gelen değişme **kalıcı ve uzun sürelidir**.
3. Öğrenme, bireyin öğrenme sürecine **aktif katılımı** ile gerçekleşir. Öğrenme, bireyin öğrenme sürecinde yaşantı, deneyim kazanması sonucunda oluşur.
4. Bireyde öğrenme gerçekleştiğinde öğrenilen bilgilerin başka durumlara aktarılması ya da başka durumlarda **transfer** edilerek kullanılması mümkündür.
5. Bireyin öğrenme ile ortaya koyduğu davranış değişikliklerinin **geçici** olarak meydana gelmiş yorgunluk, hastalık, ilaç kullanma gibi etkenlere bağlı olmaması gerekir.
6. Öğrenme ile ortaya konan davranışın sadece **büyüme** sonucunda oluşmaması gerekir.

Öğrenmeye ilişkin tüm tanımlamalar ve tanımlamaların ortak özellikleri irdelendiğinde **yaygın olarak kabul edilen** öğrenme tanımı şu şekildedir:

Öğrenme: Bireyin davranışında ya da bireyin bir davranışı gösterme yeterliliğinde yaşantısı yoluyla meydana gelen **kalıcı izli değişimdir**.

Bu tanımı incelediğimizde bireyin davranışında ya da bireyin bir davranışı gösterme yeterliliğinde ifadeleri ile bireyin **NEYİ?** değiştirmesi gerekiyor sorusuna, yaşantısı yoluyla ifadesi ile **NASIL?** sorusuna cevap



alırken kalıcı izli ifadesi ile bu değişimin **ÖLÇÜTÜ** hakkında vurgu karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenme ile ilgili kullanılan yaygın tanım ışığında bazı kavramları ele almak gerekir:

Refleks

Refleks, bireyin doğuştan getirmiş olduğu bir uyarıcıya karşı belli ve **basit** bir davranış gösterme eğilimi olarak tanımlanır. Aynı zamanda bir uyarıcıya karşı gösterilen oldukça **hızlı** ve **tutarlı tepki** olarak da ifade edilebilir.

Refleksler **bilinçli tepkiler değildir ve hayati öneme sahiptir.** Ateşe değen elimizi hemen geri çekmemiz, dizimizin belli bir noktasına vurulduğunda ayağımızın kalkması gibi. Reflekslerin işlevi organizmayı istemli eylemlere hazırlamaktır ve bu işlev yaşam boyu sürer. Refleksler içgüdüye göre daha basit bir yapıya sahiptir. Refleksler ertelenebilir ancak engellenemez. (hapşurma) İçgüdü ise ertelenemez.

Refleksin özellikleri incelendiğinde;

1. Doğuştan getirilmiştir.
2. Belli bir uyarıcısı vardır.
3. Belli bir davranıştır.
4. Basit bir davranıştır.
5. Organizmanın biyolojik donanımında yer alır.

İçgüdü

İçgüdü; **doğuştan** getirilen, türe özgü **karmaşık** ve **öğrenilmemiş** olan, kişiliğin gelişiminde rol oynayan temel **psikolojik bir güçtür.** Gündelik yaşamda içgüdü bireyin içinden geldiği gibi davrandığında ortaya koyduğu ve **bilinçli olarak yapmadığı davranışlardır.** **İnsanlarda içgüdü yoktur yalnız içgüdüye uygun şekilde gösterilen davranışlar vardır** ve bunlara da "**içgüdüsel davranışlar**" denir. En bilenen örneği annelik içgüdüünün olduğu yönündeki düşüncelerdir. **Annelik bir içgüdü değil, içgüdüsel davranıştır;** "prolaktin" hormonunun etkisiyle ortaya çıkan bir davranıştır. Aynı hormon erkeklere enjekte edildiğinde erkeğin de anne gibi davranışlar göstermeye başladığı araştırmalarca kanıtlanmıştır. İçgüdüsel davranış, "Bir türün gelişimsel ve çevresel koşullarda, belli uyarıcılar karşısında belli bir davranış yapısı sergilemeye yönelik tek biçimli, kalıtsal, otomatik eğilimi." olarak tanımlanmaktadır. Tanım incelendiğinde bir davranışın içgüdü sayılabilmesi için;

1. Doğuştan gelmesi,
2. Bir türün tüm üyelerinde bulunması,
3. Başka türlerde aynı biçimde bulunmaması,
4. Karmaşık bir davranış örüntüsü olması,
5. Belli bir biyolojik gereksinim ile ortaya çıkmamış olması gerekmektedir.

Bireyin yaşantılarından bağımsız şekilde ortaya çıkan davranışları ancak refleksif ve içgüdüsel davranışlar olarak nitelendirebiliriz. Bu nedenle bireylerin refleksif ve içgüdüsel olarak nitelendirilen davranış örüntüleri, **öğrenme ürünü olarak kabul edilmemektedir.**

Yaşantı

Öğrenme tanımından hareketle karşımıza çıkan en önemli nokta bireyin yaşantısı yoluyla ifadesidir. Çünkü öğrenmenin gerçekleştirilmesi için yani bir davranışın öğrenilmesi ve ortaya konulması için yaşantılar yoluyla ortaya çıkması gerekmektedir.

Bireylerin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda bireyde kalan iz olarak tanımlanan kavramdır. Bireylerin yaşantıları ile deneyim kazanmaları, öğrenilen davranışlara yönelik pratiklik edinme bağlamında önemlidir.

Davranış

Öğrenilen bütün davranışlar performansa dökülemeyebilir. Ayrıca öğrenilen bir davranış sonradan ortadan kalkabilir yani sönebilir. Davranışları genel olarak üç grupta toplamak mümkündür:

A) Doğuştan Gelen Davranışlar: **İçgüdüsel ve refleksif** davranışlardan oluşur. Bu davranışlarımızı öğrenme yoluyla değiştiremeyiz. Örneğin kalp kasımızın çalışma davranışını öğrenme yoluyla değiştiremeyiz.

B) Geçici Davranışlar: Alkol, ilaç yorgunluk, hastalık gibi etkenlerle ortaya çıkan; bu **etkiler ortadan kalkınca bir daha görülmeyen** geçici davranışlardır. Örneğin bir çocuğun yüksek ateşi olduğunda gösterdiği davranışlar veya alkollü bireyin alkolün etkisiyle yaptığı konuşmalar gibi.

C) Sonradan Kazanılan Davranışlar ya da Öğrenme Ürünü Olan Davranışlar: Doğuştan getirilmeyen, **öğrenme yoluyla edinilen**, sonradan kazanılan davranışlardan oluşur. Örneğin parmak kaldırdığında öğretmenin kendisine söz verdiğini gören öğrenci, başka bir zaman da söz almak istediğinde parmak kaldıracaktır. Öğrenme ürünü olan davranışlar hemen uygulanabilir ya da daha sonra gerektiğinde uygulamak için saklanabilir.

Öğrenme ürünü olan davranışlar istendik ve istendik olmayan davranışlar olarak nitelendirilebilir. Öğrenme ürünü olan istendik davranışlar iki yolla kazanılmaktadır:

1. **Planlı eğitim yoluyla kazanılan davranışlar:** Eğitim kurumlarında, örneğin okullarda bir plan çerçevesinde kazandırılmaya çalışılan istendik nitelikteki davranışlardan oluşur. Bunun yanında bazen de eğitimin hatalı yan ürünü olan istenmeyen davranışlar da oluşabilir. Örneğin kopya çekme gibi.
2. **Gelişigüzel kültürleme ürünü olan davranışlar:** Yaşam içerisinde kendi kendine kazanılan



davranışlardır. Bireyin evde, mahallede çevresiyle etkileşimi sonucunda kazandığı davranışları kapsar. Bu davranışlar bazen faydalı ve istendik nitelikte olabilirken bazen de zararlı, istenmeyen davranışlar olabilir. Örneğin bir çocuğun bulunduğu çevreye göre insanlara saygı duymayı, odasını toplamayı öğrenebilmesi gibi yankesicilik yapmayı, sigara içmeyi de öğrenmesi mümkündür. Öğrenme ürünü olan istendik olmayan davranışlar ise

kötü kültürel koşullar altında kazanılan davranışlar ve eğitimin hatalı yan ürünü olan davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Öğretme: Bireyin öğrenmesine yardım/destek/rehberlik yapma işi. Öğrenmeye **yardım**, bilgi aktarımı değildir. **Bilgilerin aktarılamamasıdır.** Davranışı modelleme, kaynak sağlama, hangi sıra ile nasıl öğrenileceğini gösterme, dönüt verme; hepsi öğretme davranışıdır.

Öğretim: Planlı/amaçlı öğretme çabası/etkinliklerine “öğretim” ismi verilir. Okul öğrenmeleri söz konusu olduğunda öğretim etkinlikleri, öğretim programları doğrultusunda hazırlanır.

Öğretim programları: Öğrencilere kazandırılacak özelliklere ulaşmak için planlanan etkinlikleri içeren yazılı dokümanlara verdiğimiz isimdir.

Öğrenme İçin Temel İlkeler

1. Öğrenme **hedefe yöneliktir.**
2. Öğrenme ön bilgi ile yeni bilgi arasında **bağ kurmaktır.**
3. Öğrenme bilginin **örgütlenmesidir.**
4. Öğrenme **doğrusal olmayan** fazlar halinde gerçekleşir.
5. Öğrenme **gelişimden etkilenir.**
6. Öğrenme **stratejiktir.**

1. Öğrenme hedefe yöneliktir:

Bireyler öğrenme görevlerini rastgele yapmazlar. Neyi, neden yaptıklarını bilemezlerse öğrenmek için harekete geçmezler. Öğrenme sırasında bireyin iki temel hedefi vardır:

1. Yapılan işin anlamını kavramak
2. Kendi öğrenmesini düzenlemek

Örneğin okurken bir yandan harflerle oluşturulan kodu çözmeye çalışırız, bir yandan da anlayıp anlamadığımızı kontrol ederiz.

2. Öğrenme ön bilgi ile yeni bilgi arasında bağ kurmaktır.

Zihnimizde halihazırda yer alan bilgilere “ön bilgi” denir. Öğrendiklerimiz zihnimizde depolanmıştır. Temelde **üç tip bilgi** vardır. Bunlardan birincisi, dünyayı tanımlamamızı sağlayan, **tanımlayıcı** bilgidir. İkincisi, iş ve işlemlerin yapılışını formüle eden, **işlemsel** bilgidir. Üçüncüsü ise bir işlemsel bilgiye ne zaman başvurmamız gerektiğini ortaya koyan **koşul** bilgisidir. Yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesi için ön bilgilerin aktive edilmesi gerekir. Bu aktivasyon ilgili bilginin üç açıdan da aktive edilmesini gerektirir. Eğer bu bilgilerden birinde eksiklik ya da yanlışlık varsa yeni öğrenme gerçekleşmez. Bu nedenle öğretim girişimleri **öncelikle ön bilginin aktifleştirilmesi** ve varsa eksikliklerin giderilmesiyle başlar.

3. Öğrenme bilginin örgütlenmesidir.

Bilgi, dış dünyadan olduğu gibi alınıp bilişe yerleştirilmez. Bilginin kendi içinde anlamı ortaya koyacak şekilde ana noktalarının çıkarılması, yapılandırılması, ilişkilendirilmesi gerekir. Bu işlemler yani örgütlenme kişiye özeldir. Çünkü bireylerin ön şemaları birbirinden farklıdır. **Öğrenme-öğretme sürecinde desteklenmesi için yapılabilecekler:**

A. Örgütlemeyi destekleyecek materyaller sunma: Öğrenciye okuması için verilen materyallerde uygun başlıklandırma; ana kavramları, fikirleri dikkat çekecek şekilde yazma; görsel ön örgütleyicilere başvurma; öğrenme hedefleri hakkında bilgi veren açıklamalar, ön sorular öğrencilerin örgütlenmesini kolaylaştırır.

B. Örgütlenme zaman alır. Öğrencilerin örgütlemek için bireysel özelliklerinden de etkilenen zamana ihtiyacı vardır. Bu zamanı iyi ayarlamak, öğrenciye örgütlenme zamanını doğru kullanması için örgütlenme işleri vermek gerekir.

4. Öğrenme doğrusal olmayan fazlar halinde gerçekleşir.

Öğrenme, başlayıp biten bir olay değildir. Her öğrenme bir diğerinin ön öğrenmesidir. Temelde üç fazdan söz edilebilir: Öğrenen önce ön öğrenmeleri hatırlar, sonra yeni gelen bilgiyi seçer; sonra yeni bilgiyle ön bilgiyi örgütler, birleştirir. Böylece yeni bir öğrenme başlar. Bu fazların herhangi birindeki hata ya da eksiklik sonraki öğrenmeleri etkileyecektir.

5. Öğrenme gelişimden etkilenir.

Öğrenciler arasında öğrenme hızı, ön öğrenmelerdeki eksiklikler, öğrenme stilleri gibi birçok farklılık vardır. Öğrencilerin fizyolojik gelişimleri de bireysel farklılıklar içerir. Bunların bazıları çevresel, bazıları kalıtsal etmenlerden kaynaklanır. Her öğrenciden aynı öğrenme performansını bekleyemeyiz. Ancak bu, durumu olduğu gibi kabullenmemiz anlamına gelmez. Nasıl ki ön öğrenmelerinde eksiklik olan öğrencileri yetiştirmek için bir şeyler yapıyoruz, benzer şekilde gelişimsel diğer sorunları çözmek için de yapılabilecekler vardır.



6. Öğrenme stratejiktir.

Öğrenme stratejileri; öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri almak, anlamlandırmak, saklamak, gerektiğinde hatırlamak için kullandıkları amaçlı eylem ve düşüncelerdir. **Öğrenme stratejilerini farklı şekillerde sınıflayabiliriz.**

A) Bilişsel stratejiler: Akademik işi tamamlamak amacıyla kullanılan stratejiler (örneğin soru çözme, altını çizme, özet yazma).

B) Üstbiliş stratejiler: Öğrenmeyi planlama, izleme ve kontrol amacıyla kullanılan stratejiler (örneğin nasıl öğrenebileceğini düşünme, öğrenip öğrenmediğini kontrol).

C) Sosyal ve duyuşsal stratejiler: Başkalarıyla etkileşimi gerektiren ya da bireyin duyuşsal durumunu etkilemeye yönelik stratejiler (örneğin kendini ödüllendirme, kendisi için önemini düşünme, arkadaşına sorma).

DERS 2

ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öğrenmeyi Dolaylı Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi dolaylı etkileyen faktörler, öğretici (**öğretmen**) ve **öğrenme ortamıdır**. Öğrenme, bir öğrenen ve bir öğretici arasında ya da bir sınıf ortamında gerçekleşiyor ise öğretici (öğretmen) faktörü ortaya çıkar. Bu durumda öğrenmenin gerçekleşmesi için **öğretmenin (öğretmenin) bilgisi, tecrübesi, becerisi, yaklaşımı, iletişimi** vb. gibi değişik faktörler öğrenenin öğrenmesinde etkili bir durumdur.

Bunun yanında öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen **öğrenme ortamı**, **psikolojik** ortam ve **fiziksel** ortam olarak genelde ikiye ayrılır. **Psikolojik ortam**, en genel anlamı ile öğrenme için uygun kişiler arası ilişkilerin olup olmadığını anlatır. Bir sınıfta bu, sınıfın iklimi ya da sınıfın havasıdır. Sınıf içerisinde olumlu psikolojik havayı oluşturan ve sürdüren kişi öğreticidir (öğretmen). **Fiziksel ortam** ise öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan uygun çevresel koşulları anlatmak için kullanılır. Isı, ışık, koku, gürültü, temizlik durumu; estetik özellikler gibi.

Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler

Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler ise 3 gruba ayrılarak incelenebilir:

1. Öğrenmeyi etkileyen **öğrenenden** kaynaklı faktörler
2. Öğrenmeyi etkileyen **öğrenme malzemesinden** kaynaklı faktörler
3. Öğrenmeyi etkileyen **öğrenme yönteminden** kaynaklı faktörler

1. Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenenden Kaynaklı Faktörler:

A) Türe Özgü Hazır Oluş: Organizmanın bir davranışı gösterebilmesi için biyolojik donanımının yani genetik donanımının uygun olması gerekir. Aynı durumla karşılaşan bir türün tüm üyelerinin otomatik olarak gösterdiği ve nispeten sabitleşmiş davranışlara “türe özgü davranışlar” denilmektedir. Dünya üzerindeki her canlı kendi türüne özgü davranışları yapabilecek kapasiteyle doğar. Papağana konuşma öğretilbilir ama kargaya öğretilemez. Aynı şekilde insanlara kuşlar gibi uçmayı öğretemeyiz.

B) Olgunlaşma: Vücut organlarının kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilecek düzeye gelmesidir. Yaşın getirdiği belirli davranışların yaşantılar yoluyla kazanılması için bireyin olgunlaşması gerekir. “Olgunlaşma, yaşa bağlı olarak genetik olarak programlanmış değişimlerin ortaya çıkma sürecidir.” Algısal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi incelendiğinde çocukların belirli yaş dönemlerinde belirli öğrenmelere kendiliğinden hazır hale geldiği görülmektedir. Olgunlaşma sonucunda birey, öğrenmeyi kolaylaştıran bir dönemde bulunmuş olur.

Olgunlaşma, öğrenmeyle kazanılacak davranışların **ön koşuludur**. Olgunlaşma aynı zamanda **yaş ve zeka ile ilişkilidir**.

1. Yaş: Yaşla birlikte öğrenme düzeyinde farklılıklar ortaya çıkar. İyi bir öğrenmenin olabilmesi için organizmanın davranışı öğrenebileceği yaşa gelmesi gerekir. İnsan yavrusunun yürümesi için 9 ay civarının uygun olması. Bunun yanında yaşlı bireylerin de hücre kayıpları nedeniyle **daha yavaş** öğrendikleri bilinmektedir.

2. Zeka: Zeka; yeni bir bilgiyi öğrenebilmek, karşılaşılan problemleri çözebilmek, olaylar ve konularla ilgili akıl yürütebilmek, gözle görünmeyen konular hakkında düşünebilmek gibi becerileri kapsar. Zihinsel açıdan olgunluk, zeka kavramı ile ele alınır. Bazı kişiler yaş olarak büyümüş olsalar da zihinsel açıdan yeterli olgunluğa erişemediklerinden öğrenemezler. Zeka çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ortak noktalardan hareket edilirse **zeka**; öğrenme kapasitesini, bireyin kazanabileceği toplam bilgileri ve yeni durumlara ve genel olarak çevreye başarılı bir şekilde uyum yapabilmeye yeteneğini anlatmaktadır.

C) Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı:

1. Genel Uyarılmışlık Hali: Bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesidir. Bir öğrenmenin olabilmesi için bireyin uygun uyarılmışlık düzeyine gelmesi gereklidir. Bireyin dışarıdan çok az uyarıcı alması ve uyarıcılara kapalı olması (ör.: uyku hali) uyarılmışlık düzeyinin düşük, çok fazla uyarıcı alması (ör.: panik hali) uyarılmışlık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelir. Her iki durum da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenme için **orta düzeyde** bir uyarılmışlık hali gerekmektedir.

2. Kaygı: Kaygı, nedeni belli olmayan korku ya da sürekli kötü bir şey olacağına dair hissin baskın



olduğu psikolojik durum olarak tanımlanır. Genel uyarılmışlık hali için geçerli olan durum, kaygı için de geçerlidir. **Orta düzeyde** bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

D) Eski Yaşantıların Aktarılması: Öğrenmenin gerçekleşmesinde, yeni bir bilginin ya da yeni bir becerinin öğrenilmesi, büyük oranda öğrenilecek bu yeni bilgi veya beceriyle ilgili olan ön (eski) yaşantılara bağlıdır. Yani birey öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşır. Bunun tersi de söz konusu olabilir, bu durumda bireyin önceki bilgileri yeni bilgiler öğrenmesini zorlaştırabilir. Buna öğrenmede “aktarım” veya “transferans” denir. Söz konusu aktarımın yeni öğrenmeye katkısı varsa buna **olumlu** aktarma (pozitif transferans), engelleyici bir özelliği varsa buna da **olumsuz** aktarma (negatif transferans) adı verilmektedir. Olumlu ve olumsuz aktarmaya birer örnek vermek gerekirse

1. **Olumlu Aktarma:** Bisiklet kullanmayı bilen birinin motosiklet kullanmayı kolay öğrenmesi.

2. **Olumsuz Aktarma:** İki parmak daktilo kullanan bireyin 10 parmak daktilo kullanırken zorlanması.

Olumsuz transferle ilişkili olan bir diğer kavram da “ket vurma”dır. Ket vurma, öğrenilmiş bir malzemenin hatırlanması sırasında ortaya çıkan bozucu etkiye denir. İkiye ayrılır: **İleriye ket vurma**, öğrenilmiş iki malzemeden daha önce öğrenilenin daha sonra (daha yeni olan) öğrenilmiş olanı hatırlamayı engellemesi ya da bozmasıdır. Örneğin bireyin yeni aldığı bankamatik kartının şifresini eski bankamatik kartının şifresiyle karıştırması.

Geriye ket vurma, yeni öğrenilmiş olan bir malzemenin önceden (eski) öğrenilmiş olan bir malzemenin hatırlanmasını engellemesi veya bozmasıdır. Örneğin Almanca bilen bir kişinin İngilizce öğrenmeye başladıktan sonra Almanca kelimelerin anlamını unutmaması; aklına sürekli, kelimelerin İngilizce anlamlarının gelmesi gibi.

Önemli>>> Solomon ve Perkins (1989) **alt düzey ve üst düzey aktarım** (transferans) kavramlarından söz etmektedir. **Alt düzey transferans**, spontane (**kendiliğinden**) veya **otomatik** olarak gelişmiş ve iyice yerleşmiş becerileri anlatır. **Daha önce denenmiş eylem ve becerilerde** gerçekleşir. Davranışlar, durumun benzerliğinden dolayı otomatik olarak ortaya çıkar. Bazen kişi ne yaptığından habersiz bir şekilde transferi gerçekleştirebilir. Bir arabayı kullanmayı öğrenen kişinin diğer arabaları da kullanabilmesi; bir kişinin farklı diş fırçaları ile dişini fırçalayabilmesi, bir matematik problemini okulda ve evde çözebilmesi gibi. **Üst düzey transferans**, **soyut ve zihinseldir**: “Bir durumda bilinçli bir soyutlama modeli oluşturmayı ve bu sayede diğer durumlarla bağlantı kurmayı içerir.” Öğrenciler bir kuralı, ilkeyi, ilk örneği, şemayı vb. öğrendiklerinde ve bu öğrendiklerini daha genel bir şekilde kullandıklarında oluşur. Öğrenciler **kuralı otomatik olarak uygulamadıklarından dolayı transfer mantıksal bir tercihtir**. Öğrenme sırasında ve daha sonrasında öğrenciler, bir problemin ana öğelerini öğrenip hangi **beceri, strateji veya davranışı kullanacaklarına karar verdiklerinde** soyutlama yapmış olurlar.

E) Güdü (Motivasyon): İstekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir ifadedir. Güdüler, organizmayı uyarır ve harekete geçirirken organizmayı belirli bir amaca doğru yönlendirir. Açlık, susuzluk, uyku, cinsellik gibi **fizyolojik** kökenli güdülere “**dürtü**” adı verilir. **Başarı, sevgi, sosyal onay, statü** gibi daha **karmaşık** olanlarına “**gereksinim** (ihtiyaç)” denilmektedir. Güdülerin **döngüsel** olarak hareket eder.

Güdülemede **4** önemli kavrama işaret edilmektedir:

1. **İhtiyaçlar** (fizyolojik ve psikolojik sağlık için gerekli olanlar),

2. **Değerler** (bireyin kendisi için faydalı gördüğü ve elde etmeye ve/veya sürdürmeye çalıştığı),

3. **Amaçlar veya niyetler** (davranışın amacı veya niyetin ne olduğu),

4. **Duygular** (Güdü, bir amaca veya değere ulaşmak için duyulan bir istek olduğundan değerleri ve duyguları bütünleştirir.).

Güdüler; **içsel veya dışsal kaynaklı** olabilir. **İçsel güdülenmede** bireyi harekete geçiren durum, kendi içsel ödüllendirme sistemine bağlıdır. Bunlar; açlık, susuzluk gibi fizyolojik dürtüler ya da merak, ilgi, başarı gibi sosyal güdüler olabilir. Birey yaptığı etkinliklerden dolayı mutluluk ve/veya hoşnutluk duyar. Genellikle başarılı hissedeceği şeyleri yapmaya yönelerek **yaptıklarından keyif alır**. Aynı zamanda **öz saygısı artar** ve bir gruba ait olma duygusu gelişir. İçsel güdülenme, bir öğrencinin akademik yönden başarılı olma ihtiyacını ve kendi kararları üzerindeki kontrolünü artırır. **Dışsal güdülenme** ise öğrencileri öğrenme esnasında dışsal olarak etkileyen unsurlardır. **Ödül** alma, **cezadan** kurtulma, **sosyal onay** gibi bireyin dışında oluşan güdülenme durumları söz konusudur. Davranışçı kuramda yer alan pekiştirmeler gibi.

Bireyi harekete geçiren güdüler **birincil güdüler ve ikincil güdüler** olarak ikiye ayrılır. **Birincil güdüler** daha çok **fizyolojik** olup bedensel gereksinimlerin doyurulmasına yöneliktir. **İkincil güdüler** ise **öğrenme yaşantıları sonucunda oluşmuştur**. Başarı, güç, ait olma, yakın ilişkiler kurma, egemenlik gibi. İkincil güdüler zaman zaman da **dolaylı olarak birincil güdüleri doyurma yönünde hareket eder**. Örneğin para yalın hali ile bir kağıt parçasıdır. Bunun yanında para ile açlığımızı giderebilir, su alabilirsiniz. Aynı zamanda çok para kazanarak güç elde edebilir, yakın ilişkiler kurabilirsiniz.

F) Dikkat: Dikkat, bilincin belli bir noktada toplanması halidir. Dikkat, insanların algısı ve öğrenmesi



üzerinde etkilidir. Bu nedenle **öğrenme için gerekli bir ön koşuldur**. Duyu organları yoluyla bireyler gün içerisinde sayılamayacak kadar çok uyarıcıyla karşı karşıya gelirler. Bunlardan hangisinin algılanacağı yani seçileceği dikkat ile ilişkilidir.

DERS 3

2.Öğrenme Etkileyen Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Faktörler

İyi bir öğrenme için kullanılan yöntemlerin öğrenmeyi kolaylaştırması ya da zorlaştırması üzerinde durulmaktadır.

A) **Öğrenmeye Ayrılan Zaman:** Öğrencilerin öğrenme için ayırdıkları zaman, bireysel farklılık gösteren ve öğrenmeyi etkileyen önemli bir faktördür. Öğrenciler **“aralıklı çalışma” ya da “toplu çalışma”** stratejilerini kullanırlar. **Aralıklı çalışma**, günde birkaç saat veya haftada birkaç saat gibi programlar yaparak öğrencinin öğrenme malzemesini (konu, ders, kitap vb.) sistematik bir biçimde tekrar etmesi yani çalışmasıdır. **Toplu çalışma**, öğrenme malzemesini (konu, ders, kitap vb.) sadece sınav zamanı “sıkışık” bir şekilde çalışan öğrenme stratejisini anlatır. Bu öğrenciler bir dönem veya bir yıl öğrenme malzemesiyle ilgilenmezler, sınav gününden önceki gece “sabahlayarak” sınava hazırlanırlar. Öğrenciler, kısa zamanda yüksek notlar aldıkları bu yöntemi tercih etmektedirler. Bu noktada **uzun süre hatırlanması** istenilen bilgilerin **aralıklı çalışma** yöntemiyle öğrenilmesi, **daha sonra işe yaramayacağı düşünülen bilgilerin** ise **toplu çalışma** ile öğrenilmesi iyi sonuçlar vermektedir denilebilir.

B) **Öğrenilen Konunun Yapısı:** Her öğrenme malzemesinin (konu, ders, kitap vb.) kendine özgü bir yapısı vardır. Öğrenme malzemesinin yapısına göre **“parçalara bölerek çalışma” ve “bütün halinde çalışma”** olarak ikiye ayrılabilir. Burada da hangisinin daha faydalı olduğu konuya, **derse veya kitaba göre değişmektedir.**

Parçalara bölerek öğrenme: Genel olarak eğitim sistemleri parçalara bölerek öğrenmenin üstün olduğu bazı durumlardan söz etmektedir. Bunlardan biri, bütünü parçalara **ayırmanın kolay olması**. Örneğin yabancı dildeki kelimelerin öğrenilmesi; bazı boks, golf gibi spor becerilerinin öğrenilmesi gibi. İkincisi, öğrenilecek malzemenin **aşırı uzun olması**. Bu durumda öğrenci malzemeyi baştan sona tekrarlarken toplu öğrenmenin olumsuz etkileriyle karşı karşıya gelir. Üçüncüsü, parçalara bölerek öğrenme, **öğrenenin güdülenmesine yardımcı olmaktır**; bir malzemeyi iyice öğrenmenin verdiği kendini başarılı hissetme duygusunu yaşamasını sağlamaktadır. Öğrenme malzemesi uzun ve zor ise bu kural çok daha önemlidir. Ancak parçalara bölerek öğrenmenin iki olumsuz yönü vardır: Bunlardan ilki, öğrenilen parçaların bir araya getirilmesi için ek tekrarlara ihtiyaç duyulmasıdır. Diğer de parçaları birbirine karıştırma ve sıralarını bozma tehlikesidir.

Bütün halinde öğrenme: Bazı koşullarda da bütün halinde öğrenme parçalara bölerek öğrenmeden daha verimlidir. Bunlardan birincisi, öğrenme malzemesinin tamamının parçalara bölünemeyecek kadar **kısa olduğu durumlardır**. İkincisi, öğrenme malzemesinin **kolay anlaşılır ve birbirine kolay bağlanabilir** olduğu durumlardır. Üçüncüsü ise öğrenenin kendisine bağlıdır. Öğrenenin öğrenme becerisi, yeterliliği, zeki ve çabuk kavrayan biri olması durumunda bütün halinde öğrenme daha verimli olacaktır.

C) **Öğrencinin Aktif Katılımı:** Burada öğrencinin öğrenme malzemesi karşısındaki duruşundan, öğrenme malzemesi ile ne kadar haşır neşir olduğundan söz edilmektedir. Öğrencinin bir öğrenme durumunda “pasif” olmasından “aktif” olmasına doğru giden süreç **dinleme-okuma-yazma-anlatma** şeklinde oluşmaktadır. Dinleme durumunda öğrenci pasif durumdadır. Anlatmaya gelindiğinde ise aktiftir. Bir öğrencinin “dinleme” yönteminden “anlatma” yöntemine doğru gittikçe öğrenmesi artar.

Bunlar kısaca;

1. Not tutma,
2. Önemli yerlerin altını çizme,
3. Gözden geçirme,
4. Ana hatları çıkarma,
5. Ana fikri çıkarma,
6. Grafik veya şema çizme,
7. Örnekleri yazma,
8. Yüksek sesle tekrar yapma,
9. **Başkasına anlatma** şeklinde ifade edilebilir.

D) **Geri Bildirim:** Öğrenci eksiklerinin ve/veya hatalarının neler olduğu hakkında hemen dönüt alırsa genellikle çabuk öğrenir. Örneğin sınava giren öğrencinin sınav sonuçları hakkında hemen bilgilendirilmesi, öğrenciye cevap anahtarının verilmesi veya soruların sınıfta çözülmesi yoluyla öğrenciye dönüt verilebilir.

Geri bildirim (dönüt) **öğrenen açısından yararları** şöyle sıralanabilir:

1. Ön bilgilerinin doğruluğunu test etmiş olur.
2. Aktarmayla yeni yapılandığı bilgilerin geçerliğine ilişkin bilgi edinir.
3. Konuya ilişkin mevcut anlayışını detaylandırmasına yardımcı olur.
4. Yeterliliğine ilişkin bilgi verir.
5. İçsel motivasyonu artırır.

3. Öğrenme Etkileyen Öğrenilecek Malzeme ile İlgili Faktörler



Öğrenme malzemesi ile öğrenilecek konu, şekil, şema, grafik, kitap, formül vb. anlatılmaktadır.

A) Algısal Ayırt Edilebilirlik: Genellikle etrafındaki malzemeden kolay ayırt edilebilenler çabuk öğrenilir. Örneğin herkesin siyah takım elbise giydiği bir davette bir kişinin beyaz takım elbise giymesi gibi. Burada önemli olan kavram, **dikkattir**. Öğrenilmesi gereken malzeme açısından konu ele alındığında ise öğrenilmesi gereken uyarıcının (bölüm, paragraf, şekil, grafik, şema, formül vb.) diğer uyarıcılardan ayırt edilerek incelenmesi, irdelenmesi, anlaşılması yani öğrenilmesi gerekmektedir.

B) Anlamsal Çağrışım: Öğrenilmesi istenen bir konu, bir kavram; bireyin önceki bilgi birikimleriyle ve/veya geçmiş yaşantılarıyla **ne kadar ilişkili ise öğrenme o kadar kolay** olmaktadır. Anlamsal çağrışımlar olarak adlandırabileceğimiz bu bağlantılar arttıkça yani bir kavram diğer bir kavramı, o da başka bir kavramı çağrıştırdıkça öğrenme olasılığı da gittikçe artacaktır.

Psikologlara göre bir malzeme ne kadar anlamlı ise öğrenilmesi de o kadar kolaydır. Bu durumda bir malzemeyi anlamlı yapan şeylerin neler olduğu ele alınmalıdır. Bunlar da “**çağrışımsal**”, “**kavramsal**” ve “**basamak dizilerine ilişkin**” anlamlar olarak üçe ayrılmaktadır. **Çağrışımsal** anlam, sözel bir malzemeyi çalışırken nelerin hatıra geldiğini anlatır. Yani bir cümlede bulunan kelimelerle ilgili sizin ne kadar çok yaşantınız varsa cümleyi öğrenmeniz ve hatırlamanız o kadar kolay olacak demektir.

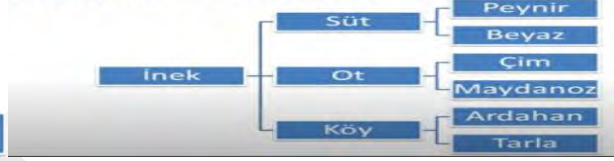
C) Kavramsal Gruplandırma:

Öğrenilmesi istenilen bir konunun kavramsal benzerliklere ve/veya farklılıklara göre yani **özelliklerine göre gruplandırmak** konunun öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle **kavramlar gruplandırılıp basamaklar haline getirilirse** öğrenme kolay gerçekleşir. Burada kavramsal basamaklar dizisinin, çağrışımsal anlam dizisinden farklı olduğunu unutmamak gerekir. Şöyle ki çağrışımsal anlam dizisi öznel olup bireyin geçmiş yaşantılarına dayanır. Ancak kavramsal basamaklar dizisi mantıksal birtakım kurallara dayandığı için her yerde, her zaman, herkes tarafından aynı şekilde oluşturulabilir. Öğretmenlere, ders başında veya sonunda, sınıflarında her öğrencinin konuyu anlamasını ve öğrenilenleri daha uzun süre hatırlamasını sağlayacak böyle kavramsal basamaklar dizisi oluşturması önerilebilir. Bu kavramsal basamaklar dizisi öğrencilerden, sınıfta veya ödev olarak hazırlanmak üzere istenebilir.

Kavramsal basamaklar dizisi



Çağrışımsal basamaklar dizisi



ÖĞRENME STRATEJİLERİNE ATFEDİLEN DEĞERİN ARTMASININ NEDENLERİ:

- Öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü,
- Yaşam boyu öğrenme gereksinimi,
- Öğrenme stratejilerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi olarak sayılabilir.

a) Öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü:

- ✓ Öğrenci, öğrenme sürecinde etkin rolü olan, bilgiyi kendine özgü biçimde örgütleyip işleyerek edinen bir öğedir.
- ✓ Öğrenmenin gerçekleşmesi, büyük ölçüde öğrencinin uygun öğrenme stratejisini kullanmasına bağlıdır.

b) Yaşam boyu öğrenme gereksinimi:

- ✓ Eğitim kurumlarının en önemli hedefi:
- ✓ “Öğrenmeyi öğretme” olarak ifade edilmektedir.

c) Öğrenme stratejilerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi:

- ✓ Akademik başarı
- ✓ Duyuşsal öğrenme ürünleri (tutum, güdü, benlik algısı)

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler;

- Öğrenme stratejilerini kendi kendilerine geliştirmede yetersiz kalırlar.
- Öğrenme stratejilerini farklı bağlamlardaki işlere uygulamada güçlük çekerler.
- Öğrenme stratejilerini kendiliğinden kullanamazlar.
- Kullandıkları stratejinin etkisiz olduğunu fark edip değiştiremezler.
- Daha karmaşık stratejiler kullanarak öğrenme çabalarının etkililiğini en üst düzeye çıkarabileceklerine inanmazlar.



DERS 4

Öğretim Stratejileri

1-SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM–ANLAMLI ÖĞRENME (AUSUBEL)

Temel Özellikleri: **Öğretmen merkezli** bir stratejidir. Konu alanının kavram, ilke ve genellemeleri öğretmen tarafından organize edilip sunulmasıyla anlamalı öğrenme gerçekleştirilir. Sunuş yoluyla öğretimin temel aldığı yöntem **tümdengelim** (bütünden parçaya, genelden özele) yöntemidir. Öğretmen dersin başında öğreteceği konunun ana temasını söyler ve konuyu öğrencilere basamak basamak anlatır. Böylece öğrenci dersin başında neyi öğreneceğini bilir ve ders süresince bunları kazanır. Eğer bilgiler iyi düzenlenmişse **az zamanda çok bilgi** kazandırılabilir.

Kavramların ve soyut konuların öğrenimini sağladığı için daha çok ilköğretim **5. sınıftan itibaren kullanılır**. Sunuş yoluyla öğretimde konular işlenirken **ardışıklık, aşamalılık, bilinenden bilinmeye**ne ilkelerine uygun hareket edilir. Bu nedenle yeni konuların önceki konularla ilişkilendirilmesi gerekir, bunun için de önceki öğrenilenlerin tam olarak öğrenilmesi gerekir. Önceki öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi amacıyla **ön örgütleyici – organize ediciler** (kavram haritaları, grafik, şema) kullanılır.

Uygulama aşamaları:

1. **Ön organize ediciler kullanılır** (Öğrenci öğrenmeye hazır hale getirilir.).
2. **Konu tümdengelim yöntemiyle sunulur** (Kavram, ilke, bilgi birimi sunulur.).
3. **Farklı örnekler sunularak** ilke ve kavramlar ile öğrencilerin bilişsel süreçleri aktif hale getirilir (Öğretmen olumlu – olumsuz örnekler sunar, öğrenci öğretmenin verdiği örnekleri açıklar ve öğrenciler kendi farklı örneklerini verirler.).
4. **Sunulan bilgiler özetlenir.**

Not: Dikkat !!! Sunuş yolu öğrenmede **öğretmen – öğrenci etkileşimi yoğundur** çünkü bu stratejide anlatımın yanında soru – cevap, tartışma teknikleri de kullanılır. **Öğrenci aktivitesi düşüktür.**

Yararları:

Kısa sürede çok bilgi aktarılır. Zamanın kısıtlı olduğu durumlarda kullanılır. Kalabalık sınıflar için idealdir. Zor, soyut ve karmaşık konuların öğretiminde kullanılır. Öğrencilerin ön bilgileri yeterli olmadığı durumlarda etkili olur. Dersin girişinde, özetlenmesinde, tekrarında kullanılır.

Sınırlılıkları:

Sadece bilgi düzeyinde hedeflerin öğretiminde kullanılır. Üst düzey hedeflerde kullanılmaz. **Öğrenci aktivitesi düşüktür. Ezber** öğrenmeler gerçekleşebilir. **Sıkıcı** olabilir. Öğrencilerden dönüt almak zor olduğundan hataların düzeltilmesine imkan olmayabilir.

2-BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM – ÖRNEK KURAL (BRUNER)

Temel Özellikleri: Bruner'e göre öğrenci, **bilgiye kendisi ulaşmalı ve bilgiyi keşfetmelidir**. Bu yaklaşımın öğretim sürecinin **merkezinde öğrenci** vardır, kural ya da bilgi yapısını keşfeden öğrencidir. **Öğrenci örnekleri inceler, deney yapar; ilke, tanım ve genellemelere kendisi ulaşır. Tümevarım** yöntemi kullanılır. Tümevarım yöntemi, olay ve olgulardan hareket ederek sonuca ulaşma yoludur.

Bu yaklaşımda öğrenciyi buluşa götürmede **sorular** ve **örneklerden** yararlanır. Öğretmen gerektiğinde **ipucu** ve **dönütler** verir. Öğretmen öğrencilerin **merak duygusunu** uyandıracak bir problemle derse başlar. Bu yaklaşım; belli bir problemle ilgili verileri toplayıp analiz ederek sonuca ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın en önemli özelliği öğrencinin **öğrenme güdüsünü artırmasıdır**.

Buluş yoluyla öğretimde **öğretmenin görevi sunmak değil, daha çok öğrencilere bilgileri buldurmaktır**. Diğer bir ifadeyle öğrenciye **rehberlik ederek**, onu yönlendirerek ve ona deneyimler yaşatarak onun bilgilere, genellemelere ve ilkelere ulaşmasına yardım etmektir. **Öğretmen dersin başında çözümü ya da sonucu vermez. Çözüme ya da sonuca giden öğrencidir**. Öğretmenin dersin başında sonucu ya da çözümü söylemesi bu stratejinin etkisini ortadan kaldırır. Öğrencinin kavrama ulaşması için ön bilgilerinin olması gerekmektedir. O nedenle **daha çok kavrama düzeyindeki hedeflere uygundur**.

Öğrencinin **sezgisel düşünmesini** gerektirir. Bruner, öğrencinin sezgisel düşünmesini beslemek için tam olmayan kanıtlarla tahminde bulunmasını ve daha sonra da bu tahminlerini sistemli araştırma yaparak test etmesini önermektedir. **Örneğin** Karadeniz Bölgesi ile ilgili temel bilgileri öğrendikten sonra öğrenciye eski bir harita gösterilebilir ve öğrencinin Karadeniz'deki bu limanlardan hangisinin en önemli liman haline gelmiş olabileceği konusundaki tahminleri alınır. Daha sonra da öğrenci bu tahminlerinin doğru olup olmadığını bilimsel olarak araştırabilir.

Uygulama Aşamaları:

1. Öğretmenin örnekleri sunması
2. Öğrencilerin örnekleri açıklaması
3. Öğretmenin ek örnekler vermesi
4. Öğrencilerin ek örnekleri açıklaması



5. Öğretmenin örnekleri ve zıt örnekleri (örnek olmayan durumları) vermesi
6. Öğrencilerin bu zıt örneklerle karşılaştırma yapması
7. Öğretmenin öğrencilerin belirlediği ilkeleri ve özellikleri açıklaması, tamamlaması
8. Öğrencilerin ilke ve genellemelere ulaşması ve tanımlı yapması
9. Öğrencilerin ek örnekler vermesi

Yararları:

Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığından kalıcı öğrenmeyi sağlar. **Üst düzey düşünme** becerilerini geliştirir. **Kavrama ve üstü hedef düzeyleri** için uygundur.

Sınırlılıkları:

-Zaman alır. -Maliyeti yüksektir. -Ön bilgiler yoksa amacına ulaşmaz. -Karmaşık bazı konularda sonuca ulaşmayabilir. Olgu öğretiminde etkili değildir.

3-ARAŞTIRMA-İNCELEME YOLUYLA ÖĞRETİM STRATEJİSİ (J. DEWEY)

Öğrenci merkezli bir stratejidir. **Öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem çözme sürecidir.** Öğretmenin görevi: **Uygun araştırma problemlerini belirlemektir.** Bu problemler; 1-Gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemler olmalı,
2- Merak uyandırmalı,
3- Birden çok çözümü olmalıdır.

Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılır. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde olduğu gibi öğretmen bir yol gösterici, gerektiğinde yönlendirici bir **rehber** konumundadır. Bu stratejide ele alınan problemlerin **gerçek hayatta karşılaşılan** problem durumları olması gerekir. Bu strateji, **öğrencinin problem çözme becerisini kullanarak bilimsel yöntem sürecini izlemesi gerekir.** Bu stratejide **öğretim**, öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem çözme sürecidir. **Amaç**, içeriğin aktarılması değil, öğrencilerin araştırma ve problem çözme yönteminin farkında olması ve onu gerektiğinde kullanmasıdır.

Bu stratejinin kullanabilmesi için konunun hedef-davranış boyutu en az **uygulama** ve daha üst düzeyde olmalıdır. Dolayısıyla **üst düzeyli zihinsel süreçlerin** (uygulama, analiz, sentez) geliştirilmesinde en etkili stratejilerden birisidir. Bu strateji sadece sınıf içerisinde değil aynı zamanda **laboratuvar, atölye ve okul dışı** doğal ortamlarda kullanılabilir.

Stratejinin Uygulanması:

- Problemi hissetme
- Problemi tanımlama
- Probleme ilgili bilgilerin toplanması
- Probleme ilgili hipotezler kurma
- Veri toplama (problemin çözümü için)
- Hipotezleri test etme (Doğru-yanlış)
- Problemin çözümü
- Sonucu raporlaştırma

Yararları: Öğrencilerin bilimsel, problem çözme, yaratıcı, eleştirel gibi **üst düzey düşünme becerisini** kazanmalarını sağlar, **Üst düzey hedeflerde** kullanılır. İletişim, sorumluluk alma, kaynaklara ulaşma becerisi kazandırır.

Sınırlılıkları: Maliyeti yüksek, zaman alır, kalabalık sınıflarda uygulanması zor, ön koşul öğrenmeleri eksik olan öğrencilerde uygulanması zor, her yaş ve her hedef düzeyi için uygun değildir; öğretmen sınıf yönetiminde zorluk yaşayabilir.

4-TAM ÖĞRENME STRATEJİSİ (YAKLAŞIMI) (BLOOM)

Temel Özellikleri:

1. Bilgi birimleri **ünitelere ayrılmıştır** ve bir ünite tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmez.

2. Tam öğrenme modeli, her okulda ve sınıfta hızlı öğrenen ve öğrenemeyen öğrencilerin bulunduğunu; her öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre öğretimin yapılmasını, her öğrenciye ihtiyacı olan ek **öğretim zamanı** ve **nitelikli öğretim hizmeti** (ipucu, katılım, pekiştirme, dönüt) sağlanırsa **her öğrencinin öğrenebileceğini** ve okulda tüm öğrencilerin başarılı olacağını savunur. "**Öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretmeyen öğretmen vardır.**"

3. Değiştirilmez Özellikler: **zeka, genel yetenek, öğrencilerin kişilik özellikleri, ailenin sosyoekonomik statüsü**

Değiştirilen Özellikler: **ön öğrenmeler, derse karşı ilgi, tutum, başarı inancı, ipucu, pekiştirme, katılımı, dönüt, araç gereç ve zaman** gibi değiştirilebilir öğeler zenginleştirilerek etkili öğrenme sağlanabilir. Okullar öğrencilerin değiştirilemez özelliklerini değil, değiştirilebilir özelliklerini geliştirerek öğrenmeyi sağlamalıdır.



4. Her ünite sonunda **izleme testi (formatif)** uygulanır.(not vermek için kullanılmayan, öğrencinin öğrenme eksikliklerini belirlemek ve öğrenciyi kendi eksikliklerinden haberdar etmek için)

5. Bloom eğitimdeki **normal dağılım eğrisini reddeder, sola çarpık bir grafik oluşmasını kabul eder.** %90'ın dışında kalan öğrencilerin de önemsenmesi gerektiğini, onların da tam öğrenmelerinin sağlanması gerektiğini savunur. Bu bağlamda öğretmene büyük görev düşmektedir (**%95-100'ü amaçlar**).

6. Tam öğrenmenin 3 ögesi (değişkeni) vardır: öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği, öğrenme ürünleri. Öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetleri, öğrenme ürünlerini etkiler.

Tam Öğrenme Yaklaşımının Uygulama Basamakları:

1. Öğrenme birimlerinin **üniteler şeklinde** belirlenmesi

2. Ünitelerin hedef-davranışlarının belirlenmesi, **ulaşılacak hedef-davranış standardının belirlenmesi (%70)**

3. Ön koşul öğrenme düzeyinin belirlenmesi, varsa ön koşul öğrenmelerdeki eksikliklerin giderilmesi

4. Öğretim ünitesinin işlenmesine geçilmesi (Etkinlikler düzenlenir.)

5. Ünite ya da konunun öğretimi bittikten sonra **izlemeye dönük** değerlendirmenin (ünite, izleme testi) yapılması (formatif değerlendirme)

6.a) İstenilen öğrenme standardına (%70) ulaşmayan öğrenciler için **tamamlayıcı ek öğretim etkinliklerinin** yürütülmesi

6.b) Öğrenme düzeyi iyi olan öğrenciler için zenginleştirilmiş öğretim etkinlikleri düzenleme

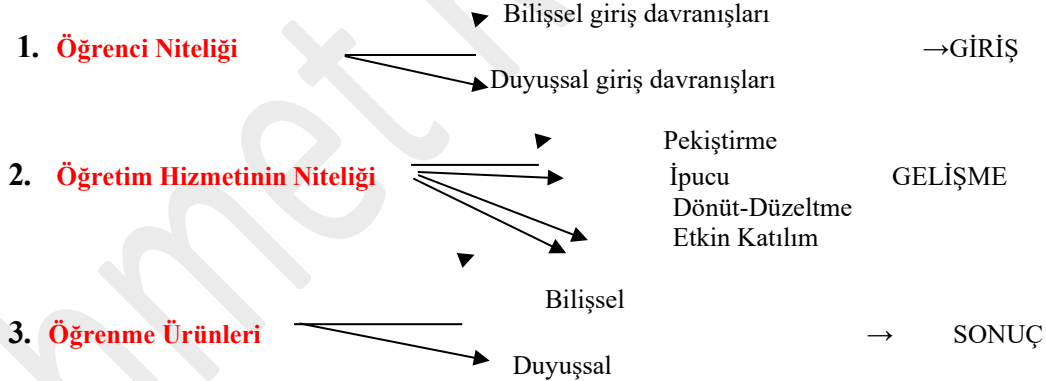
7. Sınıftaki tüm öğrencilerin istenen öğrenme standardına ulaşmasından sonra bir sonraki üniteye geçilmesi

8. Birkaç ünite işlendikten sonra **summatif değerlendirme** yapılması, öğrencilerin öğrenme düzeyinin belirlenmesi(Sürecin sonunda bir süreci bitirmek için yapılır)

Tamamlayıcı Öğretim Etkinlikleri:

- Öğretmen veya özel öğretici tarafından bire bir eğitim (özel ders), küçük gruplarla öğretim; okulda, evde ek öğretim (ödev)
- Programlı öğretim, tekrar (farklı yöntem ve tekniklerle) kaynak ve yardımcı kitaplarla öğretim
- Eğitsel oyunlarla öğretim, bilgisayarlı öğretim

Tam öğrenmenin 3 temel değişkeni vardır. Bunların yerine getirilmesi gerekir.



NOT:Tam öğrenmenin giriş (öğrenci niteliği) ve gelişme (öğretim hizmetinin niteliği) kısmı **bağımsız değişken** olarak adlandırılırken sonuç (öğrenme ürünleri) kısmı **bağımlı değişken** olarak adlandırılmaktadır.

1. **Öğrenci Niteliği:** Öğrencinin sürecin başında taşıması gereken özelliklerdir.

a) Bilişsel Giriş Davranışları:

Daha önce öğrenilmesi gereken; *Bilgi, beceri ve yetenekler

- *Ön koşul bilgiler
- *Sözel ve işitsel yetenekler
- *Okuduğunu anlama
- *Dinleme becerisi
- *Problem çözme becerisi

b) Duyuşsal Giriş Davranışları:

Öğrencinin öğrenme ünitesine karşı;

*İlgisi *Tutumu *Akademik öz güveni (benlik)

2. **Öğretim Hizmetinin Niteliği:**

Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde dört öge belirlemektedir. Bunlar: **ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme ve geri bildirim (dönüt) ve düzeltme**dir.



a) İpucu: Öğrenciyi harekete geçiren, istenilen davranışın yapılmasına yardımcı olan mesajlardır. **Bir sınıfta hedef davranışları kazandırmada kullanılan her türlü ileti ipucudur.** Hedefe ulaşmada yol gösterir (soru sorma, açıklama, örnekleme, modeller, gerçek varlıklar, ses tonu, jest ve mimikler, harita, şemalar, grafikler...). Ör. Türkiye'nin en büyük gölü hangisidir (Hani canavarı olan) (Türkiye'nin doğusunda bir yer)?

b) Öğrenci Katılımı: Öğretmen sınıf içi öğretim etkinliklerini düzenlemede öğrencileri **aktif kılmak** ve öğretim merkezli öğretim yapmak için **etkinlikleri öğrencilerle birlikte planlamalı ve uygulamalı**, bununla birlikte öğretim sürecinde hedeflerden ve içerikten çok **yöntem ve tekniklere** odaklanmalıdır. **Yani farklı yöntem ve teknikler kullanmalıdır.**

c) Pekiştirme: Bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran uyarıcılara "pekiştirici" denir. Öğrenme sırasında, öğrencinin gösterdiği olumlu davranıştan sonra öğretmen pekiştirici verirse (aferin, çok güzel, gülümseme, alkış) o davranış **kalıcı olur.**

d) Dönüt-Düzeltilme (Geri Bildirim): **Dönüt**, öğrenciye yaptığı bir davranışın sonucu ile ilgili bilgi vermektir. "**Düzeltilme**" ise yanlışların ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi işlemidir.

Dönüt ve düzeltme, bir sınıftaki **öğretim hizmetinin niteliğini** ve **öğrenme düzeyini** belirleyen **en önemli öğe** olarak kabul edilir. Çünkü sınıf ortamında kullanılan ipucu, pekiştirme ve katılma grup içerisindeki öğrencilere etki düzeyleri anlamında **farklı sonuçlar verebilir.** Dönüt ve düzeltme, öğretimin bireyselleştirilmesi anlamında her öğrencinin düzeyi ile ilgili **net sonuçlar verir.**

3. Öğrenme Ürünleri:

- Öğrenme düzeyini (iyi, orta, kötü)
- Öğrenme çeşidini (bilişsel, duyuşsal, psikomotor)
- Öğrenme hızını (hızlı, yavaş)
- Duyuşsal ürünleri (kendine güven, güdü)
- Bilişsel ürünleri (kavrama, analiz, sentez, değerlendirme) kapsamaktadır.

DERS 5

Kazanımlar

Bu dersin sonunda aşağıdaki kazanımları edinmiş olmanız beklenmektedir:

- ✓ Eğitimde güncel yaklaşımları tanımlama

Konu Örüntüsü

- Eğitimde Güncel Yaklaşımlar
- Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı
- Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı
- Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı
- Beyin Temelli Öğrenme (Nörofizyolojik Öğrenme)Yaklaşımı
- Hibrit-(Harmanlanmış Öğrenme)Yaklaşımı

EĞİTİMDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR

1- YAPILANDIRMACI ÖĞRENME YAKLAŞIMI (PIAGET, VYGOTSKY, DEWEY, GESTALT, BRUNER)

Yapılandırmacılıkta öğrenme, **denevime bağlı anlam oluşturma sürecidir** ve bu süreçte öğrenci aktiftir. Anlam oluşturan **öğretmen değil, öğrencidir.** Buna göre bilgi yaşantılarını anlamlı bir duruma getirmeye çalışan ve **öznel bilgiyi** oluşturan yani bilgiyi yapılandıran **bireydir (öğrenci).** Bu nedenle yapılandırmacılık, **nesnel bilgiyi reddeder.**

Öğrencilerin ön bilgilerinin farkında olmaları, çevre ile etkileşime geçmeleri, **üst düzey düşünme becerilerini** geliştirmeleri öğretmen tarafından sağlanmalıdır. Öğretmen bunun için açık uçlu sorular sormalı, açık uçlu tartışmalar yapmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına rehberlik etmelidir. **Öğretmen öğrencileriyle birlikte araştırır ve öğrenir. En önemli özelliği; birevin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir.**

Yapılandırmacılıkta sınıflar bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı; sorgulama, araştırmanın yapıldığı; problemin çözüldüğü bir yerdir.

Sınıflarda etkin olan öğrencidir. Öğretmen ise asla ne öğrenileceğini söylemez, öğrenenlere bilgiye ulaşma yollarını keşfetmede yardımcı olur. Öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir araştırmacıdır ve öğrenciyle birlikte öğrenir.

Ders planları esnek olmalı, öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmelidir. Konular parçalara bölünmeden bütün olarak ele alınmalıdır. (SOS) Program, öğrenci sorunlarına yöneliktir ve **birincil kaynaklar (somut yaşantılar ve deneyimler)** üzerinden öğrenme gerçekleştirilir.

Bireysel farklılıklara önem verilir. Öyle ki tek doğru yerine iki kişi aynı olaya farklı anlamlar yükleyebilir. **İş birliğine dayalı öğretim** yöntemi kullanılarak öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri sağlanır. Öğrenmede çevre etkileşimi önemlidir.



SOS Yapılandırmacılıkta **kavram öğretimi** esastır. Belirlenen kavramların kazandırılması amaçlanmaktadır. Kavramlar **tematik öğrenme yaklaşımı** ile öğretilmektedir.

Değerlendirme, öğretim sonucuna değil de **sürecine** dönük olarak yapılır (**portfolyo**). Öğrencinin öğrenme sürecinde ortaya koyduğu her şey değerlendirilir. **Süreç değerlendirme, alternatif değerlendirme, otantik değerlendirme, tümel değerlendirme olarak da tanımlanabilir.**

SOS Yapılandırmacılık, buluş yoluyla öğrenme yaklaşımının geliştirilmiş halidir. **Aralarındaki fark**, buluş yolunda öğrenci öğretmen yönlendirmesiyle (ipuçları, soru-cevap) düşünerek ilke ve genellemelere (nesnel gerçeklere) ulaşır. Yapılandırmacılıkta ise öğrenci, öğretmen rehberliğinde deneyimler geçirir ve birincil bilgi kaynaklarıyla anlam (öznel gerçeklerini) üretir.

DİPNOT-1: Yapılandırmacı öğrenme kuramı üç temel grupta ele alınabilir. Bunlar: **1-Bilişsel yapılandırmacılık** (Piaget): Öğrenme zihinsel yapıda meydana gelen denge (özümseme, uyumsama) süreçlerinden oluşur. Denge(Zihin)

2-Sosyal yapılandırmacılık (Vygotsky): Öğrenme, çocuğun çevre ile etkileşime geçmesiyle oluşur. Öğrenme diğer bireylerle paylaşılan etkinlikler sırasında oluşur. Merak (Çevre)

3-Radikal Yapılandırmacılık (Von Glasersfeld): Bilginin sadece birey tarafından oluşabileceğini savunur.

2- PROJE TABANLI ÖĞRETİM YAKLAŞIMI (JOHN DEWEY, KİLPATRİCK VE BRUNER)

Proje tabanlı öğretim yöntemi; bilimsel düşünmenin adımlarını öğretmek, öğrencilerin ilgilendikleri bir konuda araştırma yapmalarını, sonuçlarını bir raporla düzenlemelerini ve sınıfta ya da yarışmada sunmalarını amaçlar.

Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak gerçek yaşam koşullarına uygun disiplinlerarası (konular, etkinlikler, bilimsel alanlar) bağlantı kurarak bir problem ya da senaryo üzerinde yerine getirdiği bir problem çözme etkinliğidir. Bu etkinliğin sonucunda öğrencilerin bir **ürün ya da performans** ortaya koyması söz konusudur.

Öğrencilerin **bilimsel yöntem** süreç becerileri geliştirilir. Öğrenciler problemlerin çözümüne ilişkin **veni, özgün, orijinal ve sentez düzeyinde ürünler ortaya koyarlar.**

Öğrencilere bir **araştırma konusu verilir** ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan bu yaklaşımda öğrenci ders senaryoları içerisinde üst düzey düşünme, problem çözme, yaratıcılık, sentezleme, eleştirel düşünme gibi çalışmalar yaparak etkin öğrenmeye ulaşır. **Bilişsel, duyuşsal, devinimsel gelişimi** destekler.

Proje tasarıları; üst düzey öğrenmeye (problem çözme, eleştirel, yaratıcı düşünme), bilimsel yöntemi kullanmaya, günlük yaşamla ilişkilendirmeye, birden fazla konu alanı ve dersi kapsamaya, farklı kaynaklardan **araştırma yapmaya** yönelik olmalıdır.

Değerlendirme: Öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme, ürüne ve sürece yönelik olarak yapılır. Sergi, drama, gazete, pano vb. hazırlanarak ürünler sunulur (Bu anlamda proje yöntemi, **sergi tekniği** ile birlikte çalışır. **Bilim şenlikleri, öğrenci sergileri proje yöntemi sonucu elde edilen ürünler ile gerçekleştirilir.**)

Proje tasarımlarında bulunması gerek esaslar:

- Birden çok çözüm yolu** (hipotez, denence) barındırma
- Üst düzey zihinsel becerileri** (yaratıcı, yansıtıcı düşünme vb.) geliştirmeye yönelik olma
- Bilimsel yöntemi** (araştırma sistematizasyonu) kullanabilme
- Günlük yaşamla ilişkili olma
- Birden fazla dersi (disiplini) ilişkilendirme**, farklı kaynaklardan araştırma yapmaya yönelme
- Bireysel ve grupla** çalışmaya uygun olma
- Yaparak ve yaşayarak** öğrenme söz konusudur.
- Öğrenci kendi artı ve eksilerinden sorumludur.
- Proje tasarısı, planlama, araştırma, değerlendirme **faaliyetleri öğretmen ve öğrenci tarafından birlikte yapılır.**

Sınırlılıkları:

- Zaman -Sınırın iyi çizilmesi gerekir. Ona göre hedef belirlenir. Yoksa hedeften sapma meydana gelir. -Her zaman orijinal ürün ortaya çıkmayabilir.

NOT: Proje tabanlı öğretim yöntemi sonucunda **mutlaka bir is, ürün, performans (proje) ortaya konmalıdır.**

3- PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMI (JOHN DEWEY)

ÖNEMLİ DUYURU! Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, **ilerlemecilik eğitim felsefesi akımı ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejini ortaya koyan John Dewey** tarafından ortaya konmuştur. Probleme dayalı öğrenme temelini J.Dewey'in "yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi"nden almıştır.

Bu yöntem çözülmesi gereken **bir problemle başlar**. Bu problemin gerçek hayatla ilgili olması, **ilgi ve**



merak uyandırması ön koşuldur. Bu, öğrencinin gerçek hayattaki problemlerle daha önceden yüz yüze gelmesini sağlar.

Problem çözme yöntemi, **bilimsel araştırma sürecini** temele almaktadır. Öğrencilerin problem çözme sürecinde alternatifler geliştirerek, **bilimsel yöntemi ve problem çözme aşamalarını kullanarak öğrenmelerini sağlar.**

Asıl amaç mevcut problemi çözmek değil hayat boyu karşılaşılabilecek olan problemlere uygun çözüm stratejileri geliştirmektir. Burada problem araştır. **Asıl amaç** belirlenen hedefe ulaşmaktır. Bu hedef, **problem çözme stratejileri geliştirmektir.** Üst düzey ve karmaşık zihinsel beceriler geliştirilir. **Düşünmenin en yüksek biçimidir.**

Problem Çözme Yönteminde Kullanılan İşlem Basamakları:

1. Problemi hissetme
2. Problemi tanımlama
3. Problemlerle ilgili bilgilerin toplanması
4. Problemlerle ilgili hipotezler kurma
5. Veri toplama (problem çözümü için)
6. Hipotezleri test etme (Doğru-yanlış)
7. Problemin çözümü
8. Sonucu raporlaştırma

Problem çözme yönteminde kullanılan problem durumlarında (öğrenme senaryolarında) bulunması gereken özellikler:

- En önemli özellik: **Gerçek yaşamla ilgili olmalı. DİKKAT**
- **Çok yönlü düşünmeyi** gerektirmeli.
- **İlgi ve merak** uyandırmalı.
- Probleme dayalı öğrenme senaryoları, **birden çok çözüm yolları** içermelidir.
- **Hedefe ulaştırıcı** olmalıdır.
- **Öğrencinin düzeyine** (zihinsel yapısına) uygun olmalıdır.
- Öğretmen problem üretebilmeli ve problem, günlük yaşam ile ilgili olmalı ve gerekli transferler yapılmalıdır.
- **Üst düzey düşünmeyi**, araştırma-inceleme yapmayı sağlamalıdır.
- Asıl olan problemi çözmek değil **hedefe ulaşmak** olmalıdır.
- Kalabalık gruplara değil **küçük gruplara** uygulanmalıdır (**2-6 kişilik**).

Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilere Kazandırdıkları Özellikler:

- **Problem çözmeyi öğrenmek=Öğrenmeyi öğrenmektir.** Çünkü kişi edindiği bilgilerle yaşamda karşılaştığı problemleri, kendi yetenek ve bilgisini kullanarak çözer ve böylelikle kendi kendine öğrenmiş olur.
- Yaşamla yüz yüze gelme -Araştırma, çözüm üretme -Ekip çalışması becerileri - Bilimsel düşünmeyi öğrenme -Üst düzey düşünme becerileri geliştirme -İletişim becerileri - İlgi ve güdülenmeyi artırma

NOT: İçeriğin ayrıntılarına fazla önem verilmez.

4- BEYİN TEMELLİ ÖĞRENME (HEBB, CAİNE & CAİNE) (NÖROFİZYOLOJİK KURAM):

Bu yaklaşım **gerçek problemlerin çözümünü** en iyi öğrenmenin olacağını ve öğrencinin öğrenme sürecine **etkin katılımının** sağlanması gerektiğini savunur. Öğretmen ise **rehber** rolündedir.

Beyin temelli öğrenme, yapısalcı yaklaşım gibi **yaparak-yaşayarak öğrenmeyi** savunur. Öğrenme **5 duyu organına hitap** etmelidir, temeli budur. Böylelikle öğrencinin dikkat ve güdülenmişlik düzeyi yüksek tutulur. Caine and Caine'ne (1990) göre beyin her iki lobunun da kullanımı beyin kapasitesini **iki kat değil, kat kat** artırmaktadır. **Hızlı ve etkili öğrenme için beyin her iki lobunun da koordineli şekilde kullanılması gerekir.**

Beyin Temelli Öğrenmenin İlkeleri

1- **Beyin paralel bir işlemcidir.** İnsan beyni aynı anda birçok işlemi yapabilir. Bu yüzden çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

2- **Öğrenme fizyolojik bir olaydır.** Beyin fizyolojik bir organdır. Öğrenme de nefes almak kadar doğaldır, engellenebilir ve kolaylaştırılabilir. Beynin fizyolojisini etkileyen her şey beyni de etkiler. Stres, uykusuzluk, ilaç kullanımı beyni etkiler.

3- **Beyin, parçaları ve bütünleri aynı anda algılar.** Beynin farklı olan sağ ve sol yarımküreleri birbiriyle etkileşim halinde olmalıdır. Hem **tümeyarım hem de tüm dengelim** düşünmeli.

4- **Öğrenme bilinçli ve bilinçsiz süreçleri içerir.** Bilinçsiz süreçlerden de yararlanılmalı.

Tarihte bir şey öğretirken tarihi sevmesini de sağlayabiliriz.

5- **En az iki farklı türde belleğimiz vardır: Uzamsal bellek ve ezberleyerek öğrenme.** Uzamsal belleğe kaydedilenler unutulmaz. Bilgiler ezber yoluyla değil anlamlı bir şekilde öğretilmelidir.



6- Her beyin kendine özgü düzenlenmiştir. Her bireyin öğrenme yolu farklıdır.

7- Anlamı araştırma doğustandır. Anlama arayışı beyin için yaşamsal bir temel ve olgudur. Merak ve keşfetme doğuştan gelen bir özelliktir.

8- Anlamı araştırma, örüntüleme yoluyla olur. Örüntü, anlamlı organizasyon ve bilgilerin **sınıflandırılması** anlamına gelir. Beyin karmaşık değil düzenli öğrenir.

9- Örüntü oluşturmada duygular önemlidir. Duygular ve biliş, birbirinden ayrılmaz ve birbirini etkiler. Olumlu duygusal atmosfer öğrenme üzerinde etkilidir.

10- Öğrenme teşvikle artar, korkuyla azalır. Beynin korku halindeyken performansı düşer ve uygun düzeyde teşvik edilirse performansı artar.

11. Öğrenme hem odaklanmış dikkati hem de çevresel algılamayı içerir. Beyin dikkat ettiği ve farkında olduğu bilgiyi algılar, aynı zamanda dikkati dışında kalan bazı bilgi ve işaretleri de alır. **Öğretimde bu nedenle fiziksel uyarıcılara dikkat edilmelidir.** ⚠️

5- HİBRİT- HARMANLANMIŞ ÖĞRENME

Harmanlanmış öğrenme, kelimenin tam anlamıyla **etkileşimli** bir deneyimdir. Öğrenciler, her biri belirli bir öğrenme stiline uyacak şekilde tasarlanmış çeşitli **farklı içerik ortamları aracılığıyla çevrim içi pratik yaparak** çevrim dışı dersleri pekiştirir. Öğrenciler, etkileşim kurmak **istedikleri içerik türünü seçebilir**; öğrendiklerini **uygulayabilir**, öğretmenler ve diğer öğrencilerle **istedikleri zaman** ve **herhangi bir cihazda** iletişim kurabilirler. Topluluk deneyimi, öğrencilerin katılımını sağlar ve öğretmenleri ilerlemeleri ve daha fazla dikkat gerektiren alanlar hakkında bilgilendirir.

Harmanlanmış bir öğrenme modeli, konunuzu zaman değerlendirmeleri, öğrenme teknikleri ve hatta kişisel tercihler için **kişiselleştirmenize** yardımcı olabilmektedir. Harmanlanmış öğrenme modelini uygularken **web tabanlı** hizmetler için titiz davranmak önemlidir. Uzaktan eğitimleri kolayca ve hızlıca kişiselleştirmek, farklı format uygulamaları **sade bir şekilde** kullanmak gerekmektedir.

Harmanlanmış öğrenme: Web destekli öğrenme ile sınıftaki öğrenmenin avantajlı ve güçlü birkaç yönlerinin birleştirilmesidir (Horton, 2000). Harmanlanmış öğrenme kısaca, öğrenme sonuçlarını ve paylaşılan (delivery) program olarak öğrenme sonunda üst amaçları gerçekleştirmek amacıyla birden fazla paylaşım yolu kullanan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir. Harmanlanmış öğrenme; doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması için doğru kişisel öğrenme şekliyle, doğru öğrenme teknolojilerinin eşleştirilmesiyle ve öğrenme amaçlarının uygulanmasıyla en yüksek başarıyı sağlamaya odaklanır.

Bu tanımlamada gizlenmiş prensipler şunlardır:

- √ Burada paylaşma metodundan çok **öğrenme amaçlarına odaklanılır. DİKKAT**
- √ Birçok kişisel öğrenme stilleri, geniş kitlelere ulaşmak için desteğe ihtiyaç duyar.
- √ Her birey öğrenme olayına farklı bilgilerle katılır.
- √ Birçok durumda, en etkili öğrenme stratejisi “sadece o an ihtiyaç duyulan şey”dir.

Harmanlanmış öğrenme bileşenleri

Harmanlanmış öğrenme yeni bir şey değildir. Fakat **eskiden** harmanlama öğrenme içeriği, sınıf ortamı (sunular, laboratuvar, kitap vs.) sınırlılıklarına sahipti. **Bugün** okulların seçebilecekleri birçok öğrenme yaklaşımları bulunmaktadır. Singh ve Reed'e (2001) göre bunlar:

- √ Eş zamanlı (synchronous) fiziksel biçim
- √ Öğretmen liderliğinde sınıflar ve öğretmen
- √ Katımlı laboratuvar çalışmaları ve çalıştaylar
- √ Alan gezileri
- Eş zamanlı (synchronous) çevrim içi biçimler (canlı e-öğrenme):
- √ e-görüşmeler/toplantılar
- √ Sanal sınıflar
- √ Web seminerleri ve radyo veya TV yayını
- √ Koçluk (coaching)
- √ Mesajla anında görüşme
- Kişisel hızda farklı zamanlı (asynchronous) biçimler:
- √ Dokümanve web sayfaları
- √ Web/bilgisayar destekli eğitim modülleri
- √ Değerlendirme/test ve anketler
- √ Benzetişimler
- √ Mesleki yardım ve elektronik performans destek sistemleri
- √ Canlı olay kaydı
- √ Çevrim içi öğrenme toplulukları ve tartışma forumları

DERS 6

Konu Örüntüsü

- Eğitimde Güncel Yaklaşımlar
- Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımı



- İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı
- Öğretim İçin Temel İlkeler

YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMI

Yaşam boyu öğrenme, **örgün** eğitim ve **yavgın** eğitimin birleştirilmesidir. **SOS**

Okul, öğrenmeyi sağlayan tek kurum olamayacağı gibi yaşam boyu gerekli tüm bilgi ve becerileri de kazandıramaz. Öğretmenlerin yanında anne- babalar, kardeşler, arkadaşlar vb. kişiler de öğrenmeyi etkiler.

Temel ilkesi, **bilinçli** ve **amaçlı** olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir. Yaşam boyu öğrenmenin **temel amacı** bireyin **öğrenmeyi öğrenmesini** sağlamaktır.

Yaşam boyu öğrenme, teknolojik gelişmeler ve bunların yol açtığı **değişime uyum sağlayabilme, sürekli olarak kendini yenileyebilme, bilgiyi üretebilme, öğrenmeyi öğrenebilme, iş birliği ve paylaşımı amaçlar.**

Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yanlış Anlayışlar

- Yaşam boyu öğrenme sadece yetişkinleri kapsamaz. Yaşamın tüm dönemlerinde gerçekleşir.
- Yaşam boyu öğrenme sadece meslek, beceri kazandırmaz. Bireysel, sosyal, mesleki vb. her alanı kapsar.
- Yaşam boyu öğrenme tesadüfi oluşmaz. Birey isteyerek, bilinçli, amaçlı öğrenir.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI (J.DEWEY)

Geleneksel sınıflardaki öğrencilerin **yarışına ve rekabetine son** vermeyi amaçlayan ve başarıya birlikte ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. İş birliğine dayalı öğretim, öğrencilerin **ortak bir amaç** doğrultusunda **küçük gruplar** halinde **birbirinin öğrenmesine yardım** ederek çalışmalarına dayalı bir yaklaşımdır. “**Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için**” anlayışı hakimdir.

Öğretmen **rehberdir**, yönlendiricidir. Öğretmenlerin rolü; **2-6 kişiden oluşan heterojen** grupların oluşturulması, gruplarda iş birliği ve verimin artırılmasını sağlamak ve ürünlerin değerlendirilmesindeki tüm aşamaları planlamaktır. **Kubalık öğrenmede (işbirliğine dayalı öğrenme)** paylaşılmış bir liderlik söz konusudur. Tüm üyeler grup içerisinde liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumluluklarını paylaşırlar.

İş birliğine dayalı öğrenmeyi başarılı bir şekilde uygulamak için **6 temel ilke**ye uymak gerekir. Bunlar:

- 1. Olumlu bağlılık (bağımlılık):** “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” anlayışı.
- 2. Yüz yüze etkileşim:** Öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını desteklemeleri ve yardım etmeleridir.
- 3. Kişisel sorumluluk (ve bireysel değerlendirilebilirlik):** Grubun her üyesi kendine düşen görevi en iyi şekilde yerine getirmek zorundadır. Grup üyelerinin her biri önce kendi sorumluluklarını yerine getirmek, sonra da ihtiyaç duyan arkadaşına yardım etmekle yükümlüdür.
- 4. Sosyal beceriler:** Grubun başarılı olabilmesi için kişiler arası iletişim becerilerinin yanında diğer sosyal becerilerin de kullanılması gerekir (liderlik, iletişim, karar verme, karşılıklı güven, uzlaşma vb.).
- 5. Grup sürecinin değerlendirilmesi:** Bireyin ve grubun etkinlikleri değerlendirilir ve eksiler, artılar ortaya çıkarılır. Grup çalışmalarına yön verilir.
- 6. Eşit başarı ilkesi:** Her üyenin gruba katkısı kendi yetenek düzeyine göre değerlendirilmelidir. Her öğrenci eşit fırsatlara, imkanlara sahip olmalıdır.

İş Birliğine Dayalı Öğretimin Uygulanması:

- 1. Takımların oluşturulması:** 2-6 kişiden oluşan heterojen gruplar
- 2. Isınma teknikleri:** Oyun ve etkinliklerle grup üyeleri arasında kaynaşma sağlanır.
- 3. Takımda konu ve görev dağılımı yapılması:** Grup içerisinde görev dağılımı yapılır (lider, raportör, yazıcı) ve konu alt dallara ayrılarak her öğrenciye bir konu verilir. Paylaşılmış liderlik vardır.
- 4. Takım içi etkinlikler:** Takım içerisinde başarı birbirine endeksli olduğundan, performansı düşük öğrenciler için çalışmak, anlaşılmayan yerleri daha yaratıcı yollarla anlatmaya çalışmak gerekir.
- 5. Değerlendirme:** Her grup üyesi birbirinin öğrenmesinden sorumlu şekilde değerlendirilir. Bireyin başarısı, grubun başarısına dönüştürülür ve değerlendirme ölçütlere göre öğretmen ve gruba birlikte yapılır.

SINIRLILIKLARI: -Başarılı ve bireysel çalışmayı seven öğrencilerin başarısını düşürebilir. -Değerlendirme aşaması zordur. Grup içerisinde bireyleri ayrı ayrı değerlendirmek güçtür. - Çalışmalar bir kişi üzerinde kalabilir.

ÖĞRETİM İLKELERİ

1. Hedefe (Amaca) Uygunluk İlkesi: Eğitim durumları işe koşulduğu hedefe hizmet edebilmeli, onlara ulaşılabilir olmalıdır. Bu yüzden bütün uygulamalar hedeflere ve kazanımlara uygun olmalıdır. Aslında öğretim ilkeleri içerisinde **en önemli olan ilkedir.**

2. Öğrenciye Görelik İlkesi: Çağdaş eğitim anlayışında eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenciye yönelik olması gerekir. Öğretimde temel öge **öğrencidir**. Öğrencinin **ilgi, gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları** dikkate alınmalıdır. Öğrencinin fizyolojik, psikolojik özelliklerinin; ilgi ve ihtiyaçlarının, yeteneklerinin göz önünde tutulması öğrenciye görelik ilkesi itibarıyla en gerekli özelliklerin başında gelmektedir. Bunun olmasını gerektiren asıl sebep, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu yönüyle öğrenciye görelik ilkesi geleneksel yöntemlere tamamen zıttır.

*Bu ilke aynı yaş grubundaki öğrencilerin **farklı ilgi, zeka ve fizyolojik** özelliklere sahip olduğunu



belirtir ancak aynı yaş grubundaki öğrencilerin aynı **gelişim seviyesine** sahip olduğunu belirtir. Burayı **karıştırmamak gerekir.**

*Öğrenciye yönelik ilkesi, çoklu zeka yöntemi ve bireyselleştirilmiş öğretimi en çok savunan ve bunların uygulanması gerektiğini belirten ilkedir.

3. Öğrenci Düzeyine Uygunluk İlkesi: Öğrencinin **hazırbulunuşluk** düzeyi dikkate alınmalıdır.

4. Hayatilik İlkesi (Yaşama Yakınlık, İşevuruluk): Eğitim-öğretimin en önemli amacı bireyi hayata hazırlamasıdır. **Okul, hayatın bir parçası olmalıdır.** Ders konuları, sorunlar, araç gereçler, örnekler yakın çevreden yani hayattan alınmalıdır. Bu ilkeye göre kazandırılmak istenilen davranış eğer öğrencinin gerçek yaşamında bir işe yaramayacaksa eksik, **amaktan yoksun** bir kazanım olacaktır. **sos**

5. Transfer İlkesi: Öğrenci derste öğrendiğini farklı durumlara ve günlük hayata aktarabilmelidir. Sınıftakini hayata aktarmalıdır. Ör.: Öğrencinin dört işlem becerisini alışverişte kullanması, derste “Satın alacağı ürünleri belirlenen standartlara göre değerlendirir.” kazanımı sonrası, marketten alacağı ürünlerdeki üretim ve son kullanma tarihlerine dikkat etmesi.

Yaşamdakini sınıfa aktarıyorsak: hayatilik

Sınıftakini yaşama aktarıyorsak: transfer

6. Yapararak Yaşayarak Öğrenme (Uygulanabilirlik, Aktivite): Bu ilke öğretimde öğrencinin **aktif** olması, bizzat kendisinin **etkin** olması gerektiğini ifade eder. Öğrenci eğitim sürecine ne kadar fazla katılır, süreçte ne kadar etkin olursa o kadar başarılı olur. Yapararak ve yaşayarak öğrenme, **eğitimde ezberciliği ortadan kaldırır; kalıcı ve etkili öğrenme** sağlar. Ne kadar çok duyu organı işin içindeyse öğrenci o kadar iyi anlayacaktır. Öğrencinin yapıp söylediklerinin %90'ını unutmaması ve hatırlaması göz önüne alınırsa bu ilkenin ne kadar önemli olduğu daha da iyi anlaşılacaktır.

7. Aktüalite (Güncellik) İlkesi: Çocuğun hayatın gerçekleriyle karşı karşıya gelmelerini ve yakın çevre, ülke ve dünyada gelişen **son olaylara** karşı ilgi duymalarını sağlamak için ders konularıyla aktüel (güncel) olay ve sorunlar arasında ilişki kurulmalıdır.

8. Açıklık (Ayanilik) İlkesi: Açıklık **iki anlamda** kullanılmaktadır. **DİKKAT** 1. Öğretmenin kullandığı **dilin açık** ve anlaşılır olmasıdır. 2. Öğrenmede **birden çok duyu organına hitap edebilmektir.** Öğrencinin dersi anlaması, öncelikle konuşulan dilin anlaşılır olmasına bağlıdır. Aynı zamanda öğrenmede ne kadar çok duyu organı işe koşulursa o kadar etkili ve tam öğrenme sağlanabilir. **Ör.** Anlatım yöntemini kullanan bir öğretmen tepegöz, projeksiyon cihazlarını da kullanarak birden çok duyu organına hitap edilebilmektedir. Ayrıca **yapararak- yaşayarak** öğrenme bu ilkenin en çok desteklediği öğrenme şeklidir.

9. Somuttan Soyuta İlkesi: Bireyin zihinsel gelişimi somuttan soyuta doğru olmaktadır. Somut kavramlar soyut kavramlara göre daha anlaşılır kavramlardır. Bu yüzden **önce somut kavramlar daha sonra soyut kavramlar** öğretilmelidir. **Özellikle ilköğretim birinci kademede uygulanır. Ör.:** Derste öğretmenin araç gereçlerden yararlanarak deney yapması, konu kavrandıktan sonra olayın formülüne yani soyuta geçilmesi...

10. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Yeni öğretilecek bilginin, becerinin önceden öğrenilenden hareket ederek öğretilmesidir. Böylece öğrenme kolaylaşmakta ve yeni öğrenilecek **bilgi önceki bilgilerle ilişkilendirilerek** **!** anlamlı hale getirilmektedir. Öğretmen derse bir önceki derste işlediği konularla ilgili soru sorarak ya da o konuyu tekrar ederek başlarsa bu ilkeyle hareket etmiştir. Ön öğrenmeler ve hazırbulunuşluk göz önünde tutularak bilişsel ve duyuşsal tutumu geliştiren ilkedir.

11. Yakından Uzağa İlkesi: Bu ilkede öğrenmeye yakın çevreden başlanır. Konularla ilgili örnekler yakın çevreden verilir. Çünkü çocuk yakın çevreyle daha ilgilidir. Daha sonra uzak örneklerle doğru hareket edilir.

12. Basitten Karmaşığa İlkesi: Öğretmen tarafından konular verilirken önce basit konulara ve kavramlara yer verilmesi ve zaman içinde giderek zor ve karmaşık konulara geçilmesi esasına dayanır. **Ör.:** Matematik dersinde önce bir bilinmeyenli denklemler verilir, daha sonra iki bilinmeyenli denklemlere geçilir.

13. Bütünlük İlkesi: **Çocuğun** bedensel, duygusal, ruhsal ve sosyal; bütün yönleriyle **bir bütün olarak** ele alınıp tüm yönleriyle dengeli bir biçimde **geliştirilmesine dayanır.** Ayrıca **konularında bütünlük içinde öğretilmesi** **sos** yani derslerin disiplinlerarası yaklaşım ve geniş alan yaklaşımıyla işlenmesi gerekmektedir. Bireyin iradesini; duygusal, ahlaki ve sosyal yönelimlerini de harekete geçirerek öğretimde bütünlüğü sağlamaktadır. **Bu ilkenin üzerinde en çok Brunner durmuş** ve bu ilkeyi desteklemiştir.

14. Anlamlılık: Öğrenciler **öğrenmeye güdülendiğinde** öğrenmeler daha etkili olur. Bunun için öğrenme konularının ne zaman, ne şekilde, ne işe yarayacağı ve önemi açıklanır. Böylece öğrencilerde öğrenmeye yönelik beklenti ve istek oluşur. **sos** (Sorularda en çok karışan ilkedir **!**)

15. Tümdengelim: Bir öğrenme konusu önce genel ve ortak özellikleri, sonra da özel ve ayrıntı özellikleri ile verilir.

16. Sosyallik İlkesi: Öğretim sürecinde insanların sosyalleşmesini ve **topluma uyum sağlamasını** vurgulamaktadır.

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Dökümanı

Çalışma: Mehmet Resul KARA(BATMAN/Kozluk)