

TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ



VIII. TEMEL EĞİTİM SEMPOZYUMU

DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

Mehmet ÖZDENİZ
Zafer ÖZTÜRK
Dr. Mustafa OTRAR
Doç. Dr. Nilüfer KAHRAMAN
Derya ÇAVDAR
Esra SÖZER
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK
Timuçin ŞENSU
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ
Dr. Nazlı CANDAN
Gülçin KARADENİZ
Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Dr. Ender MARANGOZ
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP
Yrd. Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Dr. Derya ŞAHHÜSEYİNOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Göksu GÖZEN
Seval ORAK
Murat KAÇAR
Fatih AKDOĞAN
Faik BENLİ
F. Nurullah DAL
Mehmet BARAN



VIII. TEMEL EĞİTİM SEMPOZYUMU

Değerlendirmeye Dayalı Farklılaştırma

2 Aralık 2017, İstanbul

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU

YÖNETİM KURULU

F. Nurullah DAL
Erkan ÇELİK
Zafer ÖZTÜRK
Hayik NİŞAN
Özlem KARSAN
Mina AKÇEN
Prof. Dr. Mehmet KARACA
Binnur KARADEMİR
Oya Sertdemir DÜŞMEZ
Kenan TAÇYILDIZ
Saim MERAL
Ebru ARPACI
Nigar ERGİN

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ KOMİSYONU

Emir BORU
Sevinç YILMAZ
Burçin BOZOK
Ayça CENK
Ayten YILMAZ
Selma YILDIRIM
Meral GÜNER
Hüma ÇOBANOĞLU
Süheyla KÖSELER
Serda BÜYÜKKOYUNCU

İLKOKUL KOMİSYONU

Bahar BİRKAL
Banu DÖNMEZ
Gürkan DENİZ
Arlin YEŞİLTEPE
Nazan FETTAHOĞLU
Zehra Kasap ERKAN
Tuncay ŞAMDAN
Didem ŞİRANUR
Perihan CENGİZ
Sema SEVER
Cem ÇAĞIN

AKADEMİK DANIŞMAN

Dr. Jale ONUR

YAYINA HAZIRLAYAN

Nalan TUĞ

BASKI

Akar Matbaa

TÜRKİYE ÖZEL OKULLAR DERNEĞİ

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

İÇİNDEKİLER

➤ SUNUŞ	4
➤ AÇILIŞ KONUŞMALARI	
Mehmet ÖZDENİZ	7
Zafer ÖZTÜRK	9
➤ KONFERANSLAR	
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMeye İLİŞKİN ÇEŞİTLİ DEĞERLENDİRMELER	
Dr. Mustafa OTRAR.....	13
BİREYSEL FARKLILIKLARI DEĞERLENDİRMEDE BÜTÜNLEŞİK VE BOYLAMSAL YAKLAŞIMLAR: DUYGU CETVELİ UYGULAMASI ÖRNEĞİ	
Doç. Dr. Nilüfer KAHRAMAN – Derya ÇAVDAR – Esra SÖZER	19
➤ PANELLER	
1.PANEL	
EĞİTİMİN ZENGİNLİĞİ: FARKLILIKLAR	
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK	31
BİLSEM'LERDE UYGULANAN PROGRAMLAR: UYUM PROGRAMI	
Timuçin ŞENSU	40
YOLCULUĞA HAZIR MIYIZ? FARKLILAŞTIRMAYA YÖN VEREN ROLLER VE ETKİLİ UYGULAMA İÇİN YOL HARİTASI	
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ	42
2.PANEL	
EĞİTİM-ÖĞRETİMDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR VE UYGULAMALAR	
Dr. Nazlı CANDAN	47
FARKLILAŞTIRMANIN TEMEL TAŞLARI: ÖĞRENMEYE GİDEN ÇEŞİTLİ YOLLAR	
Gülçin KARADENİZ	58
AKICI OKUMA: TEORİK TEMELLERİ, KAZANILMASI VE SÜRDÜRÜLMESİ	
Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN	59

3.PANEL	
PORTAGE METODUNA GÖRE DEĞERLENDİRME VE FARKLILAŞTIRILMIŞ PROGRAM DÜZENLEMENİN ÖNEMİ	
Dr. Ender MARANGOZ	67
YETENEK GELİŞİMİ ODAKLI FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM	
Doç. Dr. Hasan Said TORTOP	72
3X3 FARKLILAŞTIRILIM AMA NEDEN?	
Yrd. Doç. Dr. Aysin KAPLAN SAYI	73
4.PANEL	
FARKLILIKLAR ÜSTESİNDEN GELİNMEYECEK BİR ZORLUK DEĞİLDİR? ÖĞRETİMDE BİREYSEL FARKLILIKLAR	
Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN	95
DEĞERLENDİRMEYE OLAN BAKIŞ AÇIMIZI DEĞİŞTİRMEK MÜMKÜN MÜ?	
Dr. Derya ŞAHHÜSEYİNOĞLU	108
EĞİTİMDE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇ VE TEKNİKLERİNİN BİREYSEL FARKLILIKLARI YANSITMAK İÇİN KULLANIMI	
Yrd. Doç. Dr. Göksu GÖZEN	113
➤ ÇALIŞTAYLAR	
BİLSEM'LERDE UYGULANAN PROGRAMLAR: UYUM PROGRAMI	
Timuçin ŞENSU	119
DİSİPLİNLERÜSTÜ BECERİLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ OTANTİK DEĞERLENDİRME ATÖLYESİ	
Seval ORAK – Murat KAÇAR – Fatih AKDOĞAN	122
KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PLANI OLUŞTURMA	
Faik BENLİ	124
➤ KAPANIŞ KONUŞMALARI	
F. Nurullah DAL	131
Mehmet BARAN	133
➤ SONUÇ BİLDİRGESİ	135



SUNUŞ

Türkiye Özel Okullar Derneği İlkokul ve Okul Öncesi Eğitim Komisyonu üyelerinin desteğiyle düzenlenen VIII. Temel Eğitim Sempozyumu, üyemiz SAJEV Özel Küçük Prens Okulları ev sahipliğinde 2 Aralık 2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

650 civarında özel okul öncesi eğitimi kurumu ve ilkokulun yönetici ve öğretmenlerinin katıldığı sempozyumda; 2 konferans, 4 panel ve 14 çalıştayda **“Değerlendirmeye Dayalı Farklılaştırma”** teması farklı yönleriyle tartışılmıştır.

Sempozyuma değerli katkılarından dolayı; MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Okullar Daire Başkanı Sayın Mehmet BARAN’a, değerli görüşleri ile katkı sağlayan çok değerli akademisyenlere ve uzmanlara, çalışmalarımızı daima destekleyen tüm özel okul kurucularına, yöneticilerine ve öğretmenlerine de en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Bu Sempozyumun düzenlenmesinde öncülük eden ve emeği geçen Türkiye Özel Okullar Derneği Okul Öncesi Eğitim Komisyonu ve İlkokul Komisyonu’nun değerli üyelerine, Yönetim Kurulu Üyelerine ve dernek çalışanlarına, ayrıca bu yıl sekizinci kez düzenlenen Sempozyuma ev sahipliği yapan SAJEV Özel Küçük Prens Okulları Kurucu Temsilcisi Mehmet ÖZDENİZ’e, tüm okul yöneticilerine ve çalışanlarına sağladıkları katkı ve desteklerinden dolayı teşekkür ediyoruz.

Elinizdeki kitap, bu Sempozyumda yapılan konuşmaları ve sunulan tebliğleri içermektedir. Titiz bir çalışma ile hazırlanan kitaptaki konuların, ülkemiz eğitim sistemi açısından değerli öneriler içerdiğine ve bunun milli eğitim sistemimize katkılar sağlayacağına inanıyor, saygılar sunuyoruz.

F. Nurullah DAL

Yönetim Kurulu Başkanı



DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ AÇILIŞ KONUŞMALARI

- **Mehmet ÖZDENİZ**
SAJEV Özel Küçük Prens Okulları Kurucu Temsilcisi
- **Zafer ÖZTÜRK**
Türkiye Özel Okullar Derneği Başkan Yardımcısı

Mehmet ÖZDENİZ

SAJEV Özel Küçük Prens Okulları Kurucu Temsilcisi

Milli Eğitimimizin Sayın yetkilileri, Türkiye Özel Okullar Derneği yönetim kurulu ve yüksek istişare konseyi sayın başkanları ve üyeleri, değerli konuşmacılarımız, sayın eğitim yöneticilerimiz, kıymetli eğitimcilerimiz, sayın basın mensupları ve misafirlerimiz. Türkiye Özel Okullar Derneği tarafından düzenlenen 8. Temel Eğitim sempozyumun da sizleri SAJEV Özel Küçük Prens Okullarında ağırlamaktan mutluluk duyuyoruz. Hoş geldiniz.

Özel Küçük Prens Okulları 20 yıla yaklaşan geçmişi ve ülkemizin sosyal ve ekonomik kalkınmasına katkıda bulunacak liderler yetiştirmek için çaba gösteren bir eğitim kurumudur. Okullarımızın temeli 1998 de atılmış, aradan geçen 19 yılda akademik başarıları, uluslararası öğretim kadrosu ve modern kampüsleriyle anaokulundan lise sona kadar k12 bütünlüğü içinde eğitim hizmeti sunan İstanbul'un önemli eğitim kurumlarından biri haline gelmiştir.

Amacımız; Dünya ile uyum becerisi yüksek, üretken, iletişim becerisi gelişmiş, teknolojiyi etkin kullanan, Fransızca başta olmak üzere en az ikinci yabancı dilde kendini etkili bir şekilde ifade eden, ülkesine ve yaşadığı dünyaya karşı sorumluluk hisseden, kültürlü ve çok yönlü, vatanını seven, Cumhuriyet ilkelerine bağlı bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktır.

Değerli katılımcılar, bu arada barış ve refah içinde ülkemizin gelişmesini sağlamak ve yarınlara hazırlanmak için eğitim hala içimizdeki en güçlü araçlardan biri. 21.yy. dünyası bilimsel, toplumsal ekonomik ve siyasi alanda muazzam değişimlerin içerisinden geçiyor ve ne yazık ki bu değişimler sancısız atlatılabilecek değişimler gibi gözüküyor.

Ünlü yazar George Velsen "Medeniyet; eğitim ve felaket arasındaki yarışır" diyor. Eğitim içinde yaşadığımız dünyayı her açıdan sürdürülebilir bir yaşam haline getirmek için de birbirimizden nefret eden çatışmalı bir dünya haline getirmek için de araç olabilir. Velsen bahsettiği medeniyet yarışında eğitimi

mi yoksa yıkımı mı öne çıkaracağımız bizim tercih ve kararlarımıza bağlıdır. Bunlar eğitimin küresel ve toplumsal boyutu bir de eğitimin hedef kitlesi olan çocuk ve gençler arasından konuya bakmak gerekiyor. Çünkü 21.yy. çocukları ve gençleri kendilerinden önceki kuşaklardan farklılardır. Hem yetiştikleri ortam açısından hem de ilgi, istek, çabuk kavrama ve ihtiyaçları bakımından farklılar. Bu çağın çocukları ve gençleri için anlamlı bir eğitim süreci tasarlamak istiyorsak onları iyi anlamalı ve iyi tanımalıyız.

Okullar, çocuklarımız için artık sadece bir öğretim mekânı değil, zamanın çoğunu geçirdiği yaşam alanları haline geldi. Bu yaşam alanları içinde çocukların çok farklı gelişimsel ihtiyaçları var. Oyun ihtiyacı, hareket ihtiyacı, güvenlik ihtiyacı, sağlıklı beslenme ihtiyacı, sosyalleşme ihtiyacı ve nihayetinde öğrenme ihtiyacı. Okullarımızı bu bakış açısı içinde düşündüğümüzde çocuklarımızın gelişiminin farklı boyutları olan bir bütün olduğunu kabul etmemiz gerekiyor. Bu çabada en kritik rol değerlendirmeye düşüyor kuşkusuz. Çocuklarımızın her biri birbirinden farklı ve eşsiz kişilik ve gelişimlerini doğru anlamak yönlendirmek için modern ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmalı, çocuklarımızın gelişimini farklı yönleriyle bir bütün olarak görebileceğimiz değerlendirme araçlarına yer açmalıyız. Bu anlama ve tanıma çabasının öğrenme süreç ve ortamlarının şekillendirilememesi ise düşündürülemez. Çocuklarımızı daha iyi anladığımızda, farklılıklarını daha iyi tanımladığımızda, öğrenme süreç ve ortamlarının çocuklarımızın öğrenmesi için daha anlamlı ve elverişli hale getirme imkânına kavuşacağız. Böylece hem mutlu hem de gerçekten öğrenen bireyler yetiştirmiş olacağız.

Ben 8. Temel Eğitim Sempozyumunun bu anlama çabası içinde hepimize yararlı deneyimler sunacağına inanıyorum. Organizasyonda emeği geçen Türkiye Özel Okullar Derneği yöneticilerine, sempozyum düzenleme komisyonuna ve Özel Küçük Prens Okulları ekibine teşekkür ediyorum. Sayın misafirlerimiz sizlere de katılımınız için teşekkür ediyor, hepimiz için güzel ve verimli bir gün olmasını diliyorum.

Zafer ÖZTÜRK

Türkiye Özel Okullar Derneği Başkan Yardımcısı

Bu güzel cumartesi gününde siz değerli öğretmenlerimizle, eğitimcilerimizle, akademisyenlerimizle burada olmaktan şeref duyuyorum. Hepinize Türkiye Özel Okullar Derneği adına ve SAJEV Özel Küçük Prens Okulları adına hoş geldiniz diyorum. Aslında yakın zamanda öğretmenler günümüzü icra ettik. Şu anda salonun sonuna kadar dolu olduğunu görüyorum ve bundan da çok büyük mutluluk duyuyorum. Bugün 650'ye yakın öğretmen arkadaşımın, izin günlerinde olmalarına rağmen burada olmaları, kendilerini geliştirmek adına buradan alacakları kazanımları, kendi çocuklarına, kendi öğrencilerine sunmak adına yaptığı fedakârlığı takdir ediyorum ve öğretmenlerimizin öğretmenler günlerini en samimi duygularımla kutluyorum, ayrıca gönülden teşekkür ediyorum.

8. Temel Eğitim Sempozyumumuzu, okul öncesi eğitim ve ilkökul komisyonumuzun yoğun çalışmalarının ardından, SAJEV Özel Küçük Prens Okulları misafirperverliğinde icra edeceğiz. Bugün ümit ediyorum özellikle seçtiğimiz konu göz önüne alındığında çok verimli, bol kazanımlı, hem yüreklerimize hem de akıllarımıza katkı sağlayacak bir eğitim programı olarak geçmesini temenni ediyorum. Malum konumuz değerlendirmeye dayalı farklılaştırma. Aslına bakarsanız 21.yy.becerilerini, 21.yy. öğrencisini yetiştiren bizlerin artık tamamen kişiye özel eğitim anlayışının hüküm sürdüğü mevcut dünyamızda bizim ne kadar önemli bir iş yaptığımızı gösteriyor.

Çok önemli bir konu seçtiğimiz kanaatindeyim ve bugün aramızda bulunan 21 uzman ve akademisyen arkadaşımızı dinleyeceğiz. Onların bilgi ve deneyimlerinden faydalanacağız. Aynı şekilde 2 konferansımız, 4 panelimiz ve 14'de çalıştayımız olacak. Bu çalışmalarda farklılaştırılmış öğretim anlayışları, basamaklı öğretim, çoklu zekâ, proje tabanlı öğretim gibi çalışmaları ve bunların etkilerini tartışacağız, bütün gün burada olacağız,

beraber paylaşacağız. Öğrencilerin birbirinden farklı olduğunu çok iyi biliyoruz. Benim dört tane evladım var, dördü de birbirinden farklı, her birinin ihtiyaçları, yetenekleri, beklentileri, ilgileri, hazır bulunuşları hepsi birbirinden farklı. Okuldaki öğrencilerimiz de farklı. Aslında bu ne kadar önemli bir çalışma yaptığımızı ortaya koyuyor ve biz bu farklılıkları göz önüne aldığımız takdirde her bireye ayrı ayrı bir takım çalışmalarla, bir takım başarılarla elde edebileceğimiz kazanımları onlara sağlayabileceğimizi biliyoruz.

Bugün de bu paylaşımları yapacağımızı düşünüyorum. Çok da güzel paylaşımlar olacağını düşünüyorum. Fazla uzatmak istemiyorum, bize bugün burayı açan, konukseverlik gösteren SAJEV Özel Küçük Prens Okulları kurucu temsilcisine, okul yetkililerine, müdürlerine, komisyon üyelerimize, burada çalışan öğretmen ve personele, herkese gönülden şükranlarımı sunuyorum. Güzel bir gün temenni ediyorum.



DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ KONFERANSLAR

- **ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ÇEŞİTLİ DEĞERLENDİRMELER**

Dr. Mustafa OTRAR

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

- **BİREYSEL FARKLILIKLARI DEĞERLENDİRMEDE BÜTÜNLEŞİK VE BOYLAMSAL YAKLAŞIMLAR: DUYGU CETVELİ UYGULAMASI ÖRNEĞİ**

Doç. Dr. Nilüfer KAHRAMAN

Arş. Gör. Derya ÇAVDAR- Arş. Gör. Esra SÖZER

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ÇEŞİTLİ DEĞERLENDİRMELER

Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri ve Duyuşsal Alana Yönelik Ölçme Araçları

Sosyal bilimlerde insanı veya ona ait herhangi bir psikolojik yapıyı konu edinen hemen her kavram çeşitli şekillerde tanımlanır. Bu tanımlar birbirlerini destekler olabileceği gibi birbirleri ile örtüşmeye bilir de. Sözü edilen bu durum teorik modelin insana ait varsayımları ile ilgili olmakla birlikte, insanın soyut, çok boyutlu, tek neden-tek sonuca indirgenemeyen, karmaşık, etkileşimli ve dinamik (durağan olmayan) doğası ile de ilgilidir. Tanımların çeşitli teorik perspektiflerden farklı görünmesi bir karmaşanın değil aksine bir zenginliğin göstergesi olarak değerlendirilmelidir. İnsanın türküsünü tek bir enstrümanla çalmak mümkün de değildir. Farklı tanımlar noktasına ilgilinin dikkat etmesi gereken nokta, tanımın aynı zamanda bir felsefeyi yansıtır olmasındır. Dolayısı ile bir tanımla birlikte belirli bir felsefeyi de referans alan her paradigmadan ilgili felsefeye uyumlu, tutarlı uygulamalar beklenir.

Eğitim de bu kavramlardan biridir. Söz gelimi “eğitim bir davranış değiştirme süreci”, “kültürleme süreci, “farkındalık oluşturma süreci” gibi çok çeşitli şekillerde tanımlanabilir. Eğitim için yapılabilecek tüm olası tanımlar incelendiğinde onun insanı değiştirmeye ve/veya değiştirici etkenlere karşı direnmeye yönelik bir etkide bulunma iddiası taşıdığı anlaşılabacaktır (Otrar, 2015). Öyleyse eğitim de benimsediği eğitim tanımına, felsefesine bağlı olarak açıktan ve/veya örtük şekilde, tanımladığı modele uygun biçimde insan yetiştirmeye çalışır. Eğitim sürecinin planlama, öğretim, yönetim gibi tüm bileşenleri ile birlikte kendi yapısının temel ve vazgeçilmez bir alt sistemi olarak ölçme ve değerlendirme hizmetlerini de buna göre kendini yapılandırmak durumundadır.

Konuyu eğitim-ölçme ekseninde biraz daha derinleştirmek için tanımlanan insan modelleri ile eğitim ve ölçme- değerlendirme ilişkisine biraz daha göz atalım. Yirminci yüzyılda bütün doğa bilimleri alanlarında baskın olan paradigma *Alman kökenli mantıksal pozitivizm*dir ve bunun *etkisi ile* psikoloji, bilim sıfatını alabilmenin koşulunu felsefeden kopmada bulmuştur. Felsefeden kopması psikolojiyi, araştırma malzemesi/odağı olan “insan”ı yeniden, kendi bilimsel görüşü çerçevesinde tanımlama zorunluluğu ile karşı karşıya getirdi. Bu zorunluluk bilim olmak isteyen psikolojinin izlemekle vazifeli olduğu prosedürlerin ne olduğu ile yakından ilgili idi.

Zira bu açıdan psikolojinin yapmak zorunda olduğu şey, ontolojik açıdan insanın ne olduğu veya psikolojinin insanda neyi merak edip incelediğinden ziyade, seçilen epistemolojik eksene uygun uyulması gereken kurallarla yapılandırılmış bir insan tanımı ortaya koyması idi (Arkonaç, 2008, s.4, 12). Her ne kadar “bilimsellik” bağlamında özellikle kullanmaya başladığı metodolojik süreçlerle felsefi havasından kopmuş görünse de psikoloji, kendisini yönlendiren farklı insan anlayışlarını bünyesinde barındırmayı sürdürür. Belki de psikoloji alanının en tartışılabilir yanlarından birisi bu noktadır. Külahoğlu (2002, s.9-10) bu akımları (a) insan kötüdür anlayışı, (b) tabular rasa anlayışı, (c) kendini gerçekleştirme [hümanizm] anlayışı olarak özetler. Bu durumun en iyi gözlemlendiği alanlardan biri de gelişim psikolojisidir. Öte yandan bunu bir tür çıkmaz, çelişki, paradoks ya da antinomik bir tablo olarak yorumlamak yerine bir tür röletivite veya kuantum olarak değerlendirmek daha akıllıca görünüyor.

Psikolojinin bu değişimi ve duruşu, kendisinden beslenen eğitim alanını da kaçınılmaz şekilde eğitimi de etkiler. Bu şekilde modern psikolojiyle birlikte eğitimin ontolojik *tercihi insan ruhu değil insan davranışı*, epistemolojik tercihi de daha çok *İngiliz empirisizminden* beslenen deneySELLİĞE dayalı *bilimsel bilgi metodolojisi* oldu. Bu tercih de doğrudan ve dolaylı olarak eğitim ve bağlısı alt sistemleri etkiledi. Birebir çevrildiğinde *psycho* ve *logy* ruh bilim olarak adlandırılabilse de, artık tanımlamada spiritüel çağrışımlara neden olacak anlam odaklarına yer verilmemektedir. Söz konusu durum *modern psikoloji* olarak nitelenen, felsefeden bağımsızlaşmış bir *bilim* olarak *psikolojinin* inceleme nesnesi yaptığı ve merkeze aldığı insan varlığının tabiatına, özelliklerine ait kabulleridir ki bu kabuller onu bilim olarak doğuran felsefi anlayışın içinde gizlidir: pozitivism. Bir *bilim* olarak psikoloji çalışmaları, gözlenebilir olan *davranışların* (response) ve onları kontrol eden *uyarıcıların* (stimulus) incelenmesiyle ilgilenmeli, inceleme alanı gözlenebilir olan davranışlarla sınırlı olmalıydı. Nitekim de öyle oldu. Ve yine bu anlayışın etkilediği alanlar da buna uygun davrandılar; pozitivist okullar...

Amerikan davranışçılığı ile teşvik edilen davranış psikolojisinde öğrenme merkezi bir yere sahiptir (Hesapçıoğlu, 2005). Hemen tüm davranışçılar (bazı neo-behavioristler istisna) yalnızca gözlemlenebilir olanla ilgilendi. Eğitim de bu nedenle “sonuca” dayalı oldu; dolayısı ile ölçme ve değerlendirme de... Yani “*dünya yolda hangi fırtınalarla karşılaştığında ilgilenmez, gemini limana getirip gitmediğininle ilgilenir*” di. Yaklaşık yarım yüzyıl boyunca eğitim sistemimiz bu mantıkla “süreci” göz ardı eden “sonucu” merkeze alan bir yaklaşım sergileyerek hareket etti ve bunda ana referans açıkça U-T’li davranışçı akımdı. Mesela hangi uyarıcının (soru) verildiği ve hangi tepkinin (cevap) alındığı oldu. Merkeze öğretmen (ödül ve ceza veren) ve hedef (mükemmel davranış) alındı, kademeli yaklaşım (ardışık pekiştirme basamakları

modeli/küçük adımlar [programlı öğretim]) ve nesnelci mantık benimsendi; insan ve hayvan öğrenmesi arasında fark olmadığı anafikri(!) ile hareket edildi. Doğal olarak ölçme modeli de buna uygun yapılandı. Günümüzde “geleneksel model” diye seslendirdiğimiz bu akıma çoğunlukla düne göre daha eleştirel bakmaktayız.

Eleştirel bakışın nedenlerinden birini şu şekilde özetlemek mümkündür. Çoktan seçmeli bir soruya doğru cevap veren üç öğrenci düşünelim. A adlı öğrenci yazı tura (şans faktörü) ile, B öğrencisi öğretmenin kendisine öğrettiği yoldan (ezbere yoldan); C adlı öğrenci kendi geliştirdiği özel bir yöntem ya da formülle (sentez ürünü) doğru cevabı vermiş olsunlar. Davranışçı gözle bakarsanız bunların hepsi doğru tepkide bulunmuş ve aynı puanı almıştır. Tesadüfi olarak doğru cevap verenle yaratıcı/özgün cevap veren arasında hiçbir farklılık gözetilmemekte, süreç dikkate alınmamaktadır. Oysa soruyu cevaplarken izlenen yollar ve gösterilen çaba (süreç) aynı değildir. Davranışçı paradigma açısından bakarsanız bunun bir önemi de yok gibidir; zira mesele doğru davranışın gözlenmesidir ve öğrencilerin tamamında bu davranış gözlenmiştir. Basitçe bir söylemle bu paradigmaya bağlı ölçme işi süreci görmezden gelmekte, işin “nasıl”ını ıskalamaktadır. Şu soruyu sormak kaçınılmaz: bir öğrenci performansa bu şekilde bakan bir modelde yeni, özgün, yaratıcılık gerektiren, ezbere dayalı yola göre daha pahalı ve zaman kaybettirici olarak nitelenebilecek “yeni” bir model bulmaya niçin girişsin ki?

Türkiye’imizde 1950’li yıllarla birlikte etkisini göstermeye başlayan bu anlayış (davranışçılık) 2000’li yılların başlarına kadar etkisini baskın şekilde sürdürür. Derken 2000’li yılların başında bir paradigma değişikliğini bünyesinde barındıran yapılandırmacılığa dayalı eğitim modeli devreye girdi. Değişim oldukça hızlı, hatta öğretmen yetiştirme dinamiklerini, öğretmen yeterliklerini bile zorlayacak şekilde radikal olarak gerçekleşti. Hesapçıoğlu (2005) bu hususta batı eğitim tarihinde davranışçılıkla yapılandırmacılığın arasında bir bilişselci paradigmanın (cognitivism) yaşandığını ifade eder. Ancak ülkemizdeki değişimde, bu ara olgunlaşma sürecinin yaşamış olduğu da görülmemektedir. Sistem uygulamaya geçişi itibarıyla neredeyse “akşam davranışçı yattı ve sabah yapılandırmacı uyandı” hızıyla değişiverdi. Doğal olarak eğitimimizin devasa örgütsel ve niteliksel yapısı uyum sağlamakta arzu edilen hızı gösteremedi. Tezci (2004)’e göre, oluşturmacı epistemoloji sübjektif bir anlayışı yansıtmaktaydı ve bir ölçüde septiklere (Radikal oluşturmacılık), Kant’ın felsefesine ve Kant’ın görüşlerini daha ileri götüren yeni pozitivistlerden, felsefenin problemlerinin dilbilimsel problemler olduğunu vurgulayan Wittgenstein’in düşüncelerine

ve yine Kant'ın çizgisinde yer alan James ve Dewey'in ilerlemeci (pragmatizm) fikirleri üzerine, Vygotsky'nin ve nihayet Piaget'in fikirleri üzerine inşa edilir.

Yeni paradigmanın insanın doğasına ve onun öğrenme sürecine bakışı da geleneksel modelden farklıdır. Öğrencilerin olabildiğince farklı açılardan düşünmelerini ve tartışmalarını sağlama, öğrencilerin ilgilerini çekecek sorunlar ortaya atma, çoklu etkileşim ortamları oluşturma, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak onların konuyu araştırmalarını destekleme, öğrencilere yeterince bekleme (kuluçka/keşif) süresi tanıma, öğrencilere, sunulan bilgiler arasında ilişki kurabilmeleri ve çeşitli görüşleri birbirleriyle karşılaştıracabilmeleri için zaman verme, öğretim sırasında öğrencilerin doğal merakını besleme, körüklenme, öğrencilerin başarısını, öğrenme bağlamına göre değerlendirme gibi detaylar bu farklılıklardan bazılarıdır. Bu ilkeler ve temel kabullerle hareket eden yapılandırmacı model otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezli olan, sonuç (Ürün) kadar sürecin de değerlendirilmesine imkan veren, sadece tek ve kesin bilgiyi değil Kısmi bilginin de ele alınmasını sağlayan bir anlayışa sahiptir.

Yapılandırmacı model çevrenin bilgi yönünden çok zengin olduğu ve yanlış/doğru cevapların olmadığı gerçek yaşam şartları ve çevresi içinde öğrenme ve problem çözme gereksinimi, bilişsel esneklik, başkalarıyla birbirlerini etkileme yoluyla anlam düzeltme, gerçeklik üzerine çok yönlü bakış açısı gibi ilkeleri içermektedir. Yapılandırmacı modelin öğretim tasarımı ise en önemli dayanak öğrenenin yetenek, ilgi ve bilgi düzeyidir ve asıl ilgi öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği konusu, öğretim döngüsü değil, öğrenme ortamı ve etkileşimidir; ayrıca bu ortamlar öğrenciye bilgi aktarma işlevi görmez, aksine öğrencinin bilgiyi yapılandırılmasını destekleyecek olanakları sunar (Alkan, 1995). O halde bu yaklaşıma göre öğrenen, kendine özgü olarak bilgiyi oluşturduğu anlayışına dayalıdır süreç öğrenciyi aktif olmaya sevk eder (Asan, 2001). İşte tam da bu nedenlerle geleneksel ölçme yaklaşımları bir noktaya kadar işe yararken pür olarak bu modele yeter olmadı. Merkezde öğretmen değil öğrenci vardı; program mutlak değil esnek; daha çok öğrenci özellik ve tercihlerine bağlı olmayı önemsiyor ve onu aktif tutmaya yönelik olarak hareket ediyordu. Yine doğal olarak ölçme modelleri de değişmek durumunda kaldı. Öz-değerlendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, grid, akran değerlendirmesi, portfolyo, rubrik, proje vb. alternatif ölçme yöntemleri (Bahar, 2001; Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006) sistemde yerlerini aldı.

Geleneksel ve yapılandırmacı model açısından ölçmenin kaynaklarını karşılaştırmalı olarak inceleyelim (Bahar, 2001; Bahar, Bıçak, Durmuş ve Nartgün, 2006):

Geleneksel Ölçmenin kaynakları	Yapılandırmacı Ölçmenin kaynakları
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.

Özetlemek gerekirse alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin (doğru-yanlış, kısa cevaplı, eşleştirmeli vb.) dışında kalan tüm ölçme ve değerlendirme tekniklerini kapsamaktadır. Yapılandırmacı model bağlamında kullanılabilecek “ölçme” ve “değerlendirme” teknikleri arasında Performans değerlendirme, ürün seçki dosyası (portfolyo), kavram haritaları, yapılandırılmış grid,

tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve/veya akran değerlendirmesi, kendi kendini değerlendirme gibi teknikler sayılabilir.

KAYNAKLAR

- ✓ Alkan, C. ; Deryakulu, D. ; Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- ✓ Arkonaç, S. (2008). Psikolojide insan modelleri ve yerel insan modelimiz. Ankara, Nobel Yayınları.
- ✓ Asan, A.; Güneş, G., (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara: MEB Yayınları, Sayı: 147, s.50-53.
- ✓ Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi*, Edam Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi. 1/1; s.23-38.
- ✓ Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S. ve Nartgün, Z., (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ✓ Hesapçıoğlu, M. (2005). Türk eğitim sisteminde paradigma değişikliği: davranışçılıktan oluşturmacılaşma giriş. *Artı Eğitim*. Ocak, 2005, s.25-26.
- ✓ Kepçeoğlu, M. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Gül Yayınevi.
- ✓ Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- ✓ Külahoğlu, Ş. (2002). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. (Ed. Binnur Yeşilyaprak) *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (içinde). Ankara, PegemA Yayıncılık, s.1-26.
- ✓ Otrar, M. (2014). Ölçme ve değerlendirme sistemimiz üzerine: Neyi "Değer"lendiriyoruz? İnsanı mı?. *Yeni Türkiye dergisi Türk eğitim sistemi özel sayısı 1*. Yıl:10, sayı 58, s.870-874
- ✓ Otrar, M. (2015). Duyuşsal alan ve duyuşsal alan özelliklerinin ölçülmesi üzerine. *Empatiyle gelişmek, empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati* (içinde). (Ed.Y.Kabapınar). Ankara: Pegem Akademi Yayınları, s.299-319.
- ✓ Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel yayınları.
- ✓ Tezci, E. & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *Journal of Educational Technology*, 3 (2) (2004), pp. 27–32.

Doç. Dr. Nilüfer KAHRAMAN- Arş. Gör. Derya ÇAVDAR- Arş. Gör. Esra SÖZER
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı

BİREYSEL FAKLILIKLARI DEĞERLENDİRMEDE BOYLAMSAL YAKLAŞIMLAR: DUYGU CETVELİ UYGULAMASI ÖRNEĞİ

Sosyal-duygusal öğrenmeler ile ilgili duyuşsal alan becerilerinin bireylerin öğrenme yaşantılarını anlamlandırmada önemli rolleri olduğu düşünülmektedir. Ancak öngörülen bu rolün düzeyi, süreçsel işleyişi ve diğer bilişsel ve duyuşsal alan becerileri ile olan ilişkileri hakkındaki önermeler, uygulamada henüz çok da tutarlı bir şekilde tespit ve teyit edilememektedirler. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri de mevcut ölçme araç ve yöntemlerinin bilişsel becerilere göre çok daha kompleks olan *duyuşsal beceriler* ile ilgili bireysel farklılıkları değerlendirmede yetersiz kalabilmeleridir. Karşılaşılan güvenirlik ve geçerlilik problemlerinin aşılması adına mevcut "doğru" cevap temelli bilişsel alan ölçme yöntemlerinin, doğru yerine "yeğlenen" cevabın temele alındığı duyuşsal alan ölçme yöntemlerine adapte edilmeleri konularında yıllardır birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, alan yazında geline nokta henüz istenen yerden oldukça uzaktır. Bu makaleye konu alternatif "Boylamsal Araştırma ve Ölçme Yaklaşımının" uygulamalı olarak örneklediği bir alan çalışması olan "Duygu Cetveli Uygulaması" bu gereksinimden doğmuştur.

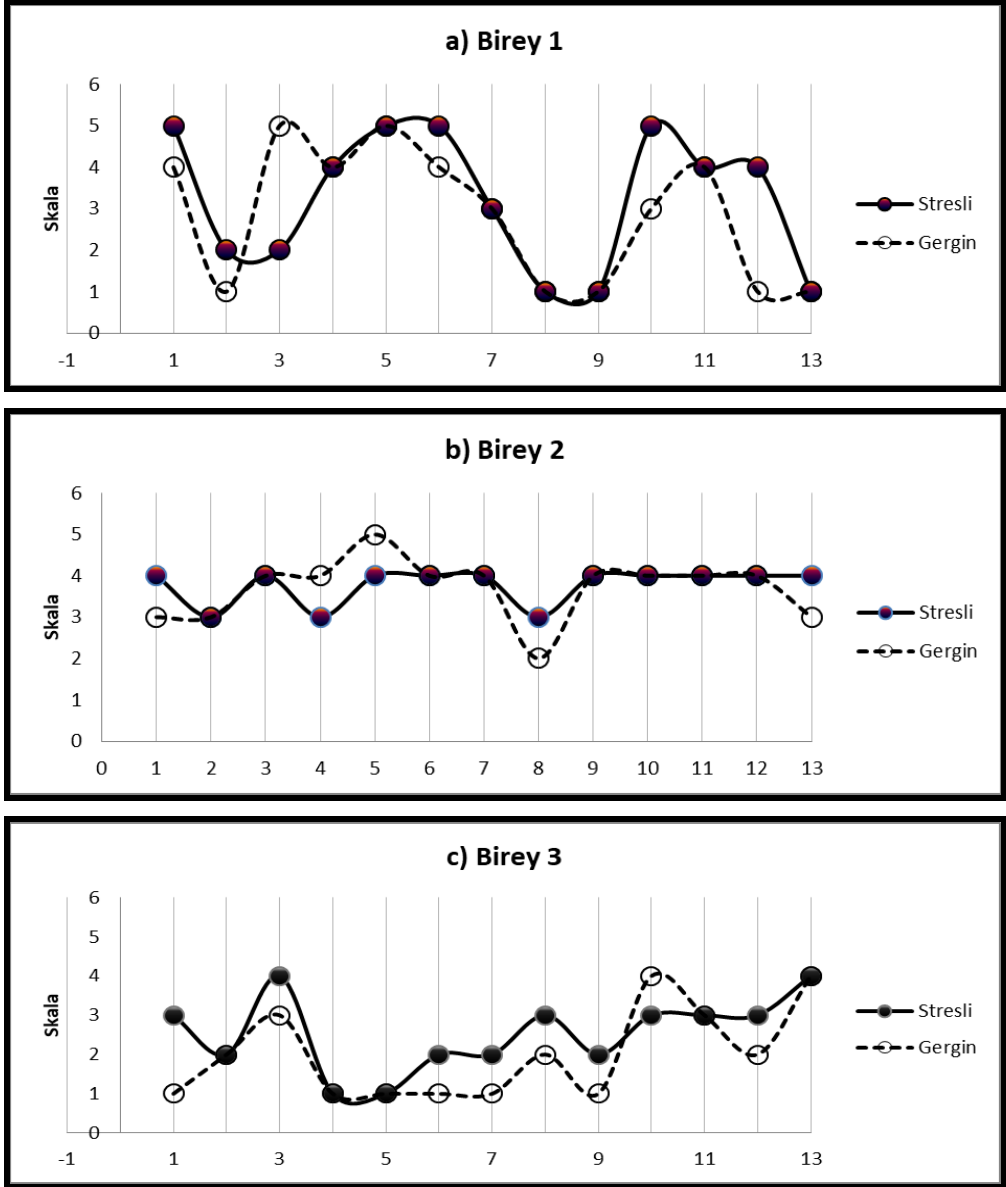
Takip eden metinde, ilk olarak bireysel farklılıkları değerlendirmede mevcut yöntemlere *bir alternatif* olarak önerilen boylamsal araştırma-desenli ölçme yaklaşımının mevcut ölçme modellerine getirebileceği katkılarının neler olabileceği bir örnek üzerinden tartışılmıştır. Bu örnek çalışmanın verileri, "stres" ve "gerginlik" duygu durumlarının zaman içerisindeki değişimlerinin günlük olarak izlendiği bir çalışmamızdan gelmektedir. Bir sonraki başlıkta boylamsal araştırma-desenli ölçme yaklaşımının alan uygulaması olan Duygu Cetveli hakkında özet bilgi verilmiş ve bu uygulamanın geçen yıl gerçekleştirilen ilk Cohort'unda toplanan veriler üzerinden yapılan, duygu durumları ve duyuşsal beceriler ile (1) uyku kalitesi ve (2) dayanıklılık durumları arasındaki ilişki dinamiklerini inceleyen iki ayrı orijinal çalışmadan bazı özet bulgular paylaşılmıştır. Burada amaçlanan boylamsal araştırma desenleri ile ancak cevap aranabilecek olan "aynı ölçme problemi için, tek-seferlik ölçümler ile elde edilen bulgular ile tekrarlı ölçümler ile elde edilen bulgular birbirinden ne kadar farklıdır?" sorusuna, iki ayrı çalışmadan ve elde edilen bulgular üzerinden cevap vermektedir. Son bölümde, birden fazla bilişsel ve duyuşsal alan özelliğini bir arada içerdiği düşünülen önemli öğrenme çıktılarının daha gerçekçi bir biçimde

ölçülmelerine ve dolayısı ile öğrencilerdeki bireysel farklılıkların daha sağlıklı bir biçimde keşfedilmelerine katkı sağlayabilecek, güvenilirlik ve geçerlilik kanıtları ile desteklenmiş, çok boyutlu, süreç odaklı, son teknolojik gelişmeler ile desteklenen AR-GE tabanlı ölçme uygulamalarının yaygınlaşmasının önemi tartışılmış ve tüm paydaşların böylesi yenilikçi uygulamalara aktif olarak katılımlarının Eğitim Bilimleri alanına getireceği katkının altı çizilmiştir.

Boylamsal araştırma desenlerinin bireyselleştirilmiş ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkıları ne olabilir?

Bu makalede önerilen ve örneklendirilen *Boylamsal Ölçme Modeli*, en temelde, tek sefer veya ön-test/son-test gibi birkaç sefer uygulaması olan geleneksel ölçme uygulamalarının, sistematik ve kontrollü bir biçimde zamana yayılmış bir alternatifi olarak düşünülebilir. Şekil 1 böylesi tekrarlı ölçümlerin olması durumunda ilgilenilen özellikler ile ilgili olarak elde edilen ölçme sonuçlarının çizebileceği resmin ne kadar daha detaylı olabileceğini stres ve gerginlik ölçümlerinin karşılaştırıldığı 13 günlük boylamsal bir çalışmada toplanan veriler üzerinden göstermektedir. Şekil 1, bu çalışmanın gönüllü katılımcılarının oluşturduğu grupta bulunan bir grup Eğitim Fakültesi öğrencisinden tesadüfi olarak çekilen üç bireyin 13 gün boyunca her akşam o gün için işaretledikleri stres ve gerginlik düzeylerini (1: hiç ya da çok'dan 5: Çok fazla'ya kadar olan bir skalada) göstermektedir. Bu üç birey, stres ve gerginlik düzeyleri ile ilgili olarak birbirlerinden oldukça farklı durmaktadırlar, ancak, şekil göstermektedir ki, var olan farklılıklar sadece bireylerarası farklılıklarla sınırlı değildir. Gözleme konu 13 gün içerisinde, Birey 1'in stres ve gerginlik düzeyleri 1-5 skalasında birkaç günlük döngüler halinde inip çıkmışken, Birey 2 için kısmen yüksek ve stabil kalmış, Birey 3 içinse ilk 3 gün için küçük ve hızlı bir yükselme gösterdikten sonra minimuma düşmüş, ancak takip eden 8-9 günde yavaşça yükselerek, maksimuma olmasa da, tırmanmıştır. Bir başka deyişle, bu üç birey hissettikleri stres ve gerginlik düzeyleri açısından birbirlerinden farklı oldukları kadar, hissettikleri stres ve gerginlik düzeylerinde kendi içlerine gösterdikleri değişimler açısından da birbirlerinden oldukça farklıdırlar. Bireylerin duygu durumlarının günlük yaşantılarında karşılaştıkları güçlüklerle ilgili olarak değişkenlik gösterebileceği gerçeği göz önüne alındığında, açıktır ki, 13 gün boyunca alınan tekrarlı gözlemler ile çizilen bu resmin, bu bireyler için (verilen 13 gün aralığından seçilecek herhangi bir gün için alınmış olabilecek) tek seferlik gözlemler ile çizilebilecek bir resimden çok daha gerçekçi, günbegün yaşanan olaylar ile ilişkilendirilebilecek kadar detaylı ve, dolayısı ile, daha kolay yorumlanabilir. Dahası, eğer bu üç birey de stres ve gerginlikle baş etme konularında yardım ve destek ihtiyacında olduğunu belirtse, tekrarlı alınmış ölçümler üzerinden hazırlanacak "bireyselleştirilmiş" bir destek ve

yardım programının, tek seferlik bir ölçüm üzerinden yapılabilecek bir diğerine göre, çok daha sağlıklı sonuçlar vereceği açıktır.



Şekil 1. Üç ayrı birey için 13 günlük Stres ve Gerginlik Düzey ve Değişimleri

Duygu Cetveli Uygulaması: Boylamsal bir Ölçme Modeli Araştırma-Geliştirme Çalışması

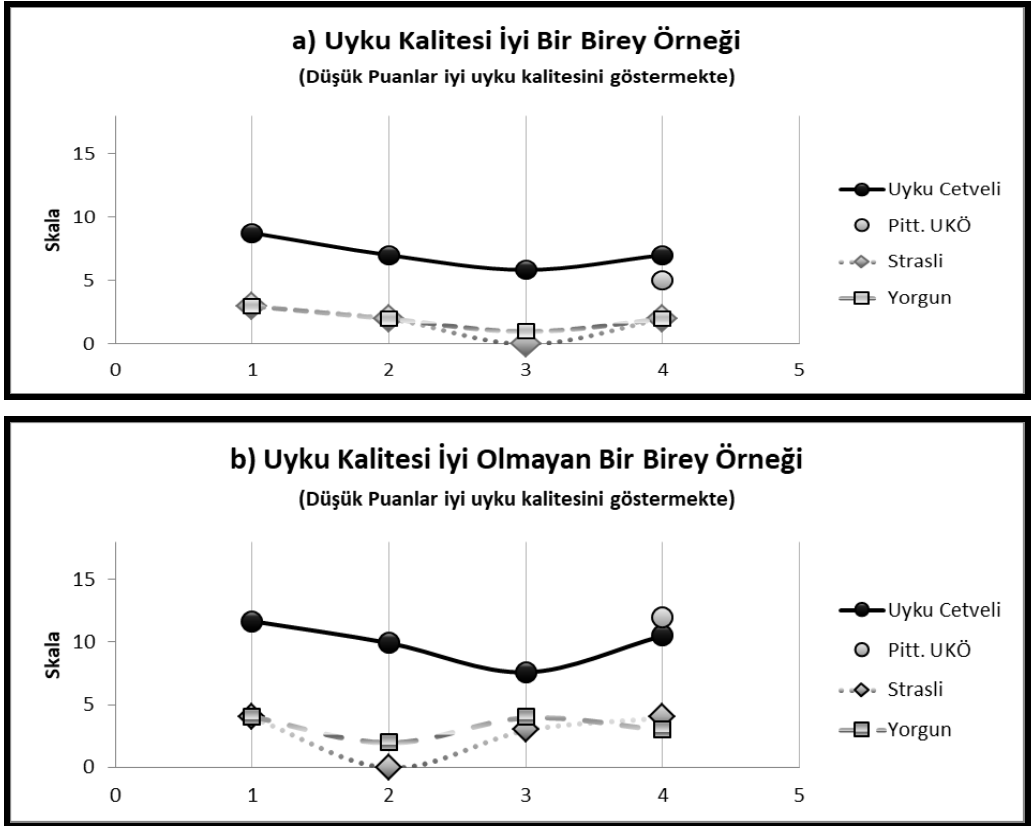
Teknolojik imkânlardan maksimum düzeyde yararlanmak üzere on-line bir alan uygulaması olarak tasarlanan Duygu Cetveli Alan Uygulaması ile amaçlanan, ilgilenilen bilişsel-sosyal-duygusal öğrenmeler ve öğrenme çıktıları ile ilgili bireyler-arası farklılıkların, bireyler-içi farklılıklar da göz önüne alınarak çalışılabileceği boylamsal bir ölçme modeli geliştirmek ve zaman serisi olarak alınan ölçümlerin tek seferlik alınan ölçümler üzerine getireceği potansiyel avantajları farklı bilişsel ve duyuşsal özellikler için test ederek, güvenilirlik ve geçerlilik delilleri toplamak ve uygulamaya kazandırmaktır. Şu an, pilot uygulama aşamasında olan bu çalışmada, görsel ve işitsel uyaranlarla zenginleştirilmiş yenilikçi madde türleri ve deneysel boylamsal araştırma-ölçme desenleri test edilmektedir.

Geliştirilmesi hedeflenen nihai ölçme modeli, birbirini tamamlayan iki ayrı yaklaşımı sentezleyen bir çerçeve üzerine kurulmuştur. İlk yaklaşım, becerilerin birden çok ve yapısal olarak farklı (bilişsel, duyuşsal, gibi) olabilecek birden fazla özelliği, değişik düzeylerde de olsa, eş zamanlı olarak içerebilecek "yapılar" olarak tanımlanmalarına izin veren *bütünselik yaklaşımıdır*. Bu bağlamdaki önerme, becerileri oluşturan bilişsel ve duyuşsal alanla ilgili özelliklerin bir arada gözlenmelerinin ve önemli alt-boyutları ile ele alınmalarının, ölçme ve değerlendirmeye konu bireyler-arası farklılıkları daha sağlıklı bir biçimde ayırt etmeye hizmet edeceğidir. İkinci yaklaşım, kullanılan araştırma deseninin bir süreç olarak tasarlanmasına izin veren *boylamsal yaklaşımdır*. Bu bağlamdaki önerme, boylamsal olarak tasarlanacak ölçme desenleri ile motivasyon, adaptasyon gibi oldukça önemli ancak karmaşık yapıli becerilerin zaman içerisindeki değişim/gelişim eğrilerinin izlenmesinin, bu beceriler ile ilgili yapılacak kısa ve uzun vade çıkarımları daha sağlıklı ve gerçekçi kılabilceğidir. Böylece, zaman içerisinde aynı kişide vuku bulabilecek değişimlerin getirebileceği bireyler-içi farklılıklar dikkate alınabilecek ve gözlenmesi hedeflenen bireyler-arası farklılıklar daha sağlıklı bir şekilde tespit edilebilecek, bireyin yaşadığı özel durum ve olaylar ile ilişkilendirilebilecek ve daha anlamlı çıkarımlara ulaşılabilir. Arzulanan, sonuç yerine süreç odaklı - çok boyutlu (birden çok bilişsel ve/veya duyuşsal alt boyutları olan) yeni ölçme modellerinin yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktır.

Örnek Çalışma 1: Bireylerin Uyku Alışkanlıkları ve Duygu Durumları Arasındaki İlişkiye Boylamsal Bir Bakış

Bu çalışmanın ölçme deseni 4 haftalık bir zaman dilimi için planlanmıştır. 69 gönüllü üniversite öğrencisinden oluşan çalışma grubuna iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Bu ölçeklerden ilki uyku problemi olan bireylerin gittikleri sağlık kuruluşlarında yaygın

olarak kullanılan ve cevaplayıcılardan bir önceki ayı düşünerek uyku kaliteleri ile ilgili bir dizi soruyu cevaplamalarını gerektiren Pittsburgh Uyku Kalitesi Ölçeğidir (Buysse vd., 1988). "İkinci ölçek, "aylık ve tek seferlik" bir ölçek olarak düşünülebilecek olan Pittsburgh Uyku Kalitesi Ölçeğine bir alternatif olarak tasarlanan boylamsal (4 haftalık tekrarlı uygulamalı) Uyku Cetveli Ölçeğidir. Çalışma grubu 4 hafta boyunca her hafta sonu Uyku Cetveli Ölçeğini cevaplamışken, Pittsburgh Uyku Kalitesi Ölçeğini sadece bir kez ve 4. hafta cevaplamıştır. 4 hafta boyunca katılımcıların ayrıca işaretledikleri ("hiç" için 1'den "çok" için 5'e kadar rakamlar vererek) yorgunluk ve stres düzeyleri de dikkate alınarak, katılımcıların uyku kaliteleri ile ilgili haftalık ve aylık ölçümler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Şekil 2 çalışma grubundan (a) uyku kalitesi iyi olan ve (b) uyku kalitesi iyi olmayan olarak iki grubu örneklendirmek üzere seçilen birer kişi için elde edilen bulguları göstermektedir (Sözer, Çavdar & Kahraman, 2017).



Şekil 2. Uyku Kalitesi İyi Olan ve İyi Olmayan İki Ayrı Birey İçin Alınan Gözlemler

Şekil 2'nin örneklendirdiği gibi, çalışma grubundan elde edilen bulgular göstermektedir.

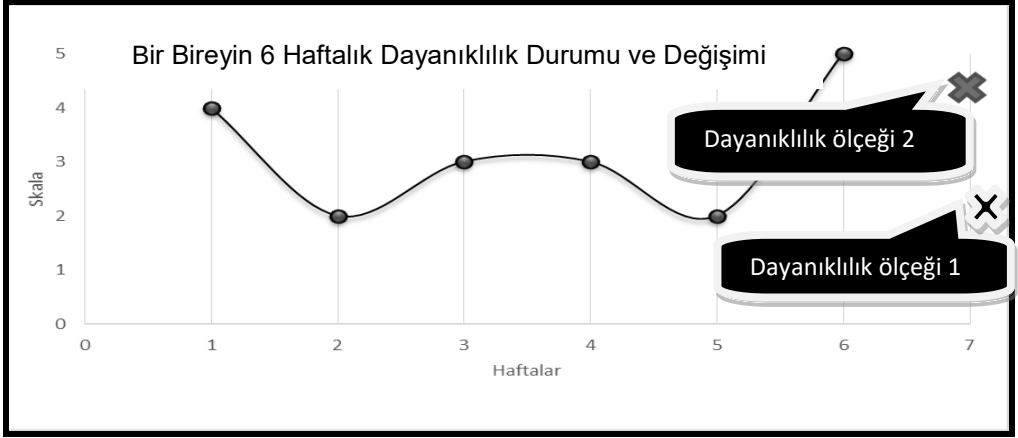
- (1) bireylerin uyku kaliteleri haftadan haftaya değişim gösterebilmektedir,
- (2) uyku kalitesi düşük olan grupta bireylerin uyku kalitesi zamanla değişime daha açıktır ve
- (3) bireylerin 4. hafta aldıkları Pittsburgh Uyku Kalitesi Ölçek puanları, beklendiği gibi önceki 4 haftalık zamandan ziyade, 4. hafta aldıkları Uyku Cetveli Ölçeği puanlarına daha yakındır.

Bu ölçümlere eşlik eden 4 haftalık stres ve yorgunluk düzeyi ölçümleri ve bu ölçümlerde 4 haftada gözlenen değişimler de haftalık uyku kalitesi ölçümlerinin, aylık uyku kalitesi ölçümüne göre bireylerin uyku kalitesi durumlarını tasvir etmede daha kullanışlı olabileceğini destekler niteliktedir.

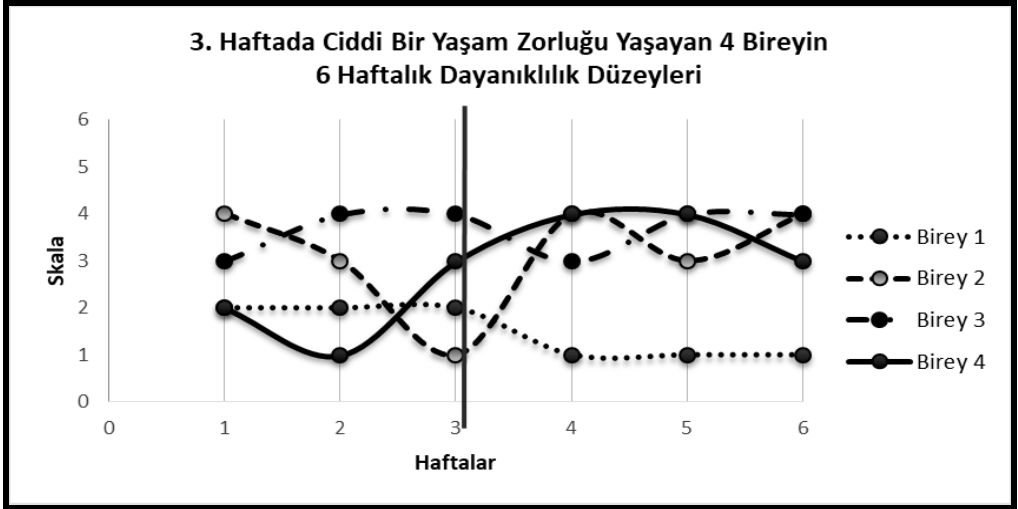
Örnek Çalışma 2: Bireylerin Dayanıklılık Düzeyleri ve Günlük Hayatta Yaşadıkları Zorluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Boylamsal Bir Bakış

Bu araştırmanın ölçme deseni 6 haftalık bir zaman dilimi seçilerek yapılan haftalık gözlemleri içermektedir. Bu 6 haftada, 81 gönüllü üniversite öğrencisinden oluşan katılımcı grubuna, ikisi tek-seferlik, birisi tekrarlı uygulaması olan, toplam üç ayrı dayanıklılık ölçeği uygulanmıştır.

Bu ölçeklerden tek uygulamalı olan ölçekler Eğitim Bilimleri alan yazınında dayanıklılığın ölçülmesinde oldukça yaygın kullanılan ve bu çalışmada uygulamaya da bu nedenle seçilen Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık (Campell-Sills&Stein, 2007) ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık (Smith vd., 2008) ölçekleridir. Tekrarlı uygulanan ölçek, 6 hafta uygulanan Duygu Cetveli Ölçeğidir. Bu ölçek, katılımcılarından her hafta başı "hiç" için 1'den "çok" için 5'e kadar rakamlar vererek dayanıklılık düzeylerini ve bir dizi duygu durumlarını belirtmeleri istemiştir. Bu gözlemlerin anlamlandırılabilmesi için, katılımcılara ayrıca her hafta ciddi bir yaşam zorluğu yaşayıp yaşamadıkları da sorulmuştur. Şekil 3 çalışma grubundan seçilen örnek bir birey üzerinden, toplanan verilerde sıkça gözlenen bir durumun görselini vermektedir. İlk olarak, görülmektedir ki bu bireyin dayanıklılık düzeyi haftadan haftaya azımsanmayacak düzeyde bir değişim göstermektedir. İkinci olarak, görülmektedir ki, bu bireyin Connor-Davidson Psikolojik Dayanıklılık ve Kısa Psikolojik Dayanıklılık ölçeğinden aldığı dayanıklılık puanları hem kendi içlerinde hem de Duygu Cetveli Ölçeğindeki dayanıklılık düzeyi işaretlemeleri ile çok da tutarlı değildir (Çavdar, Sözer & Kahraman, 2017).



Şekil 3. Bir bireyin 6 hafta boyunca her hafta 5 üzerinden ifade ettiği dayanıklılık durumu ve bu bireyin tek seferlik uygulamalı xx ve yy dayanıklılık ölçeklerinden aldığı dayanıklılık puanları



Şekil 4. 6 Haftalık bir zaman diliminde, 3. haftada ciddi bir yaşam zorluğu yaşadığını ifade eden 4 ayrı bireyin her hafta 5 üzerinden ifade ettiği bu dayanıklılık durumları

Toplanan veriler üzerinden yapılan ilk analizler, farklı dayanıklılık örgüsüne sahip dört ayrı birey tipi olabileceğini göstermektedirler. Şekil 4, çalışma grubundan seçilen dört birey üzerinden, gözlenen dayanıklılık örgülerini göstermektedir. Bu bireyler, 6 haftalık gözlem sırasında 3. hafta ciddi bir yaşam zorluğu yaşadıklarını

belirtmişlerdir. Bu dört bireyin, 3. hafta yaşadıkları zorluk öncesi ve sonraki haftalar için işaretledikleri dayanıklılık düzeyleri göstermektedir ki (1) Birinci birey zorluk yaşama durumu fark etmeksizin haftalar boyunca düşük dayanıklılık düzeyindedir, (2) ikinci bireyin dayanıklılık düzeyi zorluk zamanında düşüş gösterse de zorluk öncesinde görece olarak yüksektir ve zorluk sonrasında da tekrar yükselmiştir, (3) üçüncü birey zorluk öncesi ve sonrası fark etmeksizin yüksek dayanıklılık düzeyindedir ve (4) dördüncü birey zorluk öncesinde düşük dayanıklılık düzeyindedir, ancak zorluk sonrasında dayanıklılık düzeyi yükselmiştir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki bireylerin dayanıklılık düzeyleri ile ilgili farkındalıkları, günlük hayatlarında deneyimledikleri ciddi bir zorluk olup olmadığına göre zaman içerisinde değişim gösterebilmektedir. Ayrıca, belki de, Birey 4'de olduğu gibi, farklı yorumları getirebilecek bir yapı gösterebilmektedirler. Örneğin, Birey 4 dayanıklılık düzeyi düşük olduğu için deneyimini "ciddi bir zorluk" olarak algılamış olabilir veya, yaşadığı zorluk sonrası kendisinde var olan dayanıklılık özelliğini keşfetmiş veya gerektiği için aktive etmiş olabilir. Elbette ki, böylesi önermeler, dayanıklılık özelliğinin doğasını çalışan teorisyenler ile beraber test edilebilirler ve gelişmeye açıktırlar. Ancak, bu örnek ile bu makalede vurgulanmak istenen dayanıklılık teorisi ile ilgili çıkarımlardan ziyade, dayanıklılık ve kendini toplama gücü gibi değişim/gelişim açık olduğu düşünülen becerilerin çalışıldığı araştırma desenlerinin tekrarlı uygulamalar olarak tasarlanmış ölçme desenleri ile nasıl zenginleştirilebilir olduklarıdır. Önerilen, bireylerin sosyal-duygusal öğrenmelerinin ve öğrenme çıktılarının daha gerçekçi bir şekilde gözlemlenmesine izin verecek boylamsal araştırma-temelli ölçme modellerinin sağlıklı okul atmosferi hedefleyen tüm okul uygulamalarında hak ettikleri yeri almalarıdır.

Sonuç ve Öneriler

Eğitmcilerin uygulamada karşılaştıkları zorluklardan belki de en önemlisi, sosyal-duygusal öğrenmeler ve öğrenme çıktıları olarak paydaşlar tarafından önemsenen becerileri ve bu becerileri etkileyen faktörleri sağlıklı ve anlamlı bir şekilde gözleme/ölçme konusundadır. Geleneksel ölçme desenlerinin (özellikle de zaman içerisinde değişim/gelişim gösterilmesi beklenen bilişsel ve duyuşsal beceriler söz konusu olduğunda) bireysel farklılıkları değerlendirilmede artık çok da ideal uygulamalar olmadıkları düşünülmektedir. Bu makalede önerilen çözüm ölçme uygulamalarının bir süreç olarak tasarlandığı ve uygulandığı boylamsal ölçme uygulamalarının yaygınlaşması ve tek-seferlik gözlemlere dayalı ölçme uygulamalarının yerini almasıdır. Böylece, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ölçme ve değerlendirmede tek-seferlik uygulamalarda karşılaşılan zorluklar, değerlendirmeye konu özelliklerin zaman içerisindeki değişim/gelişimlerinin izlendiği ölçme uygulamaları ile zenginleştirilebilecektir.

Kısacası, bireylerin daha dinamik olan duygu durumları ve daha statik olan duyuşsal becerilerinin ve her ikisi arasındaki geçişlerin ve zaman içersindeki değişimlerin ve bütün bu örgülerin bilişsel beceriler ve diğer demografik faktörler ile ilişkilerinin daha sağlıklı bir biçimde izlenmeleri ve değerlendirilmeleri ancak değişimin/gelişimin izlenmesine olanak veren boylamsal ölçme desenleri ile mümkün olabilecektir.

Bu makalede özetlenen Boylamsal Ölçme Modeli geliştirme yaklaşımı ve örneklendirilen Duygu Cetveli Uygulaması, bu ihtiyacı karşılamaya yönelik ve henüz AR-GE aşamasında olan bir girişimdir. Ancak, bireylerin okul, iş ve özel yaşamlarındaki "başarı" kavramının "iyi oluş" kavramına evrimleşmesi gerektiği konusunda hem fikir olduğumuz çağımız paradigmasında (New Visions for Education, World Economic Forum®, <https://www.weforum.org/reports>), sosyal-duygusal beceriler ve önemli öğrenme çıktıları ile ilişkilerini çalışan araştırmacıların, alt gruplar-arası, bireyler-arası ve bireyler-içi farklılıklara ve değişimlere duyarlı, belli güvenilirlik ve geçerlilik kriterlerini sağlayan alternatif ölçme araçlarına ve değerlendirme modellerine her zamankinden çok daha fazla ve acilen ihtiyaçları vardır.

Tartışmasızdır ki, boylamsal ölçme modellerinin bireysel farklılıkları ölçme ve değerlendirme kullanılan yöntem ve elde edilen sonuçlar için yapılacak güvenilirlik ve geçerlilik argümanlarına getireceği zenginlik, ölçmeye konu özelliklerin zaman içerisinde değişime/gelişime ne kadar açık oldukları ilgilidir (Boylamsal modeller ile ilgili daha fazla bilgi için bkz. Muthén and Curran, 1997). Eğer ölçmeye konu özelliklerin zamanla değişebilir/gelişebilir olduklarını destekleyen teori veya deneyimler varsa, boylamsal ölçme desenleri toplanan veriler üzerinden yapılacak bireyler-arası karşılaştırmaları, gözlenen birey-içi değişim/gelişim eğrilerini ekleyerek zenginleştirecektir. Eğer ilgilenilen özelliklerin değişebilir/gelişebilir olduklarını destekleyen teori veya deneyimler yoksa veya teoriye bağlı olarak beklenen değişim eğrileri ampirik olarak desteklenmiyorlar ise, elbette ki, boylamsal modellerin tek seferlik ölçme modelleri üzerine katacağı bir değer olamayacaktır.

Planlanan araştırma ve geliştirme çalışmalarının odaklandığı ölçme problemlerinin ve mevcut diğer şartlara göre uygulanabilirliği olan araştırma yöntemlerin her uygulama için farklı olması kaçınılmazdır. Bu anlamda, boylamsal ölçümleri de içerecek olan araştırma desenlerinin tasarlanması ve uygulanması aşamalarında, araştırmacıların mevcut bilgi ve birikimleri sorgulamaya açık olmaları, çok-disiplinli ve yeniliğe/ gelişime açık bir bakış açısı kullanmaları oldukça önemlidir. Elde edilen bulguların mevcut literatürü tam olarak desteklemediği durumlarda ihtiyaç duyulacak

gerçekçi ve güncel çıkarımlara ulaşma/ sentez becerisi biz tüm eğitimciler için artık olmazsa bir 21. yüzyıl becerisidir.

KAYNAKLAR

- ✓ Buysse, D. J., Reynolds, C. F., Monk, T. H., Berman, S.R. & Kupfer, D.J. (1988). *The Pittsburgh Sleep Quality Index: A New Instrument For Psychiatric Practice and Research*. *Psychiatry Research*, 28, 193-213.
- ✓ Campbell-Sills, L. & Stein, MB. (2007). *Psychometric analysis and refinement of the Connor Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10 item measure of resilience*. *J Trauma Stress*, 20(6), 1019-1028.
- ✓ Çavdar, D., Sözer, E. & Kahraman, N. (2017, Nisan). *Dayanıklılık için tekrarlı ölçümleri içeren boylamsal bir ölçekleme modeli üzerine bir değerlendirme*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya.
- ✓ Muthén, B. O., & Curran, P. J. 1997. "General longitudinal modeling of individual differences in experimental designs: A latent variable framework for analysis and power estimation", *Psychological Methods*, 2(4), 371.
- ✓ Smith, BW., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., Bernard, J. (2008). *The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back*. *International Journal of Behavioural Medicine*, 15, 194-200.
- ✓ Sözer, E., Çavdar, D. & Kahraman, N. (2017, Nisan). *Bireylerin uyku kaliteleri ve duygu durumları ile ilgili duyuşsal becerileri arasındaki ilişkilerin boylamsal analizi*. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya.
- ✓ World Economic Forum. 2016, "New vision for education: Unlocking the potential of technology", World Economic Forum, Geneva, Switzerland. http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf



DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ PANELLER

1.PANEL

- **EĞİTİMİN ZENGİNLİĞİ: FARKLILIKLAR**

Prof. Dr. Coşkun BAYRAK
Anadolu Üniversitesi

- **BİLSEM'LERDE UYGULANAN PROGRAMLAR: UYUM PROGRAMI**

Timuçin ŞENSU
İTO Bilim ve Sanat Merkezi Müdürü

- **YOLCULUĞA HAZIR MIYIZ? FARKLILAŞTIRMAYA YÖN VEREN ROLLER VE ETKİLİ UYGULAMA İÇİN YOL HARİTASI**

Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ
Adıyaman Üniversitesi

EĞİTİMİN ZENGİNLİĞİ: FARKLILIKLAR

Temelde tüm toplumların eğitim sistemleri “Ne için eğitim?” sorusunu sorarak kurulurlar. Aslında bu sorunun yanıtı, eğitim sisteminin temel amaç ve ilkelerini, çocukların ve gençlerin bugününü ve geleceğini, politika koyucuların da beklentilerini oluşturur. Eğitim sistemleri, bireylerin kendilerini geliştirmesi için mi? Toplumsal değerlerin korunması ve sürdürülmesi için mi? Endüstrinin gerektirdiği nitelik ve sayıdaki insangücünün yetiştirilmesi yoluyla ülkenin kalkınmasında rol oynayabilecek liderleri mi? Yoksa “sormayan, sorgulamayan” sadece “kendi gemisini kurtarma” anlayışındaki bireylerin aldıkları eğitimle bir ömür geçirmesini sağlayan bir eğitim sisteminin inşasını oluşturacaktır. Bu oluşumlarda içinde yaşadığımız acımasız yıkımların faturası, uluslararası çıkar çevrelerinin insanı değersiz kılan her türlü girişim ve yatırımları dikkatten kaçırılmadan 21. yüzyılın insanında olması gereken insancıl değerleri, insan hakları temelli bakışı, eleştirel düşünceyi, çevreyi korumakla insanın geleceğine sahip çıkmak arasında fark olmadığını, kendisinden farklı olanların kendisine bir zenginlik kattığını ve eksikliklerinin ancak başkalarının güçlü taraflarıyla giderilebileceğinin ve bireysel gelişimin temel alınması yer almalıdır.

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda ve Milli Eğitim Kanununa dayalı olarak belirlenen Milli Eğitimin Temel İlkelerinde kuşkusuz bu durumlara yer verilmektedir. Temel amaç ve ilkelere bakıldığında Türk milletine ve topluma, özellikle de “gelecekte” yaralı bir vatandaşın yetiştirilmesi üzerine kurgu vardır. Vatandaşlık ve insan haklarının eğitimi fikri, etnik çatışmalar, güvensizlik, yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin, önceden bastırılan yeni ortak kimlik yapılarının ortaya çıkması, sosyal bütünlüğün ve insanlar arası dayanışmanın zayıflaması eğitimde farklılıkların olduğu gerçeğinin göz ardı edilmesine aracılık etmektedir. Aslında farklılıkların farkında olmak demek, eğitimde herkese aynı eğitimin aynı yöntemlerle verilmesi yerine her bir bireyin yetenekleri ölçüsünde farklı eğitim olanaklarına ulaşması, yeteneklerini sonuna kadar kendisi için olduğu kadar diğer insanlar için de kullanabilmesinin önünü açmak demektir. Bu durumun algılanması ve yaşama geçirilmesi yazıldığı, söylendiği kadar kolay olmadığının kabul edilmesi gerekir. Zoru kolay kılmanın temel yolu ise; öncelikle toplumun ve eğitim politikasını oluşturanların bu durumun farkında olması ve bu yöndeki kaynakların sunulması, var olan kaynakların bu yönde harekete geçilmesi ve farklılaştırılmış eğitimden yararlananların etkinliklere katılması, bu yöndeki girişimlere inanması gerekmektedir. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti Anayasası “her

vatandaşın eğitim hakkı alması ve bunun etnik köken, cinsiyet, sınıf ayrımına bakılmaksızın gerçekleştirilmesi” gerektiğine işaret etmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde “kitle eğitim”i yapılmaktadır. Kitle eğitimi ortalama ölçütler/hedefler belirlenip ona uygun etkinliklerin yaşama geçirilmesi anlamını taşımaktadır. Kitle eğitiminin temel amacı genel olarak bir ülkede eğitime gereksinim duyan veya onlar bu gereksinimleri duymasa da onların bu gereksinime sahip olduğunu düşünen yöneticilerin ortalama düzeyde bireylerin aynı becerilerle donanık yetiştirilerek topluma uyumlu hale getirilmesidir. Bu yetiştirme işinde çabuk öğrenenler ile yavaş öğrenenler ortalamadaki bireyler gibi öğrendikleri düşünülürken onların farklılıkların dikkate alınması göz ardı edilmekte veya bu grubun küçük bir azınlığına eğitim hizmeti götürülmektedir. Önemli olan çoğunluğun memnun edilmesidir. Bu anlayış krallık/imparatorluk dönemlerinden kalma bir anlayışın günümüzdeki uygulaması olarak nitelendirilebilir. Her bireyin eğitim hakkı olduğu ve devletin sunduğu olanaklardan eşit biçimde her bireyin yararlanılması gerektiği demokratik ve laik ülkelerde benimsen temel anlayıştır.

Eğitim sistemleri sonuç odaklı olarak değerlendirildiğinde karşılaştırmalarda sonuçlara bakarak yapılabilmektedir. Hâlbuki sonuçlar değerlendirilirken ve karşılaştırma yapılırken ülkelerin sahip oldukları öğretmenlerin özellikleri, öğrencilerin devam ettikleri okulların fiziksel yapıları ve düzenlemeleri, okula devam etme saatleriyle birlikte derslerin nasıl yürütüldüğüne ilişkin bilgileri ve hepsinden önemlisi de öğrencilerin sosyal, ekonomik durumları dikkate alınmalıdır. Bu yapılmadığında karşılaştırmalar sadece ağırlama, sızlama ve eksikliğin öne çıkartılmasından başka bir şey olmayacaktır. Eğitimde fırsat eşitliğinin önkoşulu olarak, özellikle koşulları elverişsiz ailelerden gelen çocukların bilgiye erişim hakları doğrultusunda, okulun kütüphane, bilgisayar laboratuvarı vb. olanaklarının ders saatleri dışında da erişilebilir kılınmasından sonra karşılaştırma yapılması daha sağlıklı olacaktır.

Sistemler ne kadar iyi kurulursa kurulsun sistemleri işletenlerin nitelikleri o sistemin etkililiğini veya etkisizliğini belirleyecektir. Bu bakımdan eğitim-öğretim sisteminin iyi kurulması ve işletilmesi okul denilen özel düzenlenmiş yapılara bağlıdır. Okulun yöneticisi ve öğretmeni okulun amaçlarının farkında ve bu amaçlara uygun niteliklerde ise o okulun başarısı kaçınılmaz olacaktır. Buradan okulun girdisi olan öğrencilerin etkisinin olmadığı sonucu çıkartılmamalıdır. Öğrenciler, ön bilgileri, donanımları, farklı yetenek ve eğilimleri, aile yapıları ile eğitim sürecinin işlemlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedirler. Bu durumda farklılıkları yönetebilen okul yöneticileri, farklılıkların farkında olan okulun öğretmenleri ve herşeyden önce ailelerin kendi değerlerinin farkında olmaları daha da önem taşımaktadır.

Okul düzenlenmiş özel çevrelerde yürütülen eğitim öğretim sürecinde eğitimin amaçları arasında uluslararası sözleşmeleri temel alan düzenlemelerde birey merkeze yerleştiren, bireysel gelişime ve kültürüne, farklı kültürlerle ve insan haklarına saygıya, insan onurunun korunması ve çevreye saygıya yer verilmelidir. Ayrıca dezavantajlı bireylere ve gruplara hak temelli bir yaklaşım sergilenerek, kalıplaşmış kadın ve erkek rolleri terkedilerek, karma eğitim ve diğer eğitim modelleri devreye sokularak ders kitaplarının ve okul programlarının bu amaca göre düzenlenmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin farklı yetenek, beceri, bilgi, duygu ve eğilimde olduklarının farkında olabilmesi için öğretmen yetiştiren kurumların bu dinamikleri öne çıkartan uygulama ve anlayışlara yer vermesi ile sağlamak yeterli olmayabilir. Öğretmenliği meslek olarak seçmek amacı ile öğretmen yetiştiren kurumları tercih eden öğretmen adaylarının; eleştirci tutum ve becerilere sahip, başkalarının farkında olarak onların duygu, düşünce ve uygulamalarına değer veren, saygı duyan özellikte olması istenen bir durumdur. Farklıkların bir zenginlik olarak değerlendirilebilmesi için okul çeşitliliğine gidilmesi kaçınılmazdır. Okul çeşitliliği bireysel ayrımcılığı ve avantajı öne çıkartan bir yapıdan daha çok her bir öğrencinin değerlendiren ve işe koşan bir yapıda olması gerekir.

Kavram Olarak Farklılık

Farklılık kavramı, farklı kimliklerden oluşan çeşitli insanların aynı sosyal sistemde yer alması şeklinde tanımlanabilir (Tozkoparan, G. ve Vatansever, Ç., 2011). Farklılık; farklı olmak, benzersizlik, çeşitlilik, türdeş olmama, başkalık ve ayrımlılıktır. Doğal, sosyal ve benzeri her olayı ve olguyu diğerlerinden ayıran özelliktir. Irk, din, kültür, fiziksel ve zihinsel yetenekler, yaş, cinsiyet, cinsel tercih ve diğer karakteristiklerden doğan deneyimlerin ve bakış açılarının çeşitliliğidir. Farklılık, bakış açısına ve yaklaşıma göre bir güç ve zenginlik kaynağı olarak görülebileceği gibi bir sorun kaynağı olarak da görülebilir (Barutçugil; 2010).

Farklılık anlayışı, durulan yere göre farklı anlamlar içermektedir. Öğrenci, öğretmen, yönetici, halk, politikacı, eğitimci vb kavramlardan bahsederken kimin bahsettiğine göre farklı anlatımlar devreye girebilir. Buradaki farklılık öğrencilerin sosyal, ekonomik, kültürel, teknolojik, kişisel özellikler anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla farklılıkların eğitimi bu şekilde anlaşılması, farklılıkların yönetimi denildiğinde ise süreç içerisindeki farklılıkları ve benzerlikleri tanımak, bu farklılıklara “duyarlılık” göstermek gerektiği anlaşılmalıdır. Unutulmamalı ki farklılıkların dikkate alınması benzerliklerin göz ardı edildiği anlamına gelmemelidir. Okullarda farklılıklar eğitim-öğretim sürecini dinamik bir yapıya, bireylerin motivasyonun sağlanmasına

aracılık etmektedir. Unutulmamalı ki farklılıkların dikkate alınması öncelikle ahlaki daha sonra da yasal düzenlemeleri beraberinde getirmektedir.

Savaşlar, işgaller, göç, terörist faaliyetler mevcut farklılıklara ilave olarak yeni farklılıklar yaratmaktadır. 16Mart 1988' ten beri Türkiye'de göçmenlerin işgücüne daha fazla katılımını yaşamıştır. İşgücünün değişen yapısı üst düzey yönetimlerde de kendini yavaş yavaş hissettirmeye başladı. Ucuz işgücü, istismar, temel ihtiyaçlardaki farklılaşmalar bu durumların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan yeni durumlar toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapıyı da etkilemiş ve etkilemeye devam etmektedir. Bu etkilenmeden eğitim sektörünün etkilenmediğini söylemek mümkün olamamaktadır.

Farklılıkların Boyutları

Farklılık boyutlarının çok çeşitli olmasına karşın, genel olarak iki boyutta toplanabildiği görülmektedir (Tozkoparan, G. ve Vatansever, Ç., 2011). Üzerinde çok az ya da hiç kontrolümüz olmayan; içinde yaşadığımız aile, sosyal çevre, tarih gibi faktörlerle gelen ırk, yaş, cinsiyet, etnik köken ve belirgin fiziksel özellikler gibi biyolojik olarak belirlenmiş özellikleri içeren ve doğrudan fark edilebilen birinci boyuttaki farklılıklar. Üzerinde daha fazla kontrolümüz olan; kişisel kimliğin üzerinde çok etkili olan; politik görüşler, coğrafik yerleşim, iş deneyimi ve uzmanlık gibi farklılıklar ikinci boyutta yer almaktadır. Bu boyutta bireylerin bilinçli bir seçim ve etkili bir çaba ile uyum sağlayabilecekleri, bırakabilecekleri ya da değiştirebilecekleri özellikleri yer alır ve dolaylı olarak fark edilebilirler. Bireysel farklılıklar; yaşam biçimlerinden, yaşanılan yer ve coğrafyadan, kültürel özelliklerden, cinsiyetten, aile ve genetik yapıdan, sosyal çevreden kaynaklanabilir. Bireysel farklılıklar; sadece o bireye özgü bilgiler, beceriler, duygular, heyecanlar, kaygılar ve beklentilerdir. Bu kaynaklar dikkate alınarak ve bu konularda var olanlar derlenip, toparlanarak birey kendisine, diğer bireylere, ailesine, çevresine, sosyal kültürel yapısına, cinsiyetine, milliyetine, geçmişine ilişkin farkındalık geliştirir. Farklılıklarda öncelikler belirlenir. Bu öncelikler dikkate alınarak eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin düzenlemeler yapılır.

Bireysel farklılıklar: Zeka, fiziksel, sosyal, duygusal sosyal özellikler öğrenme açısından farklılık yaratacaktır. Algısal tercihler ve güçlükler, motivasyonel farklılıklar, psikolojik farklılıklar, bilgiyi işleme alışkanlıkları, dili kullanma yetenekleri öğrenme biçimlerini belirleyecektir. Ayrıca sınıftaki; gürültü, aydınlatma, oturma düzeni de bireysel farklılıklara göre değişebilecektir. Bireyler; duyarak mı? Konuşarak mı? Yapararak yaşıyarak mı? veya bunların birleşimi ile mi daha iyi öğreniyorlar sorusu bireysel öğrenme stil ve becerilerini gündeme getirecektir.

Cinsiyet ve yaşla ilgili farklılıklar: Kızlar dil yetenekleri konusunda öne çıkarken, erkekler sayısal yeteneklerde öne çıkabilmektedir. Bunun bilinmesi, eğitim sürecinde bireysel gelişimin dikkate alınmasını beraberinde getirmektedir.

Aile ve genetik yapı ile ilgili farklılıklar: Baskıcı ailelerde yetişen çocuklarla demokratik yapıdaki ailelerde yetişen çocukların eğitime, öğretmene, arkadaşlarına, çevresine ve dünyaya karşı öngörülleri farklı olacaktır. Bu durumda bazı bireylerin özgüveni yüksek iken bazı bireylerin özgüveni düşük olacaktır. Bazı bireyler etrafına hoşgörülü bakarken bazı bireyler etrafından intikam alacak biçimde davranabileceklerdir. Ailelerin kendilerini konumlandıkları gruplara göre beklentileri. Yoksulluk içerisinde yaşayan bir aile ile varıllık içerisinde yaşanan bir ailedeki çocukların aynı ortamda olması farklı öğretim strateji ve motivasyon becerilerini gündeme getirecektir. OECD'nin (2012) eğitimde farklılık yönetimini ilgilendiren bir çalışmasında ise öğrencinin sosyo-ekonomik özelliği ile okul başarısı incelenmiş ve öğrencinin sosyo-ekonomik özelliklerinin okuma performansına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Ereş,2017). Ayrıca ailenin geçmişinde aristokrat yapıdaki büyüklerin varlığı bireylerin hedeflerini ve hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Olmayan aileler için bu durum bir dezavantaj olarak görülebileceği için farklı duygular ve engeller yaratılabilecektir. Ailenin tutum ve davranışları, eğitim-öğretime bakışı, disiplin anlayışı, okuma alışkanlıkları bireysel farklılık yaratan önemli değişkenler arasında yer almaktadır. Bu durumların eğitim-öğretim sürecini farklı etkileyebileceği kaçınılmazdır.

Yaşanılan yer, coğrafya ve sosyal durumlar ile ilgili farklılıklar: Yaşanılan yer, coğrafya bireylerin farklı gereksinim ve beklentilerine yol açacaktır. Kırsal yaşamdaki bir birey ile kentsel yaşamdaki bir bireyin eğitimden, toplumdan gelecekte beklenenleri farklı olacaktır. Bölgesel gelişme indeksleri. İklimi sıcak olan coğrafyadaki çocukların gelişimi ile iklimi soğuk coğrafyadaki çocukların gelişim hızı farklıdır. Çevresel koşulların varlığı da farklılık yaratan durumlar arasındadır. Zimbardo (1970)'nin 1970'li yıllarda gerçekleştirdiği yapay hapisane deneyi bunun en iyi örneklerinden birisidir. Bu durumda eğitim hedefleri ve öğrencileri motive etme becerileri farklılaşacaktır.

Farklılıkları Dikkate Alan Eğitim-Öğretim Stratejileri

Mevcut eğitim sistemimiz teste dayalı başarının değerlendirilmesine dayalı olduğu için önerilen strateji ve yaklaşımların akademik başarıyı gerçekleştirmesinde etkili olacağı dikkatten kaçırılmamalıdır. İster sınavlarda, ister ise yaşamda başarı olsun temel amaç bireyin kendi kendisinin öğrenmesini sağlamaktır. Kendi kendisinin öğrenmesini sağlayabilmenin ön koşulu ise mevcut bilgi, beceriler ve tutumların

belirlenmesinde yatmaktadır. Bu temel ilke dikkate alındığında yapılması gereken ilk iş öğretmenin ki bu öğretmen artık “öğretmen yoldaşı” dır. Öğretmen yoldaşı öğrencinin fotoğrafını çekerek öğrencinin bu fotoğrafı görmesine rehberlik eden kişidir. Öğrencilere öğrenilecek konularla ilgili bir test verir. Bu test ile öğrencinin hazıroluş düzeyi belirlenir. Öğretim işine nereden başlanacağı belirlenir. Öğretim süreci alışagelmış yöntemlerle değil, bireylerin bireysel özelliklerine uygun olarak yapılandırılır. Ünite sonunda öğrencilerin neleri öğrendiği, neleri öğrenemediği ortaya koyulur. Öğrenme hızına paralel olarak öğrencilerin bir kısmı ilerletilirken, diğerleri öğrenilmesi gereken durumları öğreninceye kadar tekrarı sağlanır. Tekrar işi duruk değil, dinamik, heyecanlı bir şekilde yapılır. Piyesler, tartışmalar, projeler, portfolyo çalışmaları, rol oynama, drama teknikleri, oyunlaştırma vb yollarla tekrarlara yer verilirken ilerleyen öğrencilerin ilgileri doğrultusunda ilerlemeleri sağlanır. Bu yapıldığında bireysel başarıların değerlendirilmesi söz konusu olur.

Böylesi işlemler öğrencinin kendine güvenini, öğretmenin de öğrencilerin başarıları ile gurur duymasına katkı sağlar. Bu katkı özgüvenli bireylerin yetişmesine, öğretmenin öğretime değer vermesine aracılık edebilir. Her öğrencinin bilgi ve beceri kazanma miktar ve süresinin farklı olabileceği ve bu durumun bireyden bireye değişebileceği olgusun yerleşmesine katkı sağlayabilecektir. Aslında burada anlatılanlar yeni bir model olmayıp, literatürde Winetka modeli olarak adlandırılmaktadır.

Okullar, artan bir oranda farklılıklarla karşı karşıyadırlar. Öncelikle birçok farklı özelliklere sahip insanın bir araya geldiği okul, karşılıklı saygının, uyumun ve toleransın sağlanmasında model olan yerdir (DEET, 2001, s. 3). Eğer öğrencilerin her geçen gün artmakta ve küreselleşmekte olan çok kültürlü ve farklılıkların egemen olduğu çağda başarılı olmaları isteniyorsa bu yönde eğitilmeleri bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yönde eğitim, onların gelecekte iş bulabilmelerini de belirleyebilir (Wentling, 2001, s. 8). Bu konuda yaptığı bir değerlendirmede B. Gary (1994), okullardaki çok kültürlülüğün yönetiminin okulun personel, program, ders izlenceleri, sınavlar, pedagoji, disiplin politikaları, öğrenci, ebeveyn ve toplum katılımı gibi işleyişi üzerinde önemli etkilerinden söz etmektedir. Eğitim örgütlerinde farklılıkların dikkate alınması ve başarıyla sürdürülmesi, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve toplumun tamamına önemli yararlar sağlar. Bu durum, öncelikle değişik deneyimlerle ve bakış açılarıyla çevrili bir yaşam alanı yaratır. Bunun yanı sıra etkin bir kültürel alışveriş, esneklik ve yaratıcılık anlamında değerli deneyimler yaşanmasını olanaklı kılabilir. Okulda bu kültürü yaşam biçimi olarak benimseyen yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler bu durumu bir zenginlik olarak algılamaya devam edebilirler. Bu yapıda yetişen öğrenciler esinlenen

öğrenciler, sonraki deneyimlerinde farklılık durumlarını doğal yaşamlarının parçası olarak kabul ederler.(Balyer ve Gündüz, 2010, s. 27).

Eğitimde sahip olunan bu farklılıklar bireyler açısından zenginlik kaynağı olmakla birlikte kaliteyi arama ve yeni buluşlar için de önemli bir zemin oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki gözlemleri farklılıkların zenginlik ya da sınırlılık olarak kullanabileceğinin belirleyicileridir. Öğretmenler bu gözlemlerini analiz ederek, sınıf düzeyinde bazı öğrencilerin ya da grupların baskın olmalarına izin verilmemelidir. Gerginliğin hâkim olduğu sınıf ortamlarında öğrenme gerçekleşemez. Huzuru bozacak durumların yaşanmaması, öğretmenlerin sınıf ortamlarında rollerini iyi yerine getirmelerine bağlıdır (Desillas, 1995, s.3). Eğer öğretmen sınıfta herkese eşit oranda saygı ile yaklaşırsa orada bulunan diğerleri de onu model alırlar. Bu durum toplumsal yaşamda da aynı şekilde yaşanabilir.

Öğretmenlerin sınıfında her bir bireyin insan olarak değerli olduğu ve farklılıkların ancak zenginlik katacağı temasını hem davranışlarında hem de sözlerinde göstermeleri gerekmektedir. Bu tutumlarını sadece meslektaşlarına ve öğrencilerine değil öğrenci velilerine karşı da sürdürmeleri gerekmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerini birer kahraman, idol olarak görebildiklerinden sürekli öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını gözlerler. Öğrencilerin gördükleri bir yanlış uygulama ya da algılamayı hemen kopyalarlar. Bu nedenle öğretmenler tutum ve davranışlarını kendisi denetim altında tutmalıdır.

Farklılıklar eğitimde dikkate alındığında değişime karşı daha yüksek düzeyde uyum sağlama yeteneği kazanılır ve bireyin diğer bireylerle ele ele barış içerisinde yaşaması sağlanır. Öğretmenler farklılıklarla uğraşmayacağı için öğretme zevkine ulaşır. Bu da onların verimliliğini artırır, meslektaşlar arasında etkili bir iletişim kurulur, yüksek düzeyde yaratıcılık ve yenileşme sağlanır.

Farklılıklar eğitimde dikkate alınmadığında, öğretmenlerin okula bağlılığı azalır, öğretmenler arsında çatışmalar ön plana çıkabileceği için iletişim sorunları ortaya çıkar, post kavgaları artar ayrımcılık meşruiyet kazanır ve öğrenci istismarı yaşanır. Öğrencilerin düşmanlık duyguları körüklenerek barış ve hoşgörü ortamı kaybolabilir. Bu da huzursuzluk ve içe dönük kişilik yapıların ortaya çıkmasına katkı sağlar. Bugünün öğrencileri yarının yöneticileri, karar vericileri olacaklarından ekonomik, siyasal ve sosyal alanda başgösterecek sorunları yönetebilecek bireylerin yetiştirilmesinden yoksun kalınmasına aracılık edebilir. Farklılıkları eğitimde bir zenginlik olarak kullanabilecek öğretmen yeterliği, aslında Strong (2007) etkili öğretmenlerde var olan özelliklerinden başka bir şey değildir. Bu özellikler çizelge 1'de verilmektedir.

Çizelge 1. Etkili Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Nitelikler

Başlık	Nitelik
Kişilik özellikleri	Öğrencilerle ilgilenme Öğrencilere adil ve saygılı davranma Öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunma Öğretim etkinliklerinde hevesli olma İşine güdülenmiş olma Mesleki gelişime kendini adanma Güçlü ve zayıf yanlarının farkında olma
Sınıf yönetimi	Sınıf yönetimini sağlama Sınıftaki görevleri, malzemeleri ve alanı düzenleme Öğrenci disiplinini sağlama
Öğretimi planlama	Öğretime önem verme Zamanı yönetme Kendisi ve öğrencileri hakkında yüksek beklentilere sahip olma Etkili öğretim için içeriği düzenleme
Öğretme	Farklı öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma Açık örnekler vererek öğrencileri yönlendirme Ezberciliğinden anayarak öğrenmeyi sağlama Soru sormayı etkili bir şekilde kullanma Öğrencilerin ilgisini derse yöneltme
Öğrenci ilerlemesini izleme	Ders içeriğine ve öğrenci kapasitesine uygun ödevler verme Öğrenmede sınıfın gerisinde kalan öğrencilerle birebir ilgilenme Öğrenci ihtiyaç ve yeterliklerini dikkate alma

Okul Dışında Neler Yapılabilir?

Öğretmenler sınıflarının dışında da farklılıkları zenginlik olarak kullanabilirler. Bunun için öğretmenler örgütlenme ve liderlik becerilerinin işe koşulması gerekir. Aşağıdaki eylem ve girişimlerde bulunulduğunda farklılıkların eğitimi konusunda oldukça yol alınmış olabilecektir. Kısaca bunlar;

- ✓ Akademik ve araştırma kurumlarıyla işbirliğini geliştirme;
- ✓ Projelerine katılma
- ✓ Eşitlik ve farklılıkların tanınmasına yönelik yarışmalara yer alma,
- ✓ Sosyal dışlama ile mücadele için insani yardımlar,
- ✓ Toplumsal festivallere katılma/sponsorluk alma,
- ✓ STK'ların ve yardımlaşma/dayanışma kurumlarının desteklerini isteme
- ✓ Tanınabilirliği yüksek liderlerinin eşitlik ve farklılık konularıyla ilgili olarak konferanslarına katılmak, sosyal ağlarına üye olmak, medyada ve diğer platformlarda fikir beyan etmek.

Başlıklarında toplanabilir.

Okullar Farklılıkların Eğitimine Uygun mu?

Bir okulun farklılıkları zenginlik olarak değerlendirebilmesi için aşağıdaki soruların yanıtlanıp ondan sonra gerekli düzenlemelere gidilmelidir.

Farklılıkları dikkate alan bir eğitimin yaşama geçirilmesi isteniyorsa öncelikle aşağıdaki sorular sorulup, alınan cevaplar analiz edilerek işe başlanmalıdır?	
1	Bu okulu güçlü kılan nedir?
2	Bu okulun gücünü azaltan nedir
3	Bu okulda yakın zamanda farklılıkların eğitimi ile ilgili hangi sorunlarla karşılaşıldı?
4	Yöneticilerimiz ve öğretmenlerimiz farklılıkları dikkate alan eğitim politikalarında istenen sonucu gösterebiliyor mu?
5	Farklı özellikteki bireylerin beklenti ve taleplerini karşılamak için aileler, öğretmenler, yöneticiler doğru beceri ve deneyimlere sahip midir?
6	Yaklaşım biçimleri öğrencilerin sorumluluk almasına ve verimli olmasına izin veriyor mu?
7	Okuldaki öğrencilerin farklılıkları hangi boyutlarda yığılma göstermektedir?
8	Öğrenciler; demografik, teknolojik ve yaşam tarzındaki değişimlerle daha mı çok, yoksa daha mı az farklı hale geliyor? Bu farklılıklara nasıl cevap verilmektedir?
9	Velilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin eşitliğe (cinsiyet, zeka, engellilik, ırk/etnik köken, yaş, cinsel eğilim, din ve inanç açısından) bakışı nasıldır? Bu bakış açıları eğitimin önünde bir engel midir? Yoksa bir fırsat olarak mı değerlendirilmektedir?

Yararlanılan Bazı Kaynaklar

- ✓ Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2010). Yönetici ve öğretmenlerin okullarında farklılıkların yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,32, 25-43.
- ✓ DEET (2001). Guidelines for managing cultural and linguistic diversity in schools, Department of Education, Employment and Training, 1-9.
- ✓ Desillas, S. V., (1995). Managing diversity: Strategise for effective education in a diverse classroom, UNESCO, 36, 1-15.
- ✓ Gary, B. (1994). Varieties of multicultural education: An introduction, ERIC Digests, 98, 1-3.
- ✓ Kurt, N. (2017). Neden farklılıkların yönetimi bilinmelidir? <http://www.neslihankurt.com/iste-bu-donemin-ilk-makalesi/adresinden> 27/11/2017 tarihinde alınmıştır.
- ✓ Tozkoparan, G. ve Vatansever, Ç.) (2011). Farklılıkların yönetimi: İnsan kaynakları yöneticilerinin farklılık algısı üzerine bir odak grup çalışması, Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21, s. 89-109.
- ✓ Wentling, R.M. (2001). Diversity at work force, The highlight zone, : Research&Work, 4, 1-10.
- ✓ Ereş, F. (2017). Türkiye’de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8:1.

BİLSEM'DE UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMLARI VE FARKLILAŞTIRMA

Özel yeteneklilerin eğitiminde farklılaştırma uygulamaları önemli yer tutmaktadır. Bu uygulamaların değerlendirme sürecinde, projelerin sadece sonuçları değil aynı zamanda gelişim aşamaları da göz önünde tutulmalıdır. Öğrencinin bireysel veya grup çalışmalarında yapılan planlama aşamaları ve ürün çıktılarının öngörülen amaçlara uygunluğu önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Tüm bu süreç ise değerlendirme kriterleri açısından veri olarak ele alınmalıdır.

BİLSEM'lerde yapılan etkinliklerin temelinde proje üretme ve geliştirme çalışmaları yatar. Yöntem olarak öğretmenlerin öğrenciye öğretmesi yerine, öğrencilerin kendi belirleyecekleri projeler içinde kendi çözümlerini uygulamaları ve süreç içinde ilgili konuyu öğrenmeleri modeli uygulanır

Merkez ; öğrencilerde aşağıdaki yetenekleri geliştirmeyi amaçlar:

- ✓ Pratik ve gerçek yaşamdaki sorunları çözebilme,
- ✓ Güncel yaşamın işlevi, süreçleri ve gerçekleri hakkında gerçekçi düşünebilme,
- ✓ Günlük yaşamdaki sorunlarla, bütün yönleri ile başa çıkabilme, yenilikçi öneriler, alternatif süreçler, yeni çözüm yolları yaratabilme.

Hazır bulunuşluk düzeyi ölçülen öğrencilere;

- ✓ Uyum (Oryantasyon)
- ✓ Destek Eğitimi
- ✓ Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme
- ✓ Özel Yetenekleri Geliştirme
- ✓ Proje Üretimi

uygulanır.

Uyum

Uyum dönemi 2 haftalık bir süreç olup bu süreçte öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması amaçlanır.

- ✓ Kendini tanıma,
- ✓ İletişim becerileri
- ✓ Bilsem kültürü ile uyumlama
- ✓ Öfke ile başa çıkma

- ✓ Grup ve ekip çalışmalarına hazır hale gelme
- ✓ Güven duygusu kazanma,
- ✓ Takım ruhu ve liderlik duygusunun geliştirilmesi

İle ilgili etkinlikler planlanıp uygulanır

Destek Eğitimi

Bu programda öğrencilere, proje üretimine destek sağlayacak şekilde; anadil, yabancı dil, bilim, sanat ve sosyal etkinlikler açısından zengin bir eğitim-öğretim programı uygulanmaktadır.

- ✓ *İletişim Becerileri*
- ✓ *Araştırma Teknikleri*
- ✓ *Bilimsel Çalışma Yöntemleri.*
- ✓ *Problem Çözme Teknikleri*
- ✓ *Grupla Çalışma Teknikleri*
- ✓ *Öğrenme Yöntemleri*
- ✓ *Bilgisayar*
- ✓ *Yabancı Dil*
- ✓ *Sosyal- Kültürel Etkinlikler*

Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme

- ✓ *Bu programda, öğrenciler disiplinlerle tanışmaktadır.*
- ✓ *Öğrencilerin disiplinlere yönelik ilgili ve yetenekleri gözlenir ve program sonunda öğrenciler yetenekli oldukları disiplinlere yönlendirilir.*

Özel Yetenekleri Geliştirme

Bu programın amacı, disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak öğrencilerin herhangi bir disiplin ya da modülde derinlemesine ve ileri düzeyde bilgi, beceri, tutum ve davranış kazanmalarını; kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamaktır.

Proje Üretimi

Bu süreçte;

- ✓ *öğrencilerin yaratıcılık ve yeteneklerini; ülke kalkınmasına katkıda bulunacak şekilde geliştirebilmelerine*
- ✓ *Çeşitli iş alanlarındaki gereksinim ve sorunlara çözümler üretmelerine*
- ✓ *Yeni düşünceler, teknik buluş ve çağdaş öneriler üretebilmelerine yönelik eğitim verilir.*

Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ
Adıyaman Üniversitesi

YOLCULUĞA HAZIR MIYIZ? FARKLILAŞTIRMAYA YÖN VEREN ROLLER VE ETKİLİ UYGULAMA İÇİN YOL HARİTASI

Neden farklılaştırılmış öğretim?

Aslında yeni bir yaklaşım ya da model olarak algılandığında da farklılaştırılmış öğretimin temelini Bloom'un OKULDA ÖĞRENME MODELİ'nin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bloom gerekli zaman ve uygun öğrenme ortamı sağlandığında her öğrencinin öğrenebileceğini, öğrenemeyen öğrenci olmadığını, hızlı ya da yavaş öğrenen öğrenci olduğunu yani öğrenmede hız bakımından öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

Bildiğimiz gibi bireyleri diğer canlılardan ayıran en önemli yetenek öğrenme yeteneğidir. Ve öğrenme alanında yapılan araştırmalar bireylerin öğrenme hızı, öğrenme yeteneği, dikkat ve ilgi potansiyeli, öğrenme stilleri bakımından farklılıklar gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler kültürel özellikleri, dil deneyimleri, sosyal ortam ve ön deneyimlerinden kaynaklanan bireysel öğrenme ilgisine, öğrenme gereksinimine, hazırbulunuşluk düzeyine sahiptir. Farklılaştırılmış öğretim de öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarından yola çıkarak öğretim sürecine öğrencinin bulunduğu yerden başlamayı gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ilgi, gereksinim, öğrenme hızı ve öğrenme stilleri gibi farklı bireysel özelliklerini dikkate alarak bu özelliklere uygun tasarımlar geliştirmeyi amaçlar. Öğretimi farklılaştırmak bir öğrencinin öğrenme geçmişini, arka planını, hazır bulunuşluğunu, ilgilerini ya da sahip olduğu becerileri tanımayı, bireysel olarak ya da küçük öğrenci grubuna yönelik akademik başarısını artıracak öğretim stratejilerini seçmeyi gerektirmektedir. Farklılaştırılmış öğretim öğrenciyi kendi bireysel seviyesinde karşılayıp onu merdivendeki bir üst basamağa çıkaracak öğretim ve kaynakları sunarak her bir öğrencinin bireysel gelişimini ve akademik başarısını en üst seviyeye çıkarmayı amaçlar.

Genel olarak farklılaştırılmış öğretimin amacı öğrencilere öğrenmek için farklı yollar sunmaktır. Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler her bir öğrencinin üst düzey becerilere ulaşmasını sağlamaya yönelik kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için bireysel farklılıkları dikkate alır ve öğretim etkinliğini bireysel farklılıkları temel alarak planlar. Carol Ann Tomlinson, öğretimi öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve farklılıklarına daha duyarlı hale getirmek için farklılaştırılmış üç müfredat ögesi

belirlemektedir: içerik, süreç ve ürün. İçerik, çocukların öğrenmesini istediğimiz bilgi, beceri ve tutumlardan oluşur. İçeriğin farklılaştırılması öğrencilerin önceden test edilmesini gerektirir. Böylece öğretmen doğrudan öğretim gerektirmeyen öğrencileri belirleyebilir. Yani öğrenci bilgi ya da kavrama düzeyindeyse bir üst basamak için gerekli olan içerikle öğretimi bireye göre farklılaştırmak mümkündür. Süreç, içeriğin sunuluş biçimidir. Öğretmen, öğrencilerin kavramları keşfetmeleri için uygun yöntemleri sağlamaya ve öğrenme stratejilerini değiştirmeye çalışır. Farklı gruplama yöntemleri, grafik düzenleyiciler, haritalar, stratejiler kullanma, alternatif yollar sunma bu aşamada gerçekleştirir. Sürecin farklılaştırılabilmesi için öğretmenin uygulama öncesinde tanılayıcı ve uygulama sürecinde biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarından yararlanması gerekmektedir.

Öğrencilerin ilgilerinin, öğrenme profillerinin değerlendirilmesi sonucunda öğrencinin düzeyine uygun esnek gruplar oluşturulabilir. Ürün ise öğrencilerin öğrenme süreci devam ederken ya da süreç sonunda edindikleri bilgiyi kullanarak ürettikleri bireysel ya da grup çalışması sonucu ortaya çıkarttıkları ödev, proje ya da performanslardır. Ödev ya da performansın öğrencilerin tercihlerine, öğrenme düzeylerine ve ilgisine uygun olması gerekir. Farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç ve ürün farklılaşabildiği gibi değerlendirme de farklılaşmaktadır. Bu nedenle öğrenme performansının değerlendirilmesinde öğrencilerin çeşitli değerlendirme yaklaşımlarıyla değerlendirilmeleri sağlanmalıdır.

Farklılaştırılmış öğretimin en önemli özelliği öğrencilere seçim olanağı sağlaması, esnek bir yaklaşım olması ve sürekli değerlendirmeye yer vermesidir. Bu yaklaşımda değerlendirme ve öğretim ayrılmaz bir bütündür. Farklılaştırma, öğretim sürecinin sürekli bir biçimde değerlendirilmesine bağlıdır. Bu yaklaşımda değerlendirmenin amacı öğretmenlere öğrencilerin öğrenmeleri ve çalışmalarının niteliği hakkında kendilerine ve ebeveynlerine dönüt sağlamaktır.

Farklılaştırılmış değerlendirme amaç değil, araç' tır. Öğrencilerin ilgi, yetenek, tutum, bilgi, öğrenme stilleri ve öğrenme düzeylerini belirlemek ve geliştirmek amacıyla gerçekleştirilir. Tüm öğrencilerin farklı hedefler doğrultusunda çalıştıkları anlamına gelmez. Aynı amaca yönelik farklı süreçlerin uygulanması ve farklı ürünlerin ortaya konmasıdır. Nicelden daha çok nitel değerlendirme yaklaşımları ön plandadır. Proje tabanlı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme farklılaştırılmış değerlendirmede anahtar etkinliklerdendir. Öğrencilere kendi değerlendirme tekniklerini seçmeleri konusunda seçme fırsatı sunulmalıdır. Farklılaştırmanın temel felsefesi şudur: Hiçbir öğrenci aynı biçimde öğrenmez. Bu nedenle hiçbir öğrenci aynı biçimde değerlendirilmemelidir.

Farklılaştırılmış öğretimde etkili bir değerlendirme yapabilmek için öğretmenin öncelikle hangi tür değerlendirme yaklaşımını benimsemesi gerektiğine karar

vermesi gerekmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, öğrenme ilgilerini ya da öğrenme profillerini belirlemek; öğrenme düzeyini tespit etmek ve etkili bir biçimde öğretimi farklılaştırmak ön değerlendirme, süreç ve sonuç değerlendirme ile olanaklıdır. Formal ve informal biçimde gerçekleştirilebilen sürekli değerlendirme öğretmenin öğrencilerin gereksinimlerini belirlemelerine yardımcı olur. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuç değerlendirmeye yöneliktir.

Tanılayıcı değerlendirme başarılı bir farklılaştırmaya kılavuzluk etmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerini, deneyimlerini, kavram yanılgılarını, ilgilerini ya da öğrenme stillerini açığa çıkarır. Bu değerlendirmenin amacı farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri için gerekli bilgileri edinmek, öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme yetenekleri, hazırbulunuşluk düzeylerini tespit ederek öğrencilerin bu gereksinimlerine uygun öğretim olanağı sunmaktır.

Çoklu zekâ envanteri, öğrenme stilleri envanteri, ön testler, tanılamaya dönük beceri testleri, günlük gibi informal değerlendirmelerin yanı sıra gözlem, kontrol listeleri, öğrenci gösterileri ve tartışmaları, anketler, görüşmeler, öğrenci ürünleri, çalışma örnekleri, portfolyo ve öz değerlendirmeden yararlanılabilir.

Biçimlendirici değerlendirme ise süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ve gereksinimlerini ortaya çıkarmayı sağlar. Öğretmen öğrenci konuşmaları, günlükler, küçük grup görüşmeleri, anketler öğrenme düzeyini belirlemede kullanılabilir.

Tartışmalar, portfolyo dosyaları, beceri envanterleri, öntestler, ev ödevi değerlendirmeleri, laboratuvar çalışmaları, akran ve öz değerlendirme, interaktif yazma süreci, öğrenci görüşmeleri ya da ilgi ölçeklerinden de yararlanılabilir.

Sonuç belirlemeye yönelik değerlendirme: Öğretim etkinliklerinin ya da ünitenin sonunda, öğrenme sürecinin etkililiği hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılır. Günlükler, performansa dayalı ürünler, portfolyolar, rubrikler, görüşmeler, yazma ödevleri, bağımsız araştırmalar, sergiler, projeler, akran ve öz değerlendirmeden yararlanılabilir.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesi çok önemlidir. Öğrencilerin öğrendiklerini sergilemeleri için farklı değerlendirme teknikleri kullanmalarına fırsat verilmelidir.

Değerlendirme yoluyla elde edilen veriler öğretimin planlanmasına, uygulanmasına yön vererek öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verebilecek öğrenme ortamlarının düzenlenmesine olanak sağlar.

Farklılaştırılmış bir öğretim tasarımı gerçekleştirmek isteyen bir eğitmenin yanıtlaması gereken bir takım sorular vardır:

✓ Öğretimi farklılaştırmaya neden gereksinim duyuyorum?

- ✓ Eğitim sürecinde farklılık yaratacağım noktalar neler?
- ✓ İçerikte mi, süreçte mi, üründe mi farklılık yaratacağım?
- ✓ Farklılaştırılmış öğretim etkinliklerini nasıl uygulayacağım?
- ✓ Uygulama süreci nasıl kontrol edeceğim?
- ✓ Verileri nasıl toplayıp nasıl değerlendireceğim?
- ✓ Bir sonraki aşamayı nasıl planlayacağım?" vb...

Öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir öğretim yapılmadığı zaman maalesef öğrenciler kendi pusulalarını kullanamamaktadır. Bunun da temelini etkili bir değerlendirme oluşturuyor.

Uygun değerlendirme yapmadığımız zaman, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, gereksinimleri doğrultusunda da onları bir üst kademeye hazırlayamıyoruz. Yüksek kaliteli farklılaştırılmış öğretim programının yaratılması amacıyla öğrenci performansının değerlendirilmesinde öğretmen önemli bir role sahiptir. Ancak yaptığımız araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin kuramsal ve uygulama boyutunda bilgi ve deneyimlerinin olmadığını ortaya koymuştur.

Farklılaştırılmış değerlendirme sürekli bir süreçtir ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarından önce, uygulama sürecinde ve uygulama sonunda öğrencilerin gereksinimleri ve güçlü yönleriyle ilgili çoklu veri kaynaklarından veri toplamalarını gerektirir.

Öğretmenin farklılaştırılmış bir etkinliğin nasıl başlayacağını, etkinlik sürecinin nasıl olacağını ve etkinliğin nasıl biteceğini düşünmesi gerekir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış bir sınıf yaratmaya doğru ilerlerken izleyecekleri yöntemleri de belirlemesi gerekmektedir. Yeni bir şey denendiğinde bir sonraki adımı atmadan önce durup düşünmeleri gerekir.

- ✓ Farklılaştırılmış uygulama planlandığı gibi gerçekleşti mi?
- ✓ Gerçekleşmediyse aksayan boyutlar nerelerdeydi? Planlarda sapmalar oldu mu?
- ✓ Karşılaşılan sorunlarla nasıl başa çıkıldı?
- ✓ İstenen başarı elde edildi mi?
- ✓ Süreç içerisinde öğrencilerle ilgili ne tür veriler toplandı?
- ✓ Ders ilerlerken kimin neyi öğrendiğini anlayabildim mi?

Etkili bir farklılaştırma öğretmenin süreçte deneyim ve yetenek avcısı olması ile mümkündür. Bunun için öğretmenin araştırmacı öğretmen modelini benimseyerek farklılaştırmada eylem araştırması modelinin döngülerinden yararlanması ve "keşifte bulun-öğret-değerlendir" döngüsü çerçevesinde hareket etmesi beklenir.

DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ PANELLER

1. PANEL

- **EĞİTİM-ÖĞRETİMDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR VE UYGULAMALAR**

Dr. Nazlı CANDAN

TÜBİTAK BİLGEM Başuzman Araştırmacı

- **FARKLILAŞTIRMANIN TEMEL TAŞLARI: ÖĞRENMEYE GİDEN ÇEŞİTLİ YOLLAR**

Gülçin KARADENİZ

Maltepe Üniversitesi

- **AKICI OKUMA: TEORİK TEMELLERİ, KAZANILMASI VE SÜRDÜRÜLMESİ**

Doç. Dr. Hasan Kağan KESKİN

Düzce Üniversitesi

Dr. Nazlı CANDAN
TÜBİTAK BİLGEM Başuzman Araştırmacı

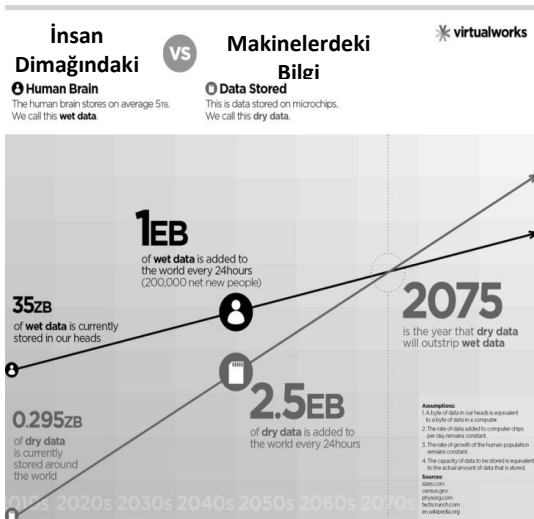
EĞİTİM-ÖĞRETİMDE YENİLİKÇİ YAKLAŞIMLAR VE UYGULAMALAR GİRİŞ

Eğitim/öğretim gören bireylerin yeteneklerini ve arka planlarında taşıdıkları bilgi, kültür, deneyim ve becerileri; öğrenme ve eğitim sürecinin ana bileşenlerinden kabul eden ve bunları zenginleştirerek yetkin ve nitelikli insan kaynağı yaratmayı hedef alan Farklılaştırılmış Eğitim uygulamalarında, Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) önemli bir yer tutmaktadır. Çağ atlamanın eşliğinde olan dünyada yeni insan profilini tanımlayan gelişmeler, beklentiler ve iş alanları bu tarz eğitimi zorunlu görmektedir.

Bu çalışmada tanıtılan zenginleştirilmiş PTÖ, Bloom'un çok boyutlu öğrenme alanlarını desteklediği gibi, bu sürecin önemli bir halkası olan ölçme-değerlendirmede de çok yönlü kriterlerin oluşturulmasına ve daha güvenilir geri beslemelerin elde edilmesine uygun bir platform teşkil etmektedir.

DÜNYADA DEĞİŞİMLER

Günümüz dünyası çağ atlatan büyük değişimlere sahne olmaktadır. Bu yüzyılın başından itibaren haberleşme, bilişim ve mobil cihaz teknolojilerindeki gelişmelerin ve yaygın kullanımın ivmelenmesiyle beraber, bilgide ve her bireyin bilgiye ulaşabilme potansiyeline kavuşması neticesinde insan etkileşimli bilgi üretiminde büyük bir patlama olmuştur. (Şekil 1)



Şekil 1 İnsan Beyni ve Makinelerde Depolanan Bilgi Miktarının Yıllara Göre Değişimi

Üretilen bilgi ürünlere, hizmetlere ve tüm sistemlere yansiyarak toplumların profilini değiştirmektedir. Küresel rekabette tek başına bilgi değil bilginin “yapılan”a aktarımı önem kazanmaktadır. Bu başarımlar öncelikle eğitim ve ekonomide reformla gerçekleştirilebilir.

Ayrıca, günümüzde girişimcilik ve yenilikçilik (inovasyon) hareketleri ülkeleri birbirine göre farklı ve güçlü kılan iki önemli husus olmuştur. Gerek insan kaynağı gerekse istihdam alanlarının şekillenmesi, niteliğinin artırılması ve geliştirilmesi bu kapsamda ele alınmaktadır.

Dünyada Eğitim Motivasyonu

Eğitimde köklü değişimlerin yer aldığı reform kapsamında eğitim paradigması yeni bir çehreye bürünmüştür. Yalnızca teknolojik gelişmelerin değil aynı zamanda **daha insana özgü olanın ve kişiler arasındaki farkın bir değer olarak** eğitime katılması gündeme gelmiştir. Makinelerin yapamadığını yapan, yaratıcılık, tasarım, sezgisel anlama gibi insana özgü becerilerin geliştiği eğitim nasıl olmalı sorusuna cevap aranmaktadır.

Bu beklentileri UNESCO 2030 Eğitim Hedeflerinde belirtmiştir. Sağlıklı ve nitelikli bir yaşam için beceriler, değerler, davranışlar ve bilginin geliştirilmesine yer verir.

Belirlenen hedefler kısaca şunlardır:

- ✓ Sözel, sayısal ve teknoloji okur yazarlıkta temel beceriler,
- ✓ Analitik beceriler,
- ✓ Problem çözme,
- ✓ Diğer yüksek seviyeli bilişsel beceriler (kritik düşünme, bilgi ve kanıta dayalı karar verme, sentezleme vb)
- ✓ Kişiler arası, gruplar arası iletişim ve sosyal beceriler
- ✓ Yaratıcılık
- ✓ Sürekli öğrenme
- ✓ Kalite ve yenilikçiliğin desteklenmesi için ise STEM (Bilim Teknoloji Mühendislik Matematik) tabanlı eğitimin kuvvetlendirilmesi
- ✓ **4 C (Creativity,Critical thinking, Communication and Collaboration):** yaratıcılık, kritik düşünme, iletişim ve işbirliği
- ✓ Formal olan ve olmayan eğitim üzerinden eğitim yapıları arasında kuvvetli bağlantıların oluşturulması;
- ✓ Bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlanması, doğrulanması ve akredite edilmesi
- ✓ Eğitimin yaygınlaştırılması ve cinsiyet eşitliğinin gözetilmesi
- ✓ Sosyal, kültürel, ekolojik ve ekonomik gelişme için yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini ve bilgiyi üretilen yaygınlaştıran en önemli unsurlar üniversitelerin de devreye girmesi.

Yaşam boyu eğitimin yaygınlaşması, bilgiye ulaşma ve uzmanlık eğitimleri almanın kolaylaşması, iş alanlarının fiziksel ve sanal ortamda artması, kişisel becerilerin

gelişmesi ile; meslek alanlarındaki çeşitlenmelere, çoklu disiplinlerle çalışmaya, birden fazla meslek sahibi olmaya yol açmıştır.

YENİLİKÇİ EĞİTİM YAKLAŞIMLARI

Kuramsal ve pratik çalışmalar sonucunda ortak kabul görmüş çeşitli yaklaşımlar, esnek ve uyarlanabilir şekilde ele alınmaktadır:

- ✓ Farklılaştırılmış eğitim
- ✓ Evrilmiş sınıflar
- ✓ Soft skills
- ✓ Proje tabanlı öğretim
- ✓ STEM, STEAM
- ✓ Sorgulama tabanlı öğrenme
- ✓ Yaratıcılık çalışmaları: SCAMPER, beyin fırtınası, dramatize etme,
- ✓ Sistem düşüncesine dayalı eğitim
- ✓ Oyunlaştırma (gamification)

gibi yaklaşımlar birbirini tamamlayıcı, birlikte veya ayrı ayrı olarak uygulanabilirler.

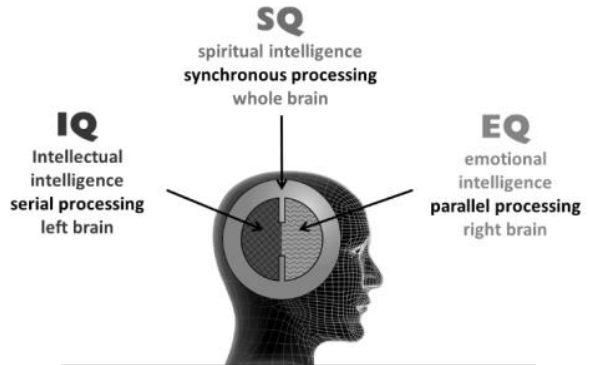
Eğitimde Zekâ ve Öğrenme

Eğitimin ana nesnesi insan ve gelişimidir. Beceri, bilgi ve deneyim insan zekâsına getirilen tanımlara dayandırılarak kazandırılmaya çalışılır.

Psikolojide farklı zeka tanımları olmakla birlikte genel olarak zihninin öğrenme, öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözümler bulabilme yeteneği, yeteneklerin uyumlu bileşimi olarak tarif edilebilir.

Zeka için önerilen farklı modellerden bir tanesi de 3 ana bileşenle gösterilir: düşünsel/ (intellectual), duygusal (emotional) ve aşkın/ruhsal (spiritual) zeka (Şekil 2)

Gardner'ın modeli olan çoklu zekâ bu ana modelin alt bileşenlerinden oluşur.

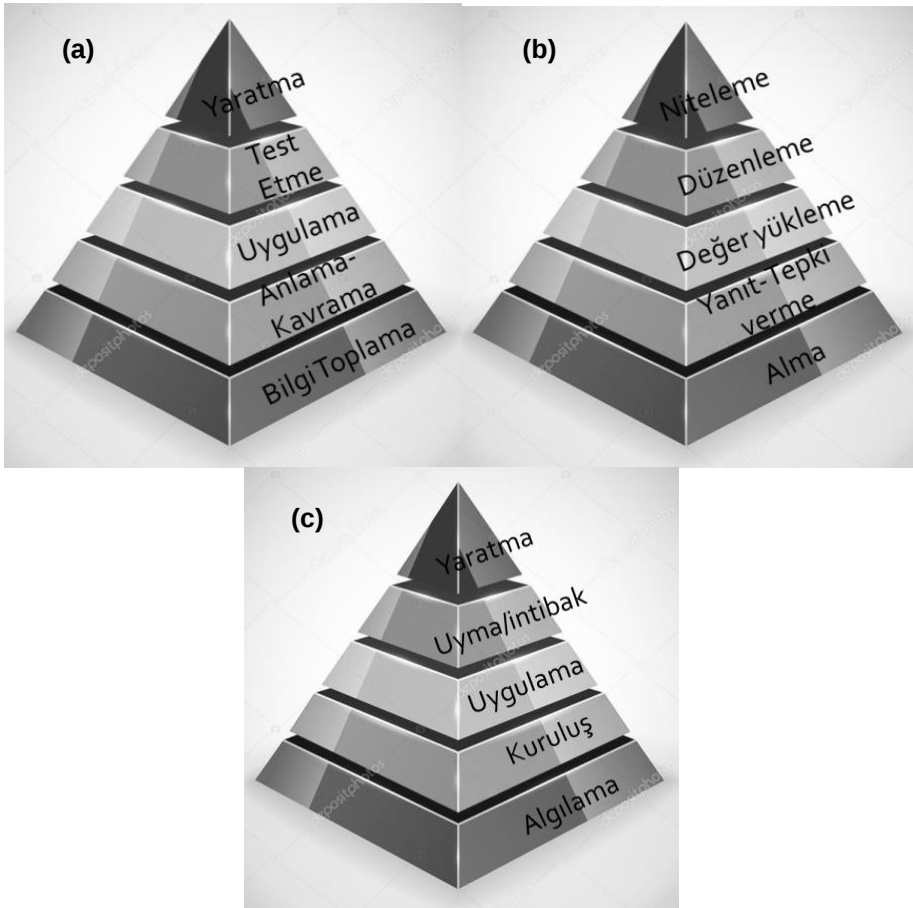


Şekil 2- Zekânın Ana Bileşenleri

Öğrenme, bilgiyi edinme ve işlemeyle meydana gelir. Burada “bilgi”nin, “mâlumat”tan farklı olduğunu belirtmek gerekir. Mâlumat, algılanıp zihin ve duyguya yönlendirilen birbiriyle ilintili, veri veya veri öbeklerinden çıkan ifadedir. İçselleşmemiş, işlenmemiş ve geçici niteliktedir. Bilgi ise algılanmış, işlenmiş (düzenlenmiş), anlamlandırılmış, içselleştirilmiş mâlumatın zihindeki oluşumdur.

Ülkemizde süre gelen klasik eğitim-öğretim, bilgi kazandırma değil mâlumat verme düzeyindedir. Yenilikçi eğitimde ise bilgi, beceriyle eşleşmekte; öğrenmeyi kalıcı kılma ve “öğrenmeyi öğrenme” sağlanmaktadır.

Bloom’un bilişsel öğrenme modeli yeni düzenlemeyle şu şekilde gösterilmektedir (Şekil 3-a):



Şekil 3- Bloom’un 3 Öğrenme Alanında Gelişim Piramitleri

Yine Bloom'un duyuşsal (Şekil 3-b) ve devinimsel (psiko-motor) öğrenme (Şekil 3-c) aşamaları da gelişme-kalıcılık-karmaşıklık bağlamında piramidin basamakları şeklinde yer almaktadır.

PROJE TABANLI ÖĞRENME

Eğitimde Öze Dönüş

Eğitim insanın temel öğrenme biçimine uyarlanmalı; tüm algılarıyla ve tüm alanlarıyla (Bilişsel - Duyuşsal- Devinimsel), «şimdi ve burada» olarak, süreci yaşayarak (dene, düzelt, değiştir, geliştir) gerçekleşmelidir.

Öğrenme süreçlerini bu aşamalarla eşleştiren en verimli yaklaşımlardan biri **Proje Tabanlı Öğrenmedir (PTÖ)**.

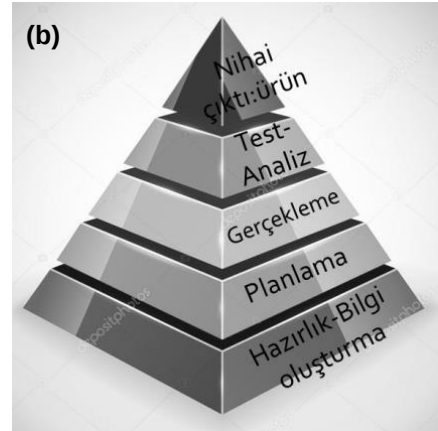
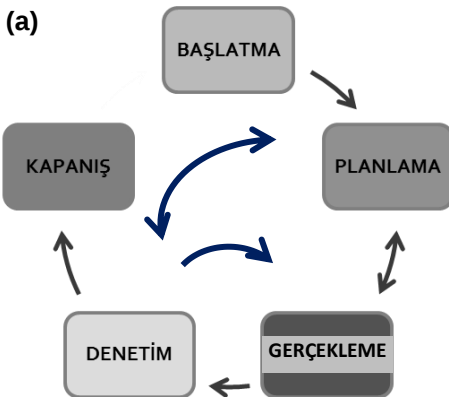
Proje Nedir?

Hedef odaklı veya bir amaca yönelik olmak üzere, birbiriyle ilintili işler bütünü planlayıp; zamana bağımlı olarak mâli, insan ve diğer kaynakları verimli bir şekilde ve sistemli olarak yönetmek suretiyle gerçekleştirme yöntemidir.

Projede işler süreçlere bölünür. Süreç ise girdisi ve çıktısı olan, diğer süreçlere uyumlanmış eylemler-oluşlar paketidir. Mühendislerin ürettiği bir kavram olan proje yaklaşımı en çok iş, bilim-teknoloji ve tasarım dünyasında kullanılmaktadır. Rutin işler proje değildir. Her proje parmak izi gibi tekildir. Projeler tekrar edilebilir şablonlara sahiptir. Bununla beraber gelişime ve değişime açıktır.

Proje yapmanın ana adımları genel olarak şu şekilde gösterilebilir (Şekil 4):

Proje döngüsünde yer alan aşamalar incelendiğinde Bloom'un öğrenme sınıflandırmasıyla eşleştiği görülür: okuma, anlama, araştırma, fikir üretme (argüman oluşturma,



Şekil 4-a) Proje Döngüsü; b) Tasarım Projesi Basamakları

yol-yordam, model oluşturma vb.), planlama, gerçekleştirme, analiz etme, test etme-değerlendirme, sentezleme-yeni olanı ortaya koyma gibi. Bu özelliğinden ötürü bütüncül bir öğrenme platformu olarak ele alınabilir.

PTÖ aynı zamanda çoklu zekâ yaklaşımına uygun, farklılaştırılmış/kişiselleştirilmiş öğrenime imkan tanıyan, gerçek yaşamda olduğu gibi çoklu disiplinli ve disiplinler arası çalışma becerilerini barındıran, kısaca eklektik özellik göstermektedir.

Zenginleştirilmiş PTÖ

Zenginleştirilmiş PTÖde daha çok yaratıcılık çalışmalarına yer açılması ve bu becerinin özellikle **sanatı bir araç olarak dahil etmek** suretiyle geliştirilmesi öne çıkmaktadır. Sanatın kullanımı; sezgileme, farklı açılardan bakma, yeni olanı bulma, ilham edinme, icat etme, ifadede zenginlik, modelleme, tasarım yapma gibi becerilere katkıda bulunur.

Disiplinler arası çalışma, kendi yaptığını sunma ve pazarlamanın da dahil edilmesi; **yenilikçilik** ve **girişimcilik** becerilerinin de gelişimini sağlamaktadır.

Temel bilimlerle çalışma, bilimi yaşamın içinde görme ve uygulama, teknoloji kullanımı, dijital yetkinliklerin geliştirilmesi, mühendislik yaklaşımlarını bir anlayış ve disiplin olarak uygulama yine zenginleştirilmiş PTÖde yer almaktadır.

PTÖ'ye Hazırlık

PTÖ'nün hedefinde olan tüm kazanımları edinmek üzere, belirli ölçülerde eğitimcilerin ve öğretmenlerin eğitim almaları gerekmektedir. Kendileri bizzat yaşayarak uygulamayı öğrendikten sonra eğitim uygulamasına geçilebilir.

Zihin-yapısında değişim:

Alışılmış zihin kalıplarının dışına çıkmak en önemli adımdır. Zihni yeniden programlamak gereklidir:

Hatalardan ders çıkarma, öğrenmenin önemli bir halkasıdır. Çalışmalar kişisel olduğu kadar ağırlıklı olarak işbirliğine dayalı yapılmalı, akran öğrenimi desteklenmelidir. Sorgulayıcı ve çıkarımcı yaklaşımlar ezberlemenin yerini almalıdır.

Öğrenci sorumluluk ve yetki alabilmelidir. Öğretmen değil öğrenci odaklı öğrenme şekli belirlenmelidir. Öğretmen öğrencinin öğrenme rotasını, yaptığı çalışmayı ortaya koyma şeklini seçmesine izin vermelidir.

Öğretmen süreçleri çoğu zaman öğrenciyle beraber yaşamak durumunda olup, pasif bir seyirci olmaktan çıkar.

Eğitime uygulamada değişim:

Mesleki ve çoklu alanlarda, konu ve bilgi dağarcığı genişletilmelidir.

Teknoloji ve dijital okuryazarlığı, sanatı araç olarak kullanma becerisi geliştirilmelidir.

Gerçek hayat modelleri ve senaryo oluşturma, dersin içeriğini ve kavramlarını uygulamaya koyma açısından önemlidir. Burada her adımın kontrollü olması gerekmez. Öğrenciyle uygulamalarda ortaya çıkabilecek beklenmedik farklı sonuçlar, deneyimler öğrenime katkıda bulunur, yeni kapılar açar.

Seviyeye uygun zorlayıcı durumlara da yer vermelidir. Sınıf uygulamasında öğrenci karşılaşmadığı durumlarda çözüm geliştirme ve düşünme becerilerini ortaya koyabilmelidir.

Diğer hazırlıklar

Öğretmenler arası işbirliği zümre içi, zümreler arası, okullar arası gerçekleşmeli ve sürekli olmalıdır. Deneyim paylaşımı, herkese kazandırır.

Okul yönetimi ve organizasyonda etkin yönetim için uygun dönüşümler yapılmalıdır.

Öğretmen- yönetim- meslek grupları- akademisyenlerle işbirliği yapılmalıdır.

Sınıf, bina içi ve dışında uygulamaya, keşfetmeye, yapmaya uygun mekanlar, köşeler oluşturulmalı; malzeme ve kaynak yönetimine yer verilmelidir.

Öğrenciler için eğlenceli, merakını giderebileceği, yapma ve başarma heyecanını karşılayacak şekilde düzenlemelere gidilmeli ve onların da fikirlerine yer vermelidir.

İçerik ve Kavramlar:

PTÖ, müfredat uygulamaya engel olmadığı gibi öğrenmeyi güçlendiren yapıdadır. Bir proje uygulamasıyla, sayfalar dolusu mâlumatın ve pek çok test sorusunun yapamadığı başılır.

Her konu ve her alan (hayat bilgisi- matematik- fen- türkçe- yabancı dil- beden eğitimi- görsel sanatlar) proje uygulamalarına uygundur.

Tek konudan başlayarak, ortak kavramları kullanma, çapraz alan konularına, yöntem ve araçlarına geçiş, çoklu disiplinli konulara geçiş kademeli olarak yapılmak suretiyle etkin proje yapma gerçekleştirilebilir.

Birden fazla alanlar arası ortak kavramlara örnekler:

- Ölçek, orantı ve nicelik (büyüme küçülme azaltma artma)
- Sistem ve sistem modeli

- Döngüler
- Dengelilik ve değişim
- Yapı (structure) ve işlevsellik
- Karakterize etme
- Betimleme

Düşünme becerilerine yönelik kavramlar:

- Örüntüler, analogiler
- Sebep- sonuç
- Kanıt bulma ve savunma
- Sorgulama
- Bağlantı kurma
- Sonuç çıkarma
- Problem çözme, problemi parçalara ayırma
- Bakış açısı oluşturma
- Sentez
- Analiz
- Sıralama
- Zaman yönetimi
- Tahminde bulunma
- Risk alma

Bunların bir veya bir kaçı kazanım hedeflerinde yer alacak şekilde belirlenir. Kademeli olarak artırılır. Öğrenciye özgü düşünme tarzının belirlenmesi önemlidir.

PTÖ'de Süreçler

Proje uygulamasında temel aşamalar-süreçler bu bölümde verilmektedir. Ancak sınıfın seviyesine ve okul kademesine göre, ana aşamalar sağlandığı hâlde, bazı adımları sadeleştirmek veya daha karmaşık görünen adımları atlamak mümkündür.

Ön Hazırlık

- Konu seçimi (müfredat+ilaveler)
- Hedef kazanımlarının belirlenmesi (akademik kazanımlar, beceriler, çıktılar)
- Öğrenciler için, içerikle ilgili;
 - Ön bilgilendirme
 - Araştırma (gözlem, okuma, mâlumat edinme)
 - Sınıf içi tartışma (müdahalesiz, rahat düşünme ortamı)

- Başlıkların belirlenmesi
- Proje gruplarının oluşturulması ve seçimler
- Proje amaç- hedefin oluşturulması

Planlama

Amaç ve hedeflere yönelik olarak;

- Kapsamı tanımlama (yapılacak projenin açıklayıcı kapsamı)
- Süre belirleme (projenin evreleri için sürelerin tahmini)
- İhtiyaçları belirleme (malzeme, destek alınacak kişiler, gidilecek yerler vb.)
- Kısıtları belirleme/bilgilendirme (can güvenliği, maliyet, mekan sınırları vb.)
- Yapılacak iş/görev paketleri dağılımı

Sınıf seviyesine göre plan daha basitleştirilebilir. Birebir işlemesi beklenmez, yolda değişikliğe de gidilebilir.

Planlamada bazı önemli hususlar:

- Öğrenciler çalışmalarında kullandıkları yöntem ve araçları seçmede; ifade etme ve sergilemede özgür olabilmeli (afiş, kompozisyon, drama, video, modeller, simülasyonlar, deneyler, demo gösterimler)
- Çalışma; hedef kazanımlara ilişkilendirilebilecek şekilde, gerektiği durumda yönlendirilmeli.
- Yaratıcılık her aşamada desteklenmeli (yöntem, tasarım, uygulama alanı, farklı disiplinleri bir araya getirme vb)
- Süreçlere sonuç feda edilmemeli. Sonuç hatalı da olsa ortaya konmalı.
- En az müdahale ile öğrenciye fırsat verilmeli

Gerçekleme

Plana göre eylemlerin gerçekleştirilmesi:

- Gözlem, araştırma, sorgulama
- Veri, kanıt veya mâlumat toplama
- Tasarım yapma (fikri oluşturma, yöntem belirleme, model veya taslak yapma, taslakta inceleme ve deneme, sonuca göre tasarımı detaylandırma ve gerçekleştirme)

Denetim

- Gerçekleştirilen tasarım ve eylemlerin gözden geçirilmesi,
- Test etme, deneme
- Amaç - hedefe uygunluğa bakma
- Plan uygulamasını takip

Sonuç

- Ortaya çıkan çalışmanın gösterimini yapma (deney, yazı, afiş, yazılım, video, resim, tasarım ürünü veya işlem)
- Öğrencinin öz değerlendirmesi: öğretmen olma

- Proje sonunda hedefe ne kadar varıldı?
- Plana ne kadar uyuldu?
- Ne ders çıkarıldı?
- Neler düzeltilmeli?
- Hangi yöntemler, araçlar vb. işe yaradı?
- Sonuç ve Öneriler; yapılması gerekenler veya iyileştirme, geliştirme çözümleri

PTÖ'de Ölçme – Değerlendirme

Ölçme-değerlendirme tek taraflı olmayıp, hem ölçeni hem ölçüleni «ölçer». Hepsi birbiriyle etkileşim halindedir. Çıkan sonuçlar hem öğrenciyi hem de öğretmenin durumunu yansıtmaktadır. Bu gözle bakarak değerlendirmeler yorumlanmalıdır.

Test, sözlü veya yazılı sınav gibi alışılmış yöntemlere yıllardır başvurulsa da öğrenmenin tamamını ölçemeyeceği, doğruluk ve verimlilik açısından yetersizliği tespit edilmiştir.

Kazandırılmak istenen akademik hedeflerin yanı sıra diğer becerileri (soft skills) de dahil edecek şekilde ölçekler ve yöntemler belirlenmelidir. Öğrenme biçimi, beceriler, yetenekler, ilgi, deneyimler, hazır bulunuşluk gibi kişiye özgü unsurlar, PTÖ'nün esnek uygulamaya yer veren yapısında değerlendirme kalemleri arasında, etki unsurları ve/veya kazanım hedefleri şeklinde bulundurulmalıdır. Proje süreçlerinin her birini içerecek şekilde oluşturulacak rubrikler, puan cetvelleri, yazılı- sözlü yoklamalar hedefe yönelik hazırlanmalı, sonuçlar **kanıta dayalı** olmalı ve çizelgelerde gösterilmelidir.

Projenin ilgili aşamalarında veya sonunda ele alınmak üzere değerlendirme ve rubrik oluşturmaya bazı örnekler verilecek olursa:

- **İçeriğe yönelik – akademik kazanımlar (ör. 5 seviye puanlama):**
 - Konu ve alanlardan beklenenler
 - Konular arası veya alanlar arası belirlenenler (ör. Eş zamanlı işlenen matematik, türkçe ve hayat bilgisindeki konu kazanımlarına projenin belirli aşamalarında birbiriyle ilintili olarak yer verilmesi)
- **Düşünsel Beceriler:**
 - Analiz edebilme
 - Problem çözebilme
 - Analoji yapma
 - Plana uygun işlem yapma

- **Sosyal Beceriler (ör. 3 seviye: 😞 😐 😊):**
 - Sorumluluk alma ve yerine getirme
 - Ekibe uyum ve katkı
 - İletişim kurma
- **Sözel beceriler**
 - Okuduğunu anlayıp, çıkarım yapma
 - Yaptıkları çalışmalara ilişkin doğru sıralama ve doğru ifadelerle anlatım vb.
- **Sanatsal beceriler**
 - Tasarım yapabilme ve gerçekleştirme
 - Malzeme kullanabilme
 - Sanattan yararlanma (müzik, görsel sanatlar, canlandırma)
 - Yaratıcılık
- **İş (business) becerileri**
 - Girişimcilik
 - Finansal işlem yapabilme
 - Çalışmanın tanıtımını yapma

SONUÇ

Yenilikçi eğitim yaklaşımlarının şekillendirdiği Proje Tabanlı Öğrenme, Bloom'un çok boyutlu öğrenme alanlarını desteklediği gibi, farklılaştırılmış eğitim sürecinin önemli bir halkası olan ölçme değerlendirme de çok yönlü kriterlerin oluşturulmasına ve daha güvenilir geri beslemelerin elde edilmesine uygun bir platform teşkil etmektedir.

Gerek yaşamın geneli gerekse mesleki veya ilgi alanlarında temel olarak düşünme, kavrama/karar verme, yapma, değerlendirme, üretme/yaratma becerisini besleyen ve geliştiren, eklektik öğeler taşıyan PTÖ; öğrenmeyi doğal süreciyle buluşturmak suretiyle de hayata dokunan ve 21.y.y. insanını yetiştirmede en güçlü yaklaşımlardan biri olmaktadır.

Zenginleştirilmiş PTÖ geleceğin ağırlıklı meslek alanlarının dayandığı bilim, teknoloji, tasarım, mühendislik, matematik disiplinlerinin en etkili öğrenilebildiği bir yapıdadır.

En büyük kazanım ise ortaya bir ürün/hizmet/değer koymayı öğrenen öğrencilerin çok yönlü kazanımlar elde ederek öğrenmeyi mecburiyet olarak görmekten çıkıp, sürekli öğrenen ve gelişen bireyler olarak yetişmeleridir.

FARKLILAŞTIRMANIN TEMEL TAŞLARI: ÖĞRENMEYE GİDEN ÇEŞİTLİ YOLLAR

Bir sınıfta bulunan öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgiler, öğrenme stilleri gibi birçok bireysel farklılıklara sahip olduğu bir gerçektir. Farklılaştırılmış öğretim; bu bireysel farklılıkların olduğu ve akademik başarı açısından da heterojen dağılım gösteren bir sınıf ortamında, öğrencilerin gelişimini en üst düzeye çıkarmak için öğrenme sürecinin düzenlenmesidir (Tomlinson, 1999).

Zeka çeşitlidir, beynin “anlama” ihtiyacı vardır ve insanlar en iyi orta zorluk derecesinde öğrenirler felsefesi ile temellenen bu yaklaşım, öngöremediklerimize göre planlama yapmaya dikkat çekmektedir. Bu sayede, eğitim ortamları yeniden düzenlenerek öğrencilere bilgiyi kavrama, düşünceleri anlama ve öğrendiklerini ifade etme konularında bir çok seçenek sunulmaktadır.

Farklılaştırma bir yolculuktur ve temel taşları; topluluk oluşturmak, öğretmen ve öğrenme için sorumluluğu paylaşmak, eğitim için değerlendirme, esnek sınıf rutinleri, öğrenciyi sahiplenme, iyi öğretmenlik, bireysel farklılıkları gözeten görevler ve öğrenmeye giden çeşitli yollar olarak sıralanabilir.

Yıllardır bizler hep “ders” planladık, bu planla sınıfa girdik, öğrenciler ilgilen sin ilgilenmesin, eğlen sin eğlenmesin plandan çıkmadan ‘öğretmeye’ çalıştık.

Aslında yapmamız gerekenin, onlara göre bir planlama olduğu gerçeğini gözden kaçırdık!

Bir kalıp herkese uymaz iyi bir planlama yapabilmek için; öncelikli olarak şunları bilmemiz gerekir.

Bu gruptakiler;

- ✓ ne biliyorlar,
- ✓ ne yapabiliyorlar,
- ✓ ne seviyorlar,
- ✓ neye ihtiyaç duyuyorlar ve
- ✓ neyi tercih ediyorlar?

Farklılaştırılmış öğretimin amacı, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek farklı öğrenme yaşantılarının sunulmasıdır.

Özce; Artık öngöremediklerimize göre planlama yapmıyoruz!

AKICI OKUMA: TEORİK TEMELLERİ, KAZANILMASI VE SÜRDÜRÜLMESİ

Eğitim alanındaki ilerlemelere bağlı olarak okuma anlayışı da zaman içerisinde değişmiştir. Bu değişimle beraber, hızlı ve doğru okumanın bir gösterge olduğu okuma anlayışından, anlamının üst düzeyde gerçekleşmesine olanak tanıyan akıcı okuma becerisinin nitelik olarak kabul edildiği bir anlayışa geçilmiştir. Akıcı okuma, özellikle son yıllarda ve ulusal düzeyde daha fazla duymaya başladığımız bir kavramdır. Okumayı harflerin kodunu çözme olarak gören bir tanımdan daha geniş ve nihai amacın anlam kurma olduğu bir tanıma ulaşılmasıyla okuma becerisi daha yakından incelenebilmiştir. Bunun sonucunda okuma hızı, doğru okuma ve sesli okumadaki prozodik unsurlar akıcı okuma bileşenleri olarak karşımıza çıkmıştır (Akyol, 2006; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2010; Vacca ve diğerleri, 2006). Ancak akıcı okuma hızlı okuma değildir ve bu kavramla karıştırılmamalıdır. Akıcı okuma farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Okuma profesyonellerinin katılımıyla gerçekleştirilen ABD Ulusal Okuma Paneli'nde akıcı okuma, metni pratik doğru ve düzgün vurgulamalarla ifade edebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (National Reading Panel, 2000). Ülkemizde yapılan oldukça önemli tanımlardan biri de Akyol'un tanımıdır. Akyol (2006, s. 4) akıcı okumayı, noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya olarak tanımlamaktadır. O halde yukarıdaki tanımlar akıcı okumanın merkezine alındığında iki temel özellik ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi, tonlama ve vurgulamalarla birlikte hatasız olarak okuma; ikincisi ise okumanın "konuşurcasına" bir ritme sahip olmasıdır.

Sesli okumadaki tonlama ve vurgulamalar anlamın aktarılmasında önemli bir role sahiptir (Rasinski, 2010; Walker, Mokhtari ve Sargent, 2006). Benzer şekilde, günlük konuşmada benzer tonlama ve vurgulamalarla insanlar niyetlerini iletişim kurduğu kişiye yansıtır. Okuma söz konusu olduğunda ise yazarın duygu ve düşüncesinin doğru bir şekilde, sesli okumaya yansıtılması gerekmektedir. Çünkü okuma sırasında yazar, metin ve okuyucu sürekli etkileşim halindedir (Akyol, 2006). Okuma eyleminden en üst düzeyde anlam kurmak okumanın temel amacı olarak işaret edilmektedir. Dolayısıyla anlam kurulmadan yapılan bir okuma eylemi seslendirmeden öteye gidememektedir. Okumanın kendiliğinden akıcı bir niteliğe kavuşması çok zordur ve üzerinde çalışmayı gerektirir. Öğrencilerin içerisinde

okumayı öğrenmelerinden itibaren sorunsuz akıcı okuma becerisine kendiliğinden ulaşabilenlerin sayısı oldukça azdır. Sadece, okuma eğitiminin dikkatlice izlendiği ve değerlendirildiği bir ortamda öğrencilerin büyük bir kısmı akıcı okuma becerisi kazanabilir.

Akıcı okumanın temelinde “tekrar” ve buna dayalı olarak da “otomatikleşme” yatmaktadır. Otomatikleşme teorisine göre becerinin öğrenilmeye başlanması aşamasında bireyin bilişsel enerjisi sadece beceriyi doğru ve düzgün yapmaya odaklanmaktadır. Bir süre sonra beceriyi otomatik olarak yapabilecek hale gelen birey, artık bilişsel enerjisini başka görevlere aktarabilmektedir. Okuma becerisi için de benzer bir gelişim süreci izlenir. Okumayı öğrenmeye başlayan birey ilk başlarda bütün dikkatini harflerin kodunu çözmeye ayırmaktadır. Okuma tekrarlarıyla kelime tanıma ilerleme kaydedip otomatikleştiği zaman artık bilişsel enerjisini metni anlamaya ayırabilmektedir (Huey, 1968; LaBerge ve Samuels, 1974; Logan, 1997; Samuels, 1979). Okuma başarısızlığı gösteren bireylerin büyük bir kısmı zannedildiği gibi zihinsel bir probleme sahip olmayıp sadece ilgi ve destekten yoksun olduğu için başarısız olmaktadır. Bu tür öğrencilerle uygun teknikler kullanılarak çalışıldığında, onların hızlı bir şekilde olması gereken okuma hızı ve doğru okuma düzeyine eriştikleri; süreç içerisinde de sesli okuma prozodisi ve anlama becerilerinin geliştiği görülmektedir (Keskin, 2012; Meyer ve Felton, 1999; Musti-Rao, Hawkins ve Barkley, 2009; Therrien, 2004). Burada önemli olan nokta ise eğer öğrencide destek ve ilgi eksikliğinden kaynaklanan bir sorun varsa okuma gelişiminin hangi aşamada bozulmaya uğradığının belirlenmesidir. Bu belirleme iyileştirme için seçilecek yolu ve yöntemi tespit etmede oldukça önemlidir. Örneğin, ses-harf eşleştirmesini doğru kazanamamış bir öğrenci ile cümleyi anlam ünitelerine göre gruplayamayan bir öğrenci aynı yöntem veya tekniğe maruz bırakılmamalıdır.

Akıcı okuma becerisinin kazanılıp sürdürülebilmesi için okumayı öğrenme aşamasında kullanılacak etkinlikler oldukça zenginleştirilmiş içeriğe sahip olmalıdır. Kullanılan metinlerin de çeşitli ve farklı türlerde olması gerekmektedir. Özellikle ikinci ve üçüncü sınıfın akıcı okumanın pekiştirildiği sınıflar olması ve okuma hacminin her yıl artırılması gerekmektedir. Stanovich (1986) bu durumu “Okumada Matthew Etkisi” ile açıklamaktadır. Ona göre bu çalışmalar sırasında öğrenciler desteklenmeli ve okuma onlar için zevkli bir etkinliğe dönüştürülmelidir. Aksi takdirde okuma sırasında endişe duyan bir öğrencinin okuma hacmini artırmak mümkün olmadığı gibi okuma işi de öğrenciye acı veren bir etkinliğe dönüşecektir. Bunun sonucunda da okuma hacmi düşecek ve öğrenci gerektiği gibi entelektüel becerilerini geliştiremeyecektir. Bu nedenle öğrenciler okumayı öğrendikten sonra özellikle bu beceriyi nasıl bilgi edinme amacına yönelik olarak kullanabileceği üzerinde

durulmalıdır. Bilindiği üzere ilkokulda öğrencilerin büyük bir kısmı okumayı öğrenebilmektedir. Ancak öğrenmek için okuma aşaması daha çok okuma ve okumada strateji kullanımı ile gelişmektedir. Doğru stratejilerin bu aşamada öğrencilere kazandırılması onların en üst düzeyde anlam kurmalarına yardım edebilir.

Ülkelerin okuma başarıları zaman zaman uluslararası sınavlarla değerlendirilmektedir. Kısa adı PISA olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından her üç yılda bir üye ülkelerde uygulanmaktadır. Bu sınav on beş yaş grubu öğrencilerinin, öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanabilme yeteneğini ölçmeyi amaçlamaktadır. PISA projesi her üç yılda bir dönüşümlü olarak, matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerisi konu alanlarına ağırlık vermektedir (EARGED, 2010; OECD, 2012). PISA sınavları ülkelerin okuma başarılarını ortaya koyan ve birbirleriyle kıyaslama imkânı sağlayan sonuçlar üretmektedir. Ülkemiz özelinde bakıldığında, PISA sınavlarında okuma alanında istediğimiz yerde olmadığımız bilinmektedir. Bu sonucun oldukça farklı nedenleri olabilir. Ancak, okuma becerisinin öğrenilmesi, sürdürülmesi ve akıcı okumaya ulaşma noktasından bakıldığında öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin akıcı okuma konusunda yeterince strateji, materyal ve farkındalıklar açısından istenilen düzeyde olmadıkları görülmektedir (Keskin, 2012; Yıldırım, Çetinkaya ve Ateş, 2013). 2009 PISA sınavı yoğunluklu olarak okuma alanında yapılmıştır. Bu sınavda öncekilerinden farklı olarak “online okuma” becerileri de değerlendirilmiştir. Bu nedenle artık yeni bir okuma ortamından söz etmek mümkündür. Türkiye verileri dikkate alındığında, online okuma becerisi üzerinde bilgisayar tutumu, kütüphane kullanma ve okulun bulunduğu yerleşim yeri gibi değişkenlerin belirleyici olduğu görülmüştür (Keskin, 2014). Okuma ortamındaki bu değişiklik bireylerin de okuma becerilerini dijital/online ortamlara adapte etmesini zorunlu kılmaktadır. Okumaya öğretme noktasından bakıldığında artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı düşüncesiyle hareket etmek gerekmektedir. Çünkü ekranlar üzerinde yürütülen yeni okuma eylemi kağıt üzerindeki okuma eyleminden farklı beceriler gerektirmektedir ve öğrencilere bu “yeni” ortamda yardımcı olabilecek strateji ve tekniklerin öğretilmesi gerekmektedir (Güneş, 2016). Güneş (2016, ss. 5-6) tarafından ekran okumada tespit edilen bazı farklılıklar aşağıda sıralanmıştır. Bunlar:

- Ekran da sayfalar aşağı- yukarı hareket etmekte, okuyucunun gözleri soldan sağa yatay gidip gelmektedir. Dikey hareket eden metni yatay olarak okumaya çalışmak okuyucunun göz hareketlerinde ve zihinsel işlemlerinde güçlüğü yol açmaktadır.

- Ekranda sayfalar birbiri arkasına akış formunda gelmekte, sürekli değişmekte ve sayfanın okunan kısmı görülürken diğer yerler kaybolmaktadır. Çoğu zaman sayfanın tamamını ekranda görmek mümkün olamamaktadır. Bu durum metindeki başlık, alt başlık ve yan başlıkları izlemeyi ve metin yapısını keşfetmeyi zorlaştırmaktadır.
- Ekranda metnin parça parça görünmesi aynı zamanda metindeki bilgilerin birleştirilmesini ve anlaşılmasını da güçleştirmektedir. Zihnimiz sayılan bu işlemleri yürütemek için daha fazla çalışmakta ve üst düzey dikkat, anlama, hatırlama gibi becerileri gerekli kılmaktadır.
- Ekranlarda çoğu zaman hiper metinler, resimler, sesler, canlandırmalar gibi, göze ve kulağa yönelik uyaranlar sunulmaktadır. Bu durum için de esnek ve üst düzey bir zihin yapısı gerekmektedir.
- Ekrandan bilgilendirici türde kısa metinleri okumak kolay olmasına rağmen uzun metinleri okumak oldukça güçtür. Diğer taraftan uzun tablo ve şiiirleri de okumak ve karşılaştırma yapmak da zor olmaktadır.

Yukarıda Güneş (2016) tarafından yapılan tespitlere ek olarak okuma hızı, doğru okuma ve anlama ekrandan okunduğunda farklılık göstermektedir. Okuma hızı, doğru okuma ve anlama, kâğıt üzerindeki metinlerle yapılan okumada, ekrandaki metinlerle yapılan okumaya göre daha iyi sonuçlar vermektedir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Bu noktada öğrencilere okuma ortamlarını nasıl verimli kullanabilecekleri, hangi stratejileri işe koşacakları ve anlam kurmada nasıl bir yol izleyecekleri öğretilmelidir.

Okumanın öğretmenlerce değerlendirilmesi genellikle bir dakikada okunan kelime sayısı ve doğru okuma yüzdesi ile hesaplanmaktadır (Deno, 2003). Okuduğunu anlamının değerlendirilmesi ise çoğu zaman çoktan seçmeli sorularla yapılmaktadır. Bu durum okuduğunu anlamının tam olarak ölçülememesine neden olmaktadır ve çoğu zaman anlama yerine hatırlama becerisi ölçülmektedir. Çoktan seçmeli testlerin kullanılmasının temel nedenlerinden biri de sınavlarda cevapların kontrolünün bilgisayar aracılığı ile yapılmasının kolay olması ve bilgisayarların açık uçlu soruları değerlendirememesidir (National Reading Panel, 2000). Ülkemizde uygulanan büyük sınavlar dikkate alındığında okuduğunu anlamının, çoktan seçmeli soru tipleriyle ölçüldüğü ve doğru cevap kontrolünün bilgisayarlarca yapıldığı bilinmektedir. Bu tür uygulamaların sakıncaları uzmanlarca tartışılmaktadır. Ancak çoktan seçmeli soru türünün olumsuz etkileri azaltılabilir, en azından sınıf düzeyinde okuduğunu anlamının yazılı ve sözlü anlatımlarla değerlendirilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi bu noktada önerilebilir. Genelde ise daha iyi okuma ve

anlama becerisi için okumada kullanılan materyal, yöntem, teknik ve değerlendirme gibi bir dizi sürecin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Okuma becerisi açısından bakıldığında, *değerlendirmeye dayalı farklılaştırma* bu noktada anlam kazanmaktadır. Örneğin, basit anlama düzeyinde sorunu olmayan ancak çıkarımsal anlamada sorun yaşayan bir öğrenci için farklı sorular düzenleme ve metin türleri gerekmektedir. Benzer şekilde kelime tanıma veya kelimeyi ayırt etme aşamasında sorun yaşayan bir öğrenci ile okumada öz güven sorunu yaşayan bir öğrenciye aynı yöntemin ve yaklaşımın uygulanması fayda yerine istenmeyen sonuçlara neden olabilecektir. Bu nedenle okuma becerisinin değerlendirilmesi tamamen bireysel olmalı ve sonuçlara göre okuma alanında çalışan uzmanlarca farklı süreçler işletilmelidir.

KAYNAKLAR

- ✓ Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (Yeni programa uygun)* (5 ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık Ltd. Şti.
- ✓ Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Comparison of Reading Skills in Terms of the Reading Environment: Screen vs. paper. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- ✓ Deno, S. L. (2003). Developments in Curriculum-Based Measurement. *J Spec Educ.*, 37(3), 184-192.
- ✓ EARGED. (2010). PISA 2009 Ulusal ön raporu. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> (30.11.2017 tarihinde alındı.)
- ✓ Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18. doi: 10.14686/buefad.v5i1.5000155474
- ✓ Huey, E. B. (1968). *The psychology and pedagogy of reading: with a review of the history of reading and writing and of methods, texts, and hygiene in reading* (Reprinted ed.). Massachusetts: MIT Press.
- ✓ Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ✓ Keskin, H. K. (2014). Çevrimiçi Okumayı Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 723-738.
- ✓ LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- ✓ Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, 13(2), 123-146.
- ✓ Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.
- ✓ Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A. (2009). Effects of Repeated Readings on the Oral Reading Fluency of Urban Fourth-Grade Students: Implications for Practice. *Preventing School Failure*, 54(1), 12-23.
- ✓ National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. *Nat Read Panel*.
- ✓ OECD. (2012). *PISA 2009 Technical Report*: OECD Publishing.
- ✓ Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader*. New York: Scholastic Inc.

- ✓ Samuels, S. J. (1979). The Method of Repeated Readings. *Read Teach.*, 32, 403-408.
- ✓ Stanovich, K. E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- ✓ Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. doi: 10.1177/07419325040250040801
- ✓ Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & McKeon, C. A. (2006). *Reading and Learning to Read*. Boston: Allyn and Bacon.
- ✓ Walker, B. J., Mokhtari, K., & Sargent, S. (2006). Reading fluency more than fast and accurate reading. In T. Rasinski, C. Blanchowicz & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices*. New York: The Guilford Press Inc.
- ✓ Yıldırım, K., Çetinkaya, Ç., & Ateş, S. (2013). Akıcı okumaya yönelik öğretmen bilgisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(22), 263-281.



DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ PANELLER

3. PANEL

- **PORTAGE METODUNA GÖRE DEĞERLENDİRME VE FARKLILAŞTIRILMIŞ PROGRAM DÜZENLEMENİN ÖNEMİ**

Dr. Ender MARANGOZ

Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim Uzmanı

- **YETENEK GELİŞİMİ ODAKLI FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM**

Doç. Dr. Hasan Said TORTOP

İstanbul Aydın Üniversitesi

- **3X3 FARKLILAŞTIRILIM AMA NEDEN?**

Yrd. Doç. Dr. Ayşin KAPLAN SAYI

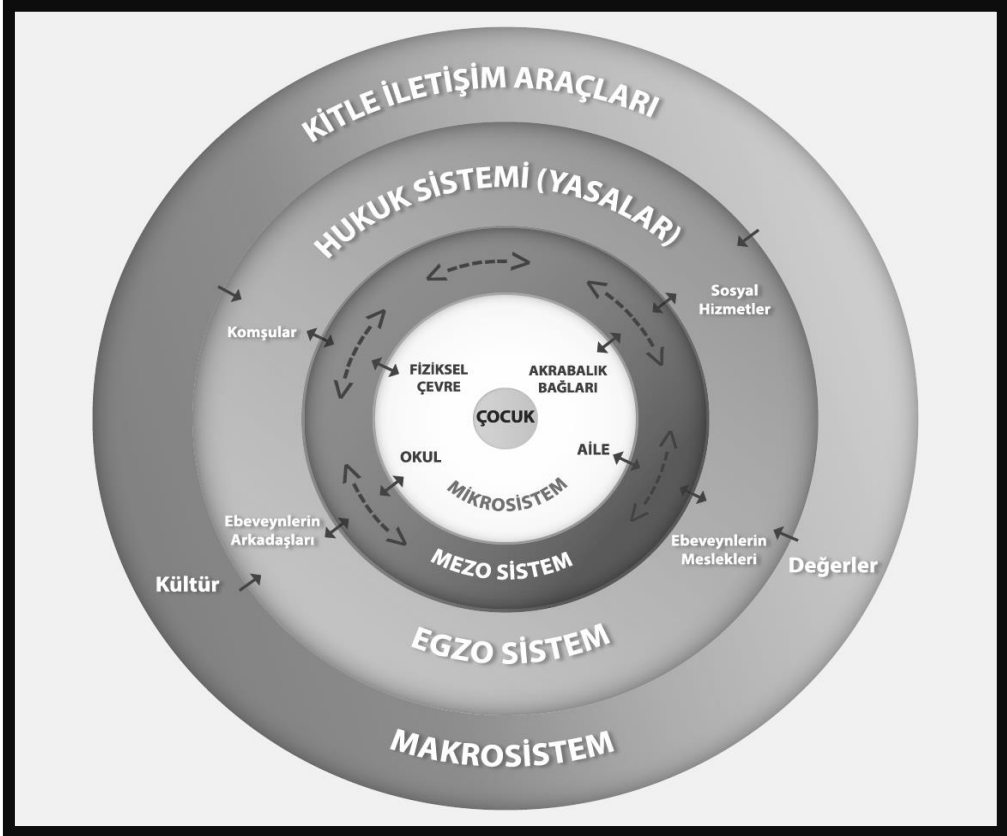
İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Ender MARANGOZ

Çocuk Gelişimi ve Özel Eğitim Uzmanı

PROGRAM DÜZENLEMENİN ÖNEMİ

Günümüzde eğitim dinamik ve modüler yapıya sahip, bireylerin gelişimini en temelden besleyen olgudur. Bireysel farklılıklar ve ilgi alanları, çocuğun dünyaya geldiği ailesi, çevresel ve kültürel değer yargıları gibi küçükten-büyüğe, basitten-karmaşığa doğru yayılan sosyal halkalar eğitimde farklılaştırılmış program düzenlemenin gerekliliğini doğurmaktadır. Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem kuramı bireyin içinde bulunduğu karmaşık sosyal olguları şöyle özetlemektedir:



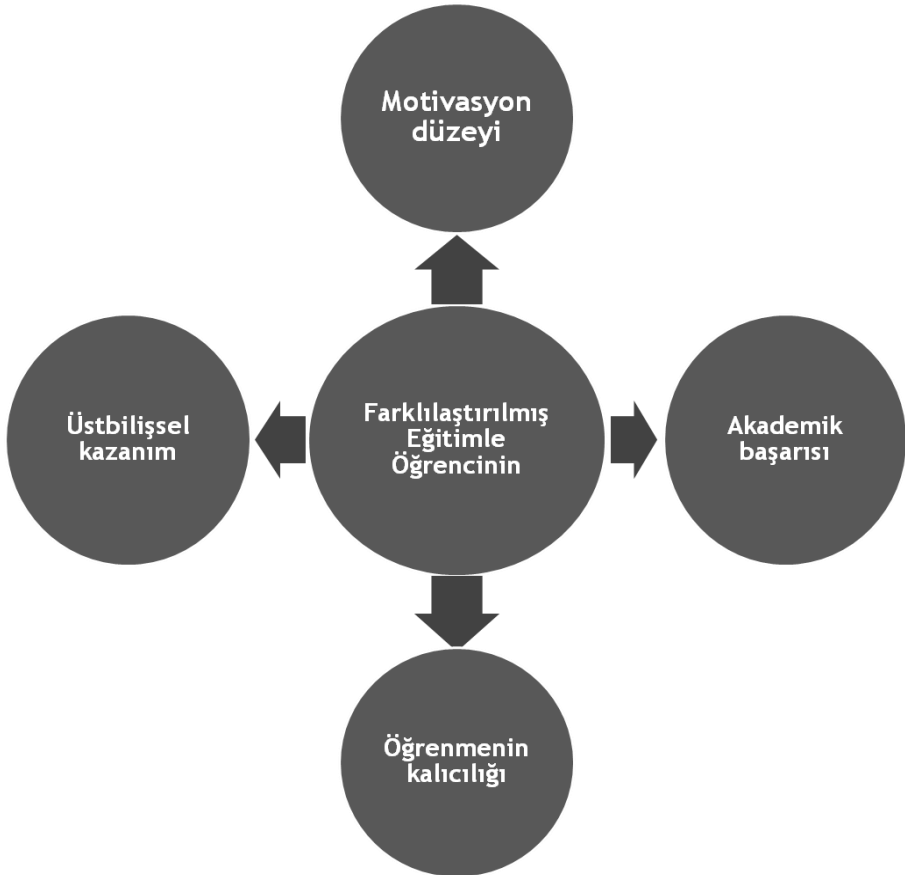
Bireyin etkileşimde bulunduğu sosyal halkalara düşey düzlemde zamanın etkisi de eklenmelidir. Zira geçen yılların global olarak teknoloji, fiziki ve beşeri şartlar, hatta siyasi ve idari değişimler üzerindeki etkileri ülkelerin eğitim uygulamalarını da

çeşitlendirir ve şekillendirir. Yıllar içerisinde bu amaca yönelik olarak pek çok değerlendirme ölçüğü ve eğitim modeli geliştirilmiştir.

FARKLIlaştırILMIŞ EĞİTİM: NEDEN ? NASIL ?

Doğumdan itibaren gelişimsel olarak evrensel ortak özellikler gösteren bebek ve çocuklar ekolojik yaklaşıma göre değerlendirdiğimizde yıllar içerisinde bireysel farklılıklar sergiler hale gelirler. Kurumsal eğitim yaşı geldiğinde sistematik, yapılandırılmış, ülke çapında uygulanan öğretim programları çocukların farklılıklarını göz ardı eder.

Bu sisteme dahil olan çocukların farklılıkları kısıtlandığı için eğitime olan hevesleri, gerekliliğine olan inançları, yaratıcılıkları, öğrenme ve araştırma istekleri giderek azalır. Farklılaştırılmış eğitim programları ile takip edilen öğrencilerin ise öğrenme istekleri, akademik başarıları, edindikleri bilgilerin kalıcılığı, üstbilişsel kazanımları (ör: planlama, alternatif üretme, yaratıcılık, sorgulama becerileri) artmaktadır.



Portage Metodu Nedir?

Portage Metodu 1969 yılında, Amerika Birleşik Devletlerinde Özel Eğitim Daire Başkanlığı'nın, ülkedeki yoksul aile çocuklarının gelişimini desteklemek amacıyla açtığı proje yarışmasını kazanan üç adaydan biridir. Yaklaşık 50 yıllık bir eğitim modeli olan Portage'ın başarısı hala bugün, burada bile sorguladığımız farklılıkları belirleyerek eğitimde başarıyı artırma odağı ile yola çıkmasıdır. Ayrıca çocuğa sağlanacak eğitimin temelinin ailenin bilgilendirilmesi/ eğitilmesinden geçtiğini savunur.

Portage Metodunda önce Portage Gelişim Ölçeği ile 0-6 yaş aralığındaki çocuğun sosyal, dil, özbakım, bilişsel ve fiziksel becerileri değerlendirilir. Portage sahada bulunan en kapsamlı ölçeklerden biridir ve 6 gelişim alanına bölünmüş, 580 maddeden oluşur.



Çocuğun *mevcut olan*, *gelişmekte* ve *mevcut olmayan* becerileri *eğitimci*, *aile* ve *çocuk* ile etkileşim halinde olan *diğer kurumlar* tarafından 4-6 oturuma yayılarak tespit edilir. 0-3 yaş aralığında ve henüz kurum eğitimi almaya başlamamış çocuklar ev ortamında ve gelişim danışmanlık merkezlerinde değerlendirilir. Kurumsal eğitime dahil olan çocuklar kurum psikoloğu, rehber öğretmen, sınıf öğretmeni gibi çocuğu sık gören kişiler tarafından değerlendirilir.

Çocuğun *gelişmekte olan* ve *mevcut olmayan becerilerinden* yaşına ve gelişimine uyumlu eğitim hedefleri seçilir. Kurum eğitimi almaya başlayan çocuklar için seçilen hedefler okulun eğitim programı içerisine dahil edilir. Gerekli durumlarda, seçilen



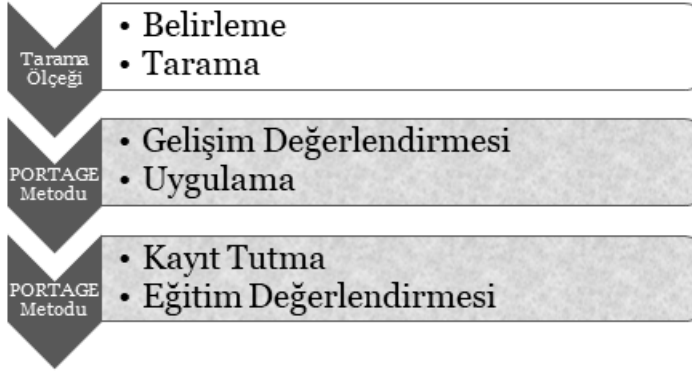
hedeye uygun olarak ebeveynlerin ev içi uygulamalar yapması istenir. Ayrıca uygulamalara yön çizme ve kolaylık sağlama amacıyla üretilen Portage Etkinlik Önerileri Kitabı pek çok eğitimci ve ebeveyn için başucu kitabı niteliğindedir.

Portage Metoduna Göre Değerlendirme

Eğitimde farklılaştırma;

- gelişimsel ihtiyaçların belirlenmesi,
- gerekli çeşitliliğin planlanması,
- etkinliklerin uygulanması,
- sonuçlarının değerlendirilerek yeni gelecek çocuklar için uygulama örnekleri oluşturulması süreçlerinden oluşur. Portage Metodu bu aşamaların her birinde aktif olarak görev alır.

GELİŞİMİ DEĞERLENDİRMENİN AŞAMALARI



Bu şemaya göre yapılan gelişim değerlendirmesine bağlı olarak belirlenen hedef becerilerin kurumun eğitim uygulamalarına nasıl dahil edileceği konusunda başlangıçta eğitimcilerin endişeleri ve önyargıları olabilmektedir. Ancak birkaç uygulama yaptıktan sonra çocukların edindikleri bireysel kazançları ve hedeflerin grup ortamında uygulanabilirliğini gören eğitimciler Portage Metoduna bağlı farklılaştırılmış eğitim uygulamalarını sürdürmektedir.

Sonuç olarak gelişimsel ihtiyaca göre bireyselleştirilmiş yada farklılaştırılmış eğitim çalışması çocuk için hızlı, kalıcı ve ihtiyaca uygunluk sağlar iken ebeveyn için

güvenilir ve tatmin edici sonuçlar doğurur. Hizmet sağlayan konumundaki eğitimciler ise öğrencilerinin farklılaştırılmış eğitsel hedeflerini günlük kurum çalışmalarının içerisine gömerek hem zaman ve enerji tasarrufu sağlamış hem de öğrencilerini bireysel temelli takip ile ilerletebilmenin hazzını yaşamış olurlar.

Dünyanın hızla değişen ve gelişen yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek için bu donanıma sahip bireyler yetiştirmek eğitimin temel hedefi olmalıdır. Geçmişten geleceğe aktarılacak olan eğitsel varlık ve bilgi birikimlerimiz, eğitimciler ve saha çalışanları tarafından planlı bir şekilde çocukların tespit edilmiş olan farklılaştırılmış eğitim programlarıyla harmanlanmalıdır. Günümüzde eğitsel başarı, Portage Metodu gibi detaylı gözlem, plan, uygulama ve değerlendirme süreçlerini içeren uygulamalar ile sağlanabilir.

Doç. Dr. Hasan Said TORTOP
İstanbul Aydın Üniversitesi

YETENEK GELİŞİMİ ODAKLI FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Farklılaştırılmış öğretim, gelişmiş ülkelerin eğitimde tercih ettikleri trend bir akımdır. Bireysel farklılıklara yönelik öğretim programlarının uyarlanması farklılaştırma olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bireysel farklılıklar öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk, ilgi, çalışma stilleri gibi özelliklerdir. Bireysel farklılıklara göre farklılaştırmanın sadece akademik başarılarını desteklemesi yanında yetenek gelişimini de desteklenmesi oldukça önemlidir. Bireyin yetenek gelişiminde önemli kavramlar eğilim, beceri ve yetenek kavramlarıdır. Eğilim doğuştan getirdiklerimiz yani genetik temellerimiz ya da yatkınlığımızdır. Beceri ise vücudumuzun organlarının herhangi bir işi yapmak üzere organize olması durumudur. Yetenek ise becerilerin birlikte usta şekilde yapılabilmesi durumudur. Yetenek gelişiminde bu kavramlardan yola çıkarak doğuştan getirilenlere ek olarak beceri öğretimi ve bunun da yeteneğe dönüşmesi için izlenmesi gereken yolu çizmemiz gerekir. Bu ise Yetenek Gelişimi Odaklı Farklılaştırılmış Öğretim ile mümkün olacaktır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik derslerin disiplin ya da yetenek alanı odaklı farklılaştırılmasına dayalı öğretim tasarımlarının yapılması bu yolu açacaktır. Yetenek gelişimi ile ilgili birçok ilkeler de bu notada devreye girecektir. Örneğin amaçsız dallanmalar yerine odaklanmayı sağlayan bir öğretimsel yaklaşımı seçmek, uzun süreli zorlu pratiklerle yetenek gelişimini desteklemek gibi. Bunun yanında 10 yaşına kadar öğrencinin özdüzenleme becerilerini geliştirmesi gerekir. Aynı zamanda 10 yaşına kadar kendi yetenek alanı ya da uzmanlaşacağı alanın belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu durumla ancak farklılaştırma sağlıklı bir zemine oturur. Öbür türlü bir otelin restoranında canının çektiğini yiyen bir birey gibi bir durum, farklılaştırılmış öğretim olmaktan uzaktır.

Farklılaştırılmış öğretimin yetenek gelişimi odaklı yapılabilmesi için 21 strateji ve 10 müfredat farklılaştırma modeli “Üstün Zekalılar Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Müfredat Farklılaştırma Modelleri” adlı kitapta örneklerle açıklanmaktadır. Bu kitap alandaki nadir kitaplardan biri olup, eğitimciler ve aileler için yetenek gelişim odaklı farklılaştırılmış öğretimin haritasını çizmektedir. Yapılan araştırmalar farklılaştırmanın önemli bir öğretimsel strateji olduğunu göstermektedir. Ancak bu stratejinin uygulanması tek başına bir öğretmen ile olmayıp bir okul sistemi veya felsefesi olarak kabul edildiğinde başarıya ulaşması muhtemeldir. Bu zamana kadar dillendirdiğim ve slogan haline getirdiğim “Farklılaştırılmış öğretim geleceğin eğitiminde zorunlu trend olacaktır” sözü ile yazımı tamamlıyorum.

KAYNAK: Tortop, H. S. (2015). *Üstün Zekalılar Eğitiminde Farklılaştırılmış Öğretim Müfredat Farklılaştırma Modelleri*, Düzce: Gen. Bilge Yayıncılık

FARKLILAŞTIRMA; ÖĞRENME VE ÖĞRETİMİN EN DEMOKRATİK HALİ

GİRİŞ

Uzun zamandır kendinize bir bilgisayar almak istiyorsunuz. Özelliklerini ise ihtiyaçlarınıza göre bir güzel çıkardınız. İstiyorsunuz ki hafif olsun, kolayca taşınabilsin. Sonra işlemcisi hızlı olsun çalışırken takılmasın, hafızası yüksek olsun ki, çok bilgi depolasın. Kafanızda ihtiyaçlarınıza yönelik oluşturduğunuz bir özellikler listesi, bir resim, esasında bilgisayar figürüne ilişkin bir beklentiniz var. Peki ya birisi size bu özelliklerde bir bilgisayar almanızın mümkün olmadığını, istediğiniz markanın özelliklerinin tamamen farklı olduğunu; istediğiniz özelliklerde bir bilgisayar üretmediklerini söylerse ne hissedersiniz? Muhtemelen hayal kırıklığı ve öfke sizi en iyi tarif edecek iki duygu olacaktır. En iyi ihtimalle de tepki göstermeden başka bir marka arayışına girmeniz gibi bir durum söz konusu olur. İşte tam da çocuklarımızın okula geldiğinde yaşadıkları durum; bu durumla çok benzer. Hazırbulunuşluğu, ilgisi ve öğrenme stilleriyle her biri birbirinden parmak izleri kadar farklı olan öğrencilerimiz de sınıflara çok farklı ihtiyaçlarla gelirler. Bu sebeple okula ve öğrenmeye ilişkin ihtiyaçları ve beklentileri de farklılaşır. Ama bizler onların önüne en iyi ihtimalle beş altı yıldır kullanılan, küçük uyarlamalarla değiştirilen eğitim programlarını koyarız hem de istediğimiz şekilde. Genellikle hiç sormadan ve çoğu zaman bireysel ihtiyaçlarını hiç göz önüne almadan. Sadece sunduğumuz bilgi de yani içerikte mi yaparız bunu; hayır. Süreçte kullandığımız yöntem ve tekniklerde, üründe yani verdiğimiz ödevlerde, görevlerde; değerlendirmede kullandığımız ölçme ve değerlendirme tekniklerimizde; ortamda neredeyse her yerde ve her şeyde! Ne var ki; sınıf içinde bireysel farklılıklara dayanmayan, herkese aynı şekilde ve aynı anda sunulan sabit bir eğitim programı da Galton'un 1860'lırda ileri sürdüğü zekâ sabittir, değişmez değiştirilemez ilkesi kadar modası geçmiş bir uygulamadır.

Yeniçağın gereği, insancıl bir eğitim programı "farklılaştırılmış öğretim" uygulamasıyla mümkündür. Bu sebeple bu bölümde farklılaştırmaya ilişkin kavramlar, öğrencilerin bireysel özelliklerinin belirlenmesi konusunda kullanılacak araçlar, sınıf içinde içerik, süreç, ürün ve değerlendirmenin farklılaştırılmasında öne çıkan uygulamalar/stratejiler ele alınacaktır.

Farklılaştırmanın Tanımı ve Bileşenleri

Öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili farklılıklarına göre öğretim programının içerik, süreç ve ürün bileşenlerinin uyarlanmasına "farklılaştırılmış

öğretim” denir. Farklılaştırma öğrencilerin ihtiyaçlarının öğrenildiği ve edinilen bilgilerin öğretime rehberlik etmesi için kullanıldığı devam eden bir süreçtir.

Hazırbulunuşluk; öğrencinin o konuya ilişkin ön bilgisi ve yapabildiklerini kapsarken; **ilgi** yapmaktan hoşlandığı faaliyetleri; **öğrenme profili** ise öğrenirken kullandığı yolları ifade etmektedir.

İçerik: Bir çalışma süreci (bir ders, bir öğrenme deneyimi, bir ünite) bittikten sonra öğrencilerin bilmesi (olgular), anlaması (kavramlar ve ilkeler) ve yapabilmesi (beceriler) gereken şeylerdir. İçerik, “girdi” olarak da tanımlanabilir ve öğrencilerin bilgiyle tanışmasını sağlayan araçları (ders kitabı, ek okuma malzemesi, videolar, konuyla ilgili geziler, konuşmacılar, gösteriler, konferanslar ya da bilgisayar programları) kapsar.

Süreç: Öğrencilerin içeriği anlaması için onlara sunulan olanaktır. Öğrencilere yalnızca bir şeyler anlatıp sonra da onlardan bunu bize anlatmalarını istersek, büyük bir olasılıkla bu bilgiyi kendi kavrayış alanlarına dahil edemezler. Yani sunulan bilgi ve fikirler başka birisine ait olacaktır. Öğrenciler fikirleri sahiplenmek için onları “işlemelidir”.

Ürün: Bir öğrencinin öğrenmede önemli bir yol kat ettikten sonra anladıklarını ve yapabildiklerini sergilerken (ve geliştirirken) kullandığı bir araç olduğu anlamına gelir. Öğrencilerin bir öğrenme döneminin sonunda öğrendiklerini sergilemek için ürettikleri şey anlamına gelir.

Farklılaştırılmış Öğretim Şekil I.



Geleneksel Sınıflar İle Farklılaştırılmış Sınıflar Arasındaki Farklar

Geleneksel sınıflarda;

- ✓ Öğrenci farklılıkları maskelenir ya da sorun yaşandığı zaman dikkate alınır.
- ✓ Değerlendirme çoğunlukla öğretimin sonunda öğretilenleri kimin öğrendiğini anlamak için kullanılır.
- ✓ Tek yönlü bir zekâ anlayışı vardır.
- ✓ Mükemmelliğin tek bir tanımı vardır.
- ✓ Öğrencilerin ilgi alanları nadiren hesaba katılır.
- ✓ Öğrenme profiliyle ilgili pek fazla seçenek göz önünde bulundurulmaz.
- ✓ Toplu sınıf öğretimi hâkimdir.
- ✓ Öğretim süreci konu metinlerini ve müfredatı takip eder.
- ✓ Bilgilerin ve becerilerin bağlam dışı öğrenilmesi öğrenmenin merkezinde yer alır.
- ✓ Tipik olarak tek seçenekli ev ödevleri verilir.
- ✓ Zaman kullanımı esnek değildir.
- ✓ Tek bir konu metni derse hâkimdir.
- ✓ Olaylar ve fikirler için tek bir yorum aranabilir.
- ✓ Öğrenci davranışını öğretmen yönlendirir.
- ✓ Sorunları öğretmen çözer.
- ✓ Öğretmen not verirken tüm sınıfa yönelik standartlar oluşturur.
- ✓ Genellikle tek bir değerlendirme biçimi kullanılır.
- ✓ ***Farklılaştırılmış Sınıflarda;***

- ✓ Öğrenci farklılıkları, planlamanın temeli olarak görülür.
- ✓ Değerlendirme sürekli ve tanısalıdır. Amaç, öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine nasıl daha iyi yanıt vereceğini anlamaktır.
- ✓ Farklı zekâ türlerine odaklanılır.
- ✓ Mükemmellik, geniş bir ölçekte bireyin başlangıç noktasından geldiği konuma göre tanımlanır.
- ✓ Öğrenciler genellikle ilgi alanlarına göre tercihler yapmaya yönlendirilir.
- ✓ Farklı öğrenme profilleri için birçok seçenek sunulur.
- ✓ Tek bir ders anlatma şekliyle sınırlı kalınmaz.
- ✓ Öğretimi; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri şekillendirir.
- ✓ Temel kavrayışları ve ilkeleri anlamada ana becerilerin kullanılması, öğrenmenin merkezinde yer alır.
- ✓ Genellikle çok seçenekli ev ödevlerine başvurulur.
- ✓ Zaman öğrencilerin gereksinimlerine göre esnek bir biçimde kullanılır.

- ✓ Çok sayıda malzeme hazırda bulunur.
- ✓ Her zaman fikirler ve olaylarla ilgili çok sayıda bakış açısı aranır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlar.
- ✓ Öğrenciler, arkadaşlarının ve öğretmenin sorunları çözmesine yardımcı olur.
- ✓ Öğrenciler, hem sınıf hedeflerine hem de bireysel hedefleri belirlemede öğretmene yardımcı olur.
- ✓ Öğrencilerin değerlendirilmesinde çok sayıda yöntemden yararlanılır.

İçeriğin Farklılaştırılması

İçerik, fikirlerden, kavramlardan, tanımlayıcı bilgi ve gerçeklerden oluşur. İçerik, öğrenme yaşantıları gibi, hızlandırma, yoğunlaştırma, çeşitlilik, yeniden düzenleme, esnek zaman, daha ileri ya da karmaşık kavramların, materyallerin kullanımıyla değiştirilebilir. Mümkün olduğunda öğrenciler içerik alanlarında kendi hızlarıyla ilerleme konusunda teşvik edilmelidir. Eğer belirli bir üniteyi kavrarlarsa, daha ileri öğrenme aktiviteleriyle desteklenmelidirler. Öğrenme özelliklerine en uygun olan içerik; tek konulu alanlardan ziyade tematik, geniş tabanlı ve bütünleştirici olmalıdır. Kavramsal bir çerçevede ve geniş bir içerikle oluşturulmuş olan program, geleneksel olandan daha kısa sürede işlenebilir. Buna ek olarak, bu tür kavram temelli öğretim fikirleri genellemek, bütünleştirmek ve uygulamak açısından daha geniş fırsatlar sunar.

Ortaöğretim okullarında içerik genelde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenir. Disiplinlerarası yaklaşımı sağlamak programı değiştirmenin diğer bir yoludur. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin geleneksel içeriğin ötesine giden, özellikle de bilginin bütünleştirici anlayışının disiplinlerarası yaklaşımla oluşturulduğunda daha çok faydalandığı bulunmuştur.

İçeriği Farklılaştırmak için öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda içeriği;

- ✓ Hızlandırmalı,
- ✓ Temalara veya gerçek yaşam problemlerine dayandırmalı,
- ✓ Zenginleştirmeli ve yoğunlaştırmalıyız.

Sürecin Farklılaştırılması

Süreci değiştirmek için aktivitelerin zihinsel olarak daha dikkat ve ilgi isteyen bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Örneğin, öğrencilerin daha yüksek düzeyde cevap ya da inceleme, aktif araştırma ve keşif gerektiren açık uçlu sorularla zorlanması gerekebilir. Öğretimsel stratejilerin çocukların yaşına, disiplinlerin içeriğine göre değişmesine rağmen amaç; her zaman çocukların daha soyut ve karmaşık şekilde

düşünebilmelerini sağlamaktır. Aktivite seçimi öğrencilerin ilgilerine göre olmalı, kendi kendine öğrenmeyi cesaretlendirecek şekilde olmalı. Bloom'un Eğitimsel Hedeflerin Taksonomisi (1956) süreç değişimi için en yaygın yaklaşımı önermektedir. Onun sınıflandırmasında basitten karmaşığa doğru bir geçiş vardır. Parnes, Taba ve diğerleri, düşünme becerilerini yapılandırmak için ek modeller sağlamışlardır. Her öğretmen üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı sağlayan çeşitli yollar bilmelidir. Grup etkileşimi, simülasyonlar, esnek zamanlama, kontrollü öz denetim süreç değişimini destekleyen sınıf yönetim yöntemlerinden bazılarıdır. Sınıflarda, süreç genellikle etkinlik biçiminde gerçekleşir.

Bir etkinliğin etkili olması şu koşullara bağlıdır;

- ✓ Etkinliğin açıkça tanımlanmış bir öğretim amacı olmalıdır.
- ✓ Etkinlik, öğrencinin dikkatini doğrudan tek bir ana kavrayış üzerinde toplamalıdır.
- ✓ Etkinlik, öğrencinin ana fikirler üzerinde çalışırken bir ana beceri kullanmasını sağlamalıdır.
- ✓ Etkinlik, öğrencinin belirli bir fikri (yalnızca tekrar etmesini değil) anlamasını sağlamalıdır.
- ✓ Etkinlik, öğrencinin yeni kavrayış ve becerileri eskileriyle ilişkilendirmesine yardımcı olmalıdır.
- ✓ Etkinlik, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır.

Ürünün Farklılaştırılması

Öğretmenler, öğrencilerini öğrendiklerini, fikirlere hâkim olmak için hem bilgi hem de yeteneklerini gösterecek şekilde yansıtmaları konusunda teşvik edebilirler. Örneğin, yazılı veya sözlü bir kitap raporu vermek yerine, öğrenciler bir kitabın karakterleri ve konusunu içeren bir oyun tasarlamayı tercih edebilirler. Ürünler, her öğrencinin tercih ettiği öğrenme stiliyle uyumlu olabilir. Gerçek problemler, konular, kişiler içerebilir, bilgiyi özetlemek yerine sentezleyebilir ve kendini değerlendirme süreci içerebilir. Bir sonuç ürünü, gösteri ya da sergi biçiminde olabilir. Öğrenciler karmaşık bir soruna bir çözüm üretebilir, ciddi bir araştırma yapabilir ya da yazı yazabilir. Sonuç ürünü bir sınavda olabilir, fotoğraflı hikâye gibi görsel bir gösteri de olabilir.

Sonuç ürününe yönelik verilen etkili bir ödev şu özelliklere sahiptir:

- ✓ Öğrencilerin belirli bir çalışma sonunda ne öğrendiklerini ve ne yapabildiklerini göstermek için bu üründe ne sergilemeleri, aktarmaları ya da uygulamaları gerektiğini açıkça belirtir.
- ✓ Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri için onlara birden fazla seçenek sunar.

- ✓ Yüksek nitelikli içeriğe (bilgiler, fikirler, kavramlar, araştırma kaynakları); ürünü geliştirme basamaklarına(planlama, zamanın etkili biçimde kullanımı, hedef belirleme, özgünlük, değişiklik yapma)ve ürünün kendi özelliklerine (boyutu, hitap ettiği kişiler, yapısı, dayanıklılığı, biçimi, sunumu, kullanılan araçların doğruluğu) dair beklentileri açık ve kesin bir biçimde tanımlar.

Örnekler

Jale öğretmen, genellikle sınıfın tümüne aynı matematik konusunu anlatmıyor. Bunun yerine, **gruplara ayırdığı öğrencilere birebir öğretim, alıştırmalar ve uygulama yöntemleriyle** matematik öğretiyor. Alıştırmaları öğrencilerin gereksinimleriyle eşleştirerek herkese uygun düzeyde öğretim verip “eşit zaman” ayırmaya özen gösteriyor. Ayrıca gruplarını yeniden yapılandırarak öğrencilere günlük hayattan matematik uygulamaları yaptırıyor. Böylece öğrenciler matematiksel düşünmeyi kavramalarını sağlayacak farklı fikirlerle tanışıyor.

Nilgün öğretmen de, bir ünitenin sonunda sıra proje yapmaya geldiğinde, öğrencilerine farklı seçenekler sunuyor. **Sunacağı seçenekleri öğrencilerin ilgi alanlarına göre belirliyor.** Böylece öğrenciler, öğrendiklerini bireysel olarak ilgilendikleri bir konuyla ilişkilendirebiliyorlar.

Gülşen öğretmen ve ilköğretim ikinci kademe sınıfları bir süre sonra bir mitoloji çalışmasına başlayacak. Bu çalışmada (ve bütün bir yıl boyunca) kahraman, kültür ve kimlik kavramlarını inceleyecekler. Üzerinde çalışacakları ilkelerse şunlar:

- ✓ İnsanlar hem kendi inançlarını hem başkalarının inançlarını öykü anlatma yoluyla yaparlar.
- ✓ Öykülerimiz kültürümüzü yansıtır.
- ✓ Başka birinin dünya görüşünü anlamak kendi dünya görüşümüzü açıklığa kavuşturur.
- ✓ Bilinmeyi bilenle karşılaştırdığımızda her ikisini de daha iyi anlarız.
- ✓ Bir kişinin ya da kültürün yarattığı kahraman, o kişi ya da o kültür hakkında bize birçok bilgi verir.
- ✓ Söylenceler değerlerin, dinin, ailenin, toplumun, bilimin ve mantığın aynasıdır.

Bir aylık çalışma süresince üzerinde durulacak beceriler arasında şunlar var; bir metni paragraflara ayırma, karşılıklı konuşmalarda noktalama işaretlerini doğru kullanma, benzer ve zıt yönleri bulma, benzetmeleri ve mecazları yorumlayıp kullanma. Gülşen öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmesini amaçladığı ana olguları, kavramları ve ilkeleri açıkça bilmesi, onun söylene seçimini (içerik) yönlendirir. Örneğin Gülşen öğretmen birden çok kültürü yansıtan; kahramanlarla ilgili açık örnekler içeren; dinle, toplumla ve bilimle ilgili görüşleri ortaya koyan; sıkça

kullanılan kültürel simgelerin ve araştırmaların temelindeki karakterleri ve olayları tanıtan söylenceleri seçmesi gerektiğini bilir. Gülşen öğretmen ve öğrencileri Yunan, İskandinav ve Afrika söylencelerindeki kahramanlara bu özelliği kazandıran öğeler üzerinde tartışır. Öğrencilerin efsanevi bir kahramanla çağdaş bir kahraman arasında geçen bir konuşma hazırlaması ve bunu belki de sınıf önünde sergilemesi öğretmenin planları arasında yer alır.

Sonuç ürüne yönelik ödev geliştirirken, Gülşen öğretmen öğrencilerine birden çok seçenek sunar. Ancak tüm seçeneklerde öğrencilerden beklenen aynıdır:

- ✓ Kahramanların ve kültürlerin aynası olan söylencelerle ilgili kavrayışları sergilenmesi
- ✓ Önemli söylencelerdeki önemli karakterlerle ve olaylarla ilgili temel bilgilerin kullanılması ve
- ✓ Mecazi düşünce ve dil, diyaloglarda yazım, benzer ve zıt yönlerin çözümlemesine yönelik hedef becerilerin kullanılması.

Bu etkinlikler öğrencilere, öğrendiklerini pekiştiren ve bilgiler arasında ilişki kurmalarını sağlayan fırsatlar sunuyor. Gülşen öğretmen, henüz öğrencilerinin çeşitli hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri açısından öğretimi farklılaştırmayı düşünmeye başlamamış. Ancak zengin ve anlamlı bir yol izleyerek bunu gerçekleştirmek için gerekli zemini hazırlıyor.

Anlamadığımız, dolayısıyla erişemediğimiz bilgileri öğrenemeyiz. Bizim için çok zor ya da çok kolay olan bilgiler öğrenme güdümüzü azaltır. Bu bilgiler ile ilgi alanlarımız arasında bağlantı kurulursa ve bu bilgileri öğrenecek uygun deneyimlerimiz varsa bunları daha istekli ve verimli bir biçimde öğreniriz. Ayrıca, bilgileri tercih ettiğimiz bir yolla edindiğimizde ve bunlarla ilgili kavrayışlarımızı tercih ettiğimiz bir biçimde ifade ettiğimizde öğrenmenin etkililiği artar.

Öğrencilerle bir doğa yürüyüşüne çıkılıyor. Bu yürüyüşün amacı öğrencilerin üzerinde bir bilim insanı gibi düşünebilecekleri bir takım nesneleri toplamaktır. Tüm öğrencilerden öncelikle nesneleri canlı ve cansız olarak sınıflandırmaları isteniyor. Sonra da bu nesnelerin o gruplar içinde renk boyut çeşit gibi özelliklere göre tekrar sınıflandırılması isteniyor.

Sınıflama yapılırken ise üç türlü bir uygulamaya yer veriliyor.

- ✓ Okumayı yeni öğrenmiş olan öğrenciler nesnelerin kendilerini sınıflandırıyorlar.
- ✓ Okuma konusunda iyi ve okumayı seven öğrenciler ise kendilerine verilen sayıdaki nesneleri kartlarda yazılı olan isimlerine göre sınıflandırıyorlar.
- ✓ Okumada iyi öğrenciler ise kendilerine verilen çok fazla sayıdaki kartları kullanarak nesneleri sınıflandırıyorlar.

Ne farklılaştırılıyor: Sunulan malzeme yani içerik farklılaştırılıyor.

Nasıl farklılaştırılıyor: Öğrencilerin okumaya yönelik hazırbulunuşlukları göz önünde tutularak farklılaştırılıyor.

Neden farklılaştırılıyor: Öğretmen okumada iyi olmayan öğrencilerin nesne-sözcük ilişkisinin örneklerine kurmalarına yardımcı olmaya çalışıyor.

İshak öğretmen, öğrencilerin bir takım olarak hareket etmeyi öğrenmesi için, beden eğitimi derslerinde tüm sınıfın katıldığı voleybol maçları düzenler. Bazen sınıfı ikiye böler. Spor salonunun bir ucunda, sınıfın yarısı voleybol oynar. Bay Grant, liderlik becerilerinde sahip ve voleybol dalında zorluk çekmeyen öğrencilerden oyuna hakemlik yapmalarını ister. Spor salonunun diğer ucundaysa paslaşma, smaç atma ve topu karşılama gibi genel becerilerle ilgili çalışmaya gereksinim duyan öğrencileri toplar. Öğretmenin doğrudan öğretim verdiği gruplarda yer alan öğrenciler genellikle birbirinden büyük oranda farklıdır.

Ne Farklılaştırılıyor: İshak öğretmen, öğrencilerinin becerilerini geliştirmesi için onlara sunduğu fırsatları farklılaştırıyor. Hem beceriler (içerik) hem de etkinlikler (süreç) farklılıklar gösteriyor.

Nasıl Farklılaştırılıyor: Öğretmen öğrencilerin beceri alanındaki hazırbulunuşluğuna odaklanıyor. Ayrıca liderlik yeteneğine sahip öğrencilere, bu becerilerini geliştirmek için fırsat verdiğinde, öğrencilerin öğrenme profillerini de göz önünde bulundurmuş oluyor.

Neden Farklılaştırılıyor: Öğrenciler bir spor dalındaki yeteneklerini geliştirebildiğinde, bu daldaki etkinliklere daha rahat katılır. Öğretmenin derslerden biraz zaman ayırarak öğrencilerin özel gereksinimlerini düzenli bir biçimde karşılaması, öğrencilerin becerilerini kullanma fırsatını daha iyi değerlendirmesini sağlamaktadır.

Farklılaştırmada Kullanılan Teknikler/Stratejiler

Farklılaştırılmış öğretime ilişkin birçok strateji bulunmakla birlikte; stratejilerin seçimini genellikle öğretilmek istenen konunun içeriği belirlemektedir. Genellikle basitten zora doğru ilerleyen konularda, sınıfta seviye farklılıkları bulunuyorsa katmanlı öğretim, menü ve istasyon uygulamalarının kullanılması kaçınılmazdır. Uzun süreli ve beceri geliştirmeyi amaçlayan durumlarda ise ajanda ve merkezlerin kullanımına öncelik verilebilmektedir. BAY analizi ise öğretmenin başlangıçta konuya ilişkin düşüncelerini netleştirmek ve öğrencilere yönelik beklentilerini belirlemek amacıyla etkili bir strateji olup; DİP ve Jigsaw daha çok sürece dayalı, öğrencilerin işbirlikli çalışmasını destekleyen iki stratejidir.

- ✓ BAY Analizi
- ✓ Katmanlı Öğretim

- ✓ DİP Tekniği
- ✓ Jigsaw
- ✓ Menüler
- ✓ İstasyonlar
- ✓ Ajandalar
- ✓ Merkezler

BAY Analizi

Ünite başlamadan önce öğretmenin öğrencilerden ne beklediğini bilmesi gerekmektedir. Bu öğretmenler olarak bizlerin yeni öğrendi bir şey değil fakat genellikle atladığımız bir şeydir. Bunun için size BAY metodu kullanılmaktadır. Üniteyi hazırlarken açık bir biçimde öğrencilerimizin;

- ✓ Neyi BİLMESİNİ
- ✓ Neyi ANLAMASINI
- ✓ Ne YAPMASINI

beklediğimizi belirliyoruz. Çünkü eğitimciler kendilerinden ve öğrencilerinden beklentilerini belirlediklerinde öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili ünite geliştirmeye başlamaktadırlar. Etkili ve farklılaştırılmış ünitelerin birinci adımı odaklanmaktır ve BAY'lar öğretmenlerin odaklanmasını sağlar.

Adımlar

Bilir: (gerçekler, kelime hazinesi, yer, tanım); örneğin çarpım tablosu

Anlar: (gerekli doğruları, prensip ve genellemeleri, alanın büyük fikrini) Örneğin: öğrencilerin çarpım yapmanın rakamları toplamının başka bir yolu olduğunu anlamalarını istiyorum.

Yapar: Temel beceriler, düşünme becerileri, planlama becerileri, kelime ve tamlamaları kullanır.

Örneğin; Öğrenciler çarpımı gerektiren problemleri çözer.

9.sınıf Coğrafya Dersi Örneği-Adımlar

Bilir: Öğrenciler, bölgenin arazi ve su özelliklerini bilir.

Anlar: Öğrenciler, bölgenin önemli nehirlerinin bölge için nasıl önemli olduğunu ve neden dünyanın büyük kısmının ekonomik açıdan bölgeye bağımlı olduğunu bilir.

Yapar: Öğrenciler, bölgenin kara ve suyuyla ilgili katmanlı bir kitap (layered book) oluşturacaktır.

8.sınıf dil ve sosyal bilgiler örneği-Adımlar

Bilir: Öğrenciler soykırımın etkilerini bilir.

Anlar: Öğrenciler önyargının nasıl zalimce ve tahmin edilemeyecek bir vahşete yol açtığını anlar.

Yapar: Öğrenciler yaratıcı ve bilgilendirici şekillerde önyargının etkileri hakkında yazarlar.

Katmanlı Öğretim

Öğretmenler öğrencilere görev verirken; öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için aynı derste küçük uyarlamalar yapar. Tüm öğrenciler aynı temel becerileri ve kavramları çeşitlilik gösteren bir yol ve etkinliklerle öğrenirler. Katmanlar, öğrencilerin beceri düzeylerini zorlamalıdır. Aynı zamanda kademe düzeyinden bağımsız olarak, katmanlı öğretimde tüm görevler ilginç, ilgi çekici ve zorlayıcı olmalıdır. Faaliyetler ve görevler, aşağıdaki özellik ve şekillere göre uyarlanabilir.

- ✓ Karmaşıklık düzeyi
- ✓ İçerik miktarı
- ✓ Sağlanan malzemeler
- ✓ Verilen süre
- ✓ Bağımsızlık düzeyine verilen izin
- ✓ İfade şekli (mektup, makale, rapor, araştırma kısa öykü, konuşma)
- ✓ Tamamlanması gereken adım sayısı

Uygulama Basamakları

- ✓ Tüm öğrencilerin öğrenmesini istediğiniz önemli kavramları, becerileri ve temel anlayışları belirleyin. Bu öğeler size seviyeye uygun görevleri belirlemenizde yardımcı olacaktır.
- ✓ Grupları / etkinlikleri nasıl kümeleyeceğinizi belirleyin. Her ne kadar birden fazla düzeyde katman oluşturabilirsiniz de bu katmanlar öğrencilerinizin düzeyi ile tutarlı olsun. Sınıflarınızda farklı seviyede sadece iki grup öğrenci varsa iki grup yapın.
- ✓ Katmanlaştıracığınız öğelerini seçin.
- ✓ Önce olması gereken yani ortalama düzey katmanınızı oluşturun.
- ✓ Daha sonra, zor öğrenen öğrencileriniz için benzer bir görev tasarlayın. Bu görev, öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre tasarlanmalıdır.
- ✓ Gerekirse, konuyu bilen öğrenciler için üçüncü ve daha gelişmiş bir etkinlik geliştirin. Görevin gerçekten üst düzey düşünme gerektirdiğinden emin olun.

Aşağıda seçilen bir konuya öncelikle BAY analizi uygulanmış; sonrasında ise konu katmanlı hale getirilmiştir;

B: Enerji, israf, tasarruf, bayat, taze kelimelerinin anlamını bilir.

A: Yanlış tüketimin israfa yol açtığını anlar.

Tüketimin israfa kaçmadan, ihtiyaçlar doğrultusunda yapılması gerektiğini anlar.

Y: Bilmediği kelimelerinin anlamlarını araştırır.

Şiirin ana fikrini belirler.

Metin ve görsel ilişkisini sorgular.

Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.

Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.

Duyuru, afiş vb. yazar.

İsrafın etkilerini anlatan açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar

Katman I

B: Enerji, israf, tasarruf, bayat, taze kelimelerinin anlamını bilir.

A: Yanlış tüketimin israfa yol açtığını anlar.

Tüketime israfa kaçmadan, ihtiyaçlar doğrultusunda yapılması gerektiğini anlar.

Y: Duyuru, afiş vb. yazar.

Katman II

B: Tasarruf, israf, olgunluk, sivil toplum örgütü, tüketici, iktisadi kalkınma, kişisel refah, kredi kelimelerinin anlamını bilir.

A: Tasarrufun sosyolojik ve ekonomik önemini anlar.

Y: Tasarrufun sonuçlarını anlatan açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.

Katman III

B: Tasarruf, gelir, gider, harcama, borç, masraf, birikim, finans, girişim, yatırım, borsa, fatura, yalıtım, kredi kartı kelimelerinin anlamını bilir.

A: Tasarruf için günlük yaşamda neler yapılması gerektiğini anlar.

Y: Yaşamda tasarrufu arttırmaya yönelik açıklayıcı ve bilgilendirici yazı yazar.

Günlük yaşamda tasarrufu arttıracak bir proje planı yazar.

Dip (Düşün, İkili Grup Ol, Paylaş) Tekniği

Bu strateji öğrencilere bir etkinlik üzerinden dersi üç kez işleme fırsatı sunar. Ayrıca her adımda öğrencileri izlemek ve desteklemek mümkündür. Stratejinin adından da anlaşılacağı gibi öncelikle öğrencilere bir konu verilir veya belirli bir soru sorulur. Sonra öğrenciler bulgularını tartışmak üzere ikili grup olur. En sonda ise her grup fikirlerini sınıfla paylaşır. Daha ileri boyutta tartışma için sorular oluşturulur. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin içeriği bireysel, küçük veya büyük gruplar halinde işlemesine izin verir; Sınıftaki farklı öğrenme stili ve kişilik tiplerinin de öğrenmesine olanak sağlar.

Jigsaw

Jigsaw işbirlikli öğrenmenin tekniklerinden bir tanesi olup; sınıf içinde sosyal etkileşimi ve akran öğretimini arttırmaya yönelik bir tekniktir. Öğrenmeye yardımcı

olmak ve öğrenciler arasındaki iş birliğini ilerletmek için küçük grupların iki farklı uygulamasını içerir. Birleştirme tekniği olarak da dilimize çevrilir.

Uygulama Adımları

- Giriş
- Uzman Araştırması
- Rapor Hazırlama ve Yeniden Biçimlendirme
- Tamamlama ve Değerlendirme

Giriş aşamasında, öğretmen ilk olarak sınıfı, grupların karma olmasına dikkat ederek her biri 2-6 üyeden oluşan heterojen yapıdaki asıl gruplara ayırır. Sonra grup üyeleri bir grup başkanı seçerler ve gruplarına isim verirler. Çalışmalarında başarılı olabilmeleri için ortak amaçlarının ne olduğu açıklanarak grup üyeleri arasında olumlu bir bağımlılık sağlanır. Daha sonra öğretmen bu süreçte öğrencilerin nasıl öğreneceklerini ve nasıl değerlendirileceklerini öğrencilere açıklar ve asıl gruplardaki öğrencilerin her birine çalışılacak olan materyalin bir parçasını verir yada öğrencinin materyalin bir parçasını seçmesini sağlar. Bu süreçlerin sonunda Jigsaw tekniğinin birinci aşama uygulamaları bitmiş olur.

İkinci aşaması olan uzman araştırmasında, öğretmen asıl gruplarında materyalin ya da ilgili çalışma ünitesinin aynı parçasını alan öğrencileri bir gruba toplayarak uzman gruplar dediğimiz yeni gruplar oluşturur. Bu uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına döndüklerinde grup arkadaşlarına öğretecekleri konu başlıklarını uzman grup arkadaşları ile birlikte araştırarak ve çalışarak hazırlarlar. Bu süreçte öğretmen, öğrencileri fikirlerini açıklama, düşüncelerini paylaşma ve diğer arkadaşları ile yardımlaşma gibi davranışlara yönlendirir ve onları cesaretlendirir. Bu sürecin sonunda uzman gruplardaki öğrenciler kendi konu başlıklarını yada materyalin bir parçasını öğrenmeye yönelik çalışmalarını tamamlamış olurlar.

Üçüncü aşama olan rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme aşamasında, uzman gruplardaki öğrenciler asıl gruplarına dönerler ve uzman gruplarında araştırmalarını yapıp çalıştıkları konu başlıklarını diğer arkadaşlarına öğretmeye çalışırlar. Bu süreçte de asıl grup arkadaşları ile derinlemesine tartışarak konu başlıklarını iyice öğrenir ve öğretirler.

Asıl gruplardaki grup elemanlarının hepsi konu başlıklarını birbirlerine öğrettikten sonra bir rapor hazırlayarak çalışmalarını tamamlarlar.

Tamamlama ve değerlendirme aşaması olan son aşamada, öğretmen öğrencilerin öğrenmelerini bütünlendirmek için bireysel, küçük grup ya da tüm sınıfın katıldığı bir aktivite gerçekleştirilebilir. Örneğin asıl gruplardan birine konu materyalini sunmaları için bir gösteri sunusu yaptırabilir ya da bireysel sunular yaptırarak öğrenmeleri

bütünleştirebilir. Öğrencileri değerlendirme sürecinde ise işbirlikli öğrenme yönteminde kullanılan değerlendirmeleri yaparak çalışma tamamlanır.

Menüler

Menüler öğrencilere sınıfta yapılması gerekenlerle ilgili karar verme özgürlüğü sunmaktadır. Bir menü bir derslik olabilir veya bir haftalık olabilir, hatta bir aylık bile olabilir. Öğretmen gerekli bilgi ve becerilerin ne olduğuna karar verdikten sonra menüyü oluşturabilir.

Uygulama Basamakları

- ✓ Ünitinin en önemli noktalarını belirleyin.
- ✓ Tüm öğrencilerden beklediğiniz minimum anlamayı gerektiren zorunlu bir proje veya görev oluşturun.
- ✓ Zorunlu görevi yani ana yemeği iletilecek; üzerinde tartışabileceğiniz bir görev şeklinde oluşturun. Bu tartışılacak görevler sıklıkla öğrencilerin Bloom'un temel basamaklarının ötesine geçecek şekilde olmak durumundadır. Örneğin bu aktiviteler sentez analiz ve değerlendirmeyi içermektedir.
- ✓ Öğrencilere zenginleştirme için fırsat sunan son bir final bölümü hazırlayın.

Yazar Rick Wormeli menü seçeneklerini restoran stilinde önermektedir. Bu menü atıştırmalıklar, ana yemek, yan yemek ve tatlıları içermektedir. Ona göre;

Atıştırmalıklar

Bir liste ödev veya projeler

Öğrenciler tamamlamak için birisini seçer

Ana Yemek (Zorunlu)

Herkesin tamamlamak zorunda olduğu bir ödev veya proje

Yan yemekler

Bir liste proje veya ödev

Öğrenciler bu listeden ikisini seçerek tamamlamak zorunda

Tatlı

Tercihe bağlı fakat zorlayıcı ödev veya projeler

Seçeneklere üst düzeyde ilgi gösterilmeli ve zorlayıcı olmalı

Öğrenciler zenginleştirme seçeneklerinden birisini seçer

Örnek Menü Uygulaması

Yönerge: Aşağıdaki menüden iki etkinlik seçin. Etkinlikler toplam 10 puan olmalıdır. Yapacağınız etkinlikleri işaretleyin. Tüm etkinlikleriniz.....zaman içerisinde tamamlanmalıdır.

- ✓ **2 Puan.....(Atıştırma)**
- ✓ Sf. 105-106'daki alıştırmaların yapılması
- ✓ Verilen çarpma işlemlerinin toplamaya çevrilmesi
- ✓ **5 puan(Ana Yemek)**
- ✓ Çarpma gerektiren problemleri anlamak için bir liste hazırlayınız.
- ✓ Sf.111-114'deki çarpma problemlerini tamamlayınız.
- ✓ Çarpma işlemlerini en çok kullandığımız günlük faaliyetleri anlatan bir poster hazırlayınız.
- ✓ **Serbest seçim:** Çarpma gerektiren problemleri anlamayı sağlayacak bir görev oluşturup; öneri formu hazırlayınız ve öğretmeninizden onay alınız.
- ✓ **8 puan(Tatlı)**
- ✓ Size verilen, çarpma gerektiren problemlerdeki gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt edin.
- ✓ Gerçek yaşamdan ortaya çıkan ve çarpma işleminin kullanılabileceği beş problem yazınız.
- ✓ Kitabınızı inceleyerek veya farklı kaynaklardan çok iyi kurgulanmış olduğunu düşündüğünüz beş çarpma problemi bulun ve bu problemlerin neden iyi problem olduğunu yazılı olarak açıklayınız.
- ✓ Çarpım tablosunu öğrenmek için oyuna dayalı bir yöntem geliştiriniz.

İstasyonlar

İstasyonlar, sınıf içinde öğrencilerin aynı anda çeşitli görevler üzerinde çalıştığı farklı noktalar. Bunlar, her yaştan öğrenci için ve tüm ders konularında kullanılabilir, öğrenme sürecinde sık sık ya da ara sıra yer alabilir. Özel olarak ayrılmış istasyonlar işaretlerle, simgelerle ya da renklerle birbirinden ayrılabilir. Öğretmen öğrenci gruplarından sınıfın belirli noktalarına gitmesini isteyebilir.

Farklılaştırılmış öğretimin amaçlarına uygun olarak istasyonlar, farklı öğrencilerin farklı görevler üzerinde çalışmasına olanak sağlar. Bu strateji, esnek gruplandırmayı teşvik eder. Tüm öğrenciler her istasyona gitse bile, her istasyondaki görevler buraya gelecek kişiye göre günden güne farklılık gösterir. Bazı günler belirli bir istasyona kimin gideceğine, öğrencilerin ne üzerinde çalışacağına, buraya ne zaman gideceklerine ve burada hangi koşullarda çalışacaklarına öğretmen karar verir. Bazı günler bu kararı öğrencilerde alabilir.

Okul yılının başına yapılan matematik değerlendirmeleri, Melis öğretmen 4. sınıf öğrencilerinin tamsayı hesaplamalarında çok farklı düzeylerde olduğunu belirledi. Bunun üzerine çocuklara farklı zorluk düzeylerinde ve farklı bağlamlarda hesaplamalar yapmalarını gerektiren çeşitli ödevler verdi. Bu yöntem, öğrencilerin başlangıç noktalarını belirlemesinde yardımcı oldu. Bazı öğrenciler hala matematiğin temel olgularında ve algoritmalarda ya da toplama ve çıkarma konularındaki hesaplama kurallarında zorluk yaşıyordu. Bu öğrenciler, çarpım tablosunun ezberlenmesi dışında, çarpım işlemiyle ilgili neredeyse hiçbir şey bilmiyordu. Öğrencilerle ilgili bir diğer noktaysa, dikkat sürelerinin farklılık göstermesiydi. Bazıları matematik soruları çözerken uzun süre kendini kaptırıyordu, bazılarıysa matematiğe on dakika boyunca odaklanmayı bir işkence olarak görüyordu.

Örneğin;

Melis öğretmen, yılın başından itibaren öğrencilerini yavaş yavaş beş bölüme ayırarak oluşturduğu öğrenme istasyonlarına ayırarak yönlendirdi. Öğrenciler her gün, üzerinde beş çivi çakılı olan panoya baktı. Öğrenci adlarının yazılı olduğu anahtarlıklar, panonun farklı kısımlarına asılırdı, böylece öğrenciler matematik dersine hangi istasyonda başlayacaklarını görebiliyordu.

1. İstasyon Öğrenme İstasyonu'ydu. Buradaki öğrencilere, öğretmen doğrudan öğretim veriyordu. Çocuklar öğretmenle yazı tahtasının yanında buluşuyordu, öğretmen öncelikle gerekli konuları öğretiyor ve daha sonra öğrencilerin yapacağı dört işlem çalışmalarına rehberlik ediyordu.

2. İstasyon ise Sağlama İstasyonu'ydu. Bu istasyondaki öğrenciler, öğrenmeye yardımcı nesneleri ya da kendi çizdikleri şekilleri kullanarak dört işlemle çalışıyor ve yaptıklarını açıklayıp savunuyordu. Bu istasyon öğrencilerin, sayıların ve dört işlemin neden bu biçimde işlediğini anlamasına yardımcı oldu. Öğrenciler buraya iki kişilik gruplar halinde gönderiliyordu; ama öncelikle üzerinde adlarının yazılı olduğu bir dosyanın içindeki bir işlem ya da işlem dizisi üzerinde çalışıyorlardı. İşlemlerin sağlamasını çizimler, diyagramlar ya da nesneler kullanarak yapabiliyorlardı.

3. İstasyon, Alıştırma İstasyonu'ydu. Buradaki öğrenciler, ek alıştırmalar yapmaları gereken işlemler üzerinde çalışıyorlardı. Burada, öğretmenin kendi hazırladığı alıştırmalar kâğıtlarını, bilgisayar programlarını ya da ders kitabını kullanarak belirli bir işlem türünde rahatlık, akıcılık ve hız kazanmaya çalışıyorlardı.

4. İstasyondaki öğrenciler, matematiği “uygulamalı olarak” çalışıyordu. Burası her zaman öğrencilerin yardımına gereksinim duyan bir adamın işlettiği “dükkan”dı. Dükkan'daki ürünler, öğrencilerin üzerinde çalıştığı görevler gibi ara sıra çeşitlilik gösteriyordu. Ancak, öğrenciler her zaman dükkân idaresi ya da alışverişle ilgili bir

şeyler yapıyor ve kendini başka işlere kaptıran dükkân sahibine de yardımcı oluyorlardı. Dükkân matematiği günlük hayatta yararlı hale getiriyordu.

Ara sıra bir ya da iki istasyon o gün için kapatılırdı. Ancak çoğu zaman öğrenciler, çalışmak üzere beş istasyondan birine gönderilirdi. Tüm öğrenciler, bir haftalık ya da on günlük süre içinde tüm istasyonlara gitmiş olurlardı. Ama öğrencilerin, bu sürede her istasyonda geçirdiği süre aynı değildi. Ayrıca, her öğrencinin istasyonlara gitme sırası farklıydı.

Melis öğretmen öğrencilerinin çalışacağı istasyonu belirlerken, düzenli aralıklarla yaptığı resmi değerlendirmenin yanında, öğrencilerin kayıt formlarından, çalışmalarından ve günlüklerinden de yararlanırdı.

Ajandalar

Ajanda, belirli bir öğrencinin belirlenen bir zamanda tamamlaması gereken görevleri gösteren bir listedir. Bir sınıftaki tüm öğrencilerin ajandalarında hem ortak, hem de birbirinden farklı öğeler yer alır. Öğretmen genellikle, bir öğrencinin üzerinde iki ya da üç hafta çalışacağı ajandalar oluşturur. Bir ajanda tamamlandığında yenisini hazırlar.

Öğrenciler, çoğu zaman ajandadaki maddeleri tamamlayacakları sırayı kendileri belirler. Gün içinde de belirli bir zaman ajandadaki görevlere ayrılır. İlköğretim sınıflarında, öğretmenler ajanda ekinliklerinin günün ilk bölümünde ya da ilk ders bloğunda yapılmasını tercih eder. Diğer sınıflardaysa, ajandalar haftada bir kez kullanılır ya da öğrencilere, yapmaları gereken diğer çalışmaları tamamladıktan sonra boş zaman etkinliği olarak sunulur.

Öğrenciler ajandalardaki görevler üzerinde çalışırken, öğretmenin sınıfı dolaşıp her öğrencinin yanına gitme özgürlüğü vardır. Öğretmen bu yolla, öğrencilerin kavrayışlarını, gelişimlerini inceler ve onlara tavsiyelerde bulunur. Öğretmen ayrıca kontrollü çalışmaya ya da belirli bir kavram veya beceriyle ilgili doğrudan öğretime gereksinim duyan küçük öğrenci gruplarını toplamak için de, ajanda saatinden yararlanabilir.

Örneğin;

Öğrenciler her sabah sınıfa girdiğinde ajanda kutusunun yanına gider. Her öğrenci, sabah duyuruları yapıldıktan sonra, gün içinde ajanda görevlerini tamamlamak için belirlediği hedefleri içeren bir plan günlüğü doldurur. Öğrencilerin çoğu okuma, yazma, matematik ya da bireysel araştırma konularında yalnız çalışır. Grup alıştırmaların için ise çoğu zaman sınıfın farklı yerlerinde iki ya da üç kişilik gruplar halinde toplanır.

Cemil öğretmen ilk birkaç dakikada, bir gün önce öğrencilerin Hypercard yardımıyla hazırladığı yanardağ konulu kartları tartışır. Daha sonra öğrencilerle kartların ne kadar etkileyici olduğunu konuşur. Ardından, Hypercard projesiyle ilgili hedefleri gözden geçirmelerini ister. Hedeflerden biri şöyledir;

Projede çalışan herkes, yanardağın patlamasına neden olan etkenleri açıkça anlamalıdır. Öğretmenin yol göstermesiyle, öğrenciler hazırladıkları kartların hedefe ulaşamadığını anlar. Ve öğrencilerin yanlarından ayrılırken tüm hedeflere ulaşacak bir plan yazmalarını ister.

Cemil öğretmen daha sonra, beraber şiirler yazan iki öğrencinin yanına gider. Her ikisinin de ajandasında şiir olduğu için, öğretmen bu iki öğrenciyi bu konu üzerinde çalışmak için bir araya getirmiştir. Çünkü her ikisinin de birbirlerine öğreteceği önemli şeyler vardır. Aslı, çok gelişmiş hayal gücü sayesinde okuyucularına imgeler sunarken dili bir boya fırçası gibi kullanıyor ancak iş, çalışmasını kusursuz hale getirmeye gelince yeterli çabayı göstermiyor. Nilay ise betimleme konusunda onun kadar başarılı değil, çünkü İngilizce onun ikinci dili. ABD'ye ikinci sınıftayken taşınan Nilay'ın şiire olan sevgisi oldukça heyecan verici ve çalışma ahlakı oldukça gelişmiş. Cemil öğretmen, öğrencilerden en son yazdıkları şiiri okumalarını ister ve şiirde etkileyici bulduğu birkaç ögeyi paylaşır. Daha sonra yanlarından ayrılır.

Matematikte ek alıştırmaya gereksinim duyan iki öğrenciyse uygun işlemleri seçerek bir matematik problemini çözmeye çalışır. Matematik problemi bir “sır” çözmelerini sağlayacak. Kullanmaları gereken matematik bilgisi göreceli olarak temel düzeyde, ama “sır” etmeni öğrenciler için oldukça ilgi çekici. Öğrenciler, “terfi puanları” kazanmak için çözdükleri sırları kaydeder. Bu puanlarsa matematik dedektifleri olarak onlara sertifikalar ve “rozetler” kazandırır.

Cemil öğretmenim öğrenci ajandalarını oluştururken üç hedefi vardır:

- ✓ öğrencilerin güçlü yönlerini pekiştirmek,
- ✓ eksik yanlarını desteklemek ve
- ✓ bağımsız çalışma becerilerini geliştirmek.

Bu nedenle, öğretmen her öğrencinin ajandasına bu üç alana odaklanan çalışmalar ekler. İki ya da üç haftalık dönemde, tüm öğrenciler birkaç konuda çalışabilir. Hepsini günlük ve haftalık hedefler belirleyip bu hedefleri yakından takip eder.

Şekil 2. Bireysel Ajanda Örneği

Görevin başarıyla tamamlandığını onaylayan öğretmen ve öğrenci imzası	Görev	Özel talimatlar
	Bir yanardağın nasıl patladığını gösteren Hypercard(öğrencilerin çizimler ve tablolar gibi görsel öğelerle bilgisayar ortamında çalışma kartları) kart dizisini tamamla.	Bilgilerinin bilimsel açıdan doğru olmasına özen göster ve bilgisayar becerilerini kullan
	Seğtiğin bir biyografiyi oku.	İlerleme sürecinle ilgili notlar al.
	Alıştırma kitabının 101\106 sayfalarında yer alan problemleri çözerek kesirlerde toplama işlemi üzerinde alıştırma yap.	Zorlarsan öğretmene ya da bir arkadaşına danış.
	Bilim gazetemiz için yanardağların neden bulundukları bölgelerde yer aldığıyla ilgili bir makale yazmak üzere araştırma yap. Daha sonra makaleyi yaz. Editörle birlikte makaleyi gözden geçir. Gerekirse değişiklikler yapın.	Yazıma ve noktalamaya özen göster. Yazı yazarken fikirlerini çok iyi düzenliyorsun, yazım ve noktalama hatalarının makalene gölge düşürmesine izin verme.
	En az iki sözcükle doğru yazım alıştırması yap.	
Bireysel ajanda örneği		

Merkezzler

Öğretmenler yıllardır merkezlerden yararlanır. Bu da, büyük olasılıkla merkezlerin çeşitli öğrenme gereksinimlerine hitap etmede yeterince esnek olmasından kaynaklanıyor. Merkezlerin her biri farklı bir alana yönelik olduğu için istasyonlara benzemezler. İstasyonların her biri, diğerleriyle uyum içindedir. Öğrenme merkezi, belirli bir beceriyi ya da kavramı öğretmek, güçlendirme veya geliştirmek için tasarlanmış etkinlik ya da malzeme topluluğunu içeren bir alandır.

Genel olarak merkezler;

- Önemli öğrenme hedeflerine odaklanmalıdır.
- Bireylerin, bu hedeflere ulaşması için gelişimlerini hızlandıran malzemeler içermelidir.
- Çeşitli okuma düzeylerine, öğrenme profillerine ve ilgi alanlarına hitap eden malzemeler ve etkinlikler kullanılmalıdır.
- Basit-karmaşık, soyut-somut, kontrollü-açık uçlu gibi farklı nitelikleri olan etkinlikler içermelidir.
- Öğrencileri açık ve net biçimde yönlendirmelidir.

- Öğrencinin yardıma gereksinimi bulunuyorsa, ona yapması gerekenler hakkında talimatlar vermelidir.
- Görevi tamamladığında, öğrencinin ne yapması gerektiği konusunda onu yönlendirmelidir.
- Öğrencilerin merkezde yaptıklarını ve bunların niteliklerini yakından takip etmek için bir kayıt sistemi kullanılmalıdır
- Öğrencilerin genel olarak sınıftaki gelişimini sürekli değerlendiren bir plan içermelidir. Bu plan, merkezlerdeki görevlerde değişiklik yapılmasına öncülük eder.

Örneğin:

Hasan öğretmen, öğrencilerinin dinazorlarla ilgili doğal merakının harekete geçirmek istiyor, aynı zamanda onların, kalıplar, sınıflandırma, uyarılma ve değişim gibi bilimsel kavramları anlamalarına yardımcı olmak için dinazor araştırmasından yararlanmayı amaçlıyor.

Bazen tüm sınıf dinazorlarla ilgili bir öykü dinliyor ya da bir video izliyor. Öğrenciler bazen kendilerini bir bilim insanının yerine koyarak bir dinazor resminin ya da iskeletinin ne gibi bilgiler verdiğini düşünüyor. Gelecek birkaç hafta boyunca, öğrenciler öğrenme merkezine gidip bir paleontolog (fosil bilimcisi) gibi çalışarak çeşitli dinazor parçalarını inceleyecek. Ancak farklı yaş gruplarından oluşan bu sınıfta öğrencilerin düşünce olgunluğu, okuma düzeyi, dinazorlarla ilgili bilgisi ve merakı da oldukça farklı.

Öğrenme merkezinde plastik dinazor heykelcikleri, dinazor resimleri, dinazor dişi, derisi ve ayak izlerine ait fosiller, dinazor iskeleti kopyaları, dinazorlarla ilgili çeşitli kitaplar ve renklendirilmek üzere siyah beyaz resimler bulunuyor. Burada ayrıca, çeşitli resim malzemeleri ve yazma araçları mevcut. Görevlerle ilgili talimatlar kartlara yazılıyor ve küçük bir teybe kaydediliyor.

Bugün, Gizem ve Cem öğrenme merkezinde çalışıyor. Gizem 9, Cem ise 7 yaşında. Her ikisi de okumakta zorlanıyor. Bu iki öğrenciye verilen kutuda iki tane dinazor dişi ve üç de plastik dinazor modeli var. Öğrencilerden istenen bu dişleri inceleyerek dinazorların ne yediğini tahmin etmelerini sağlamak. Daha sonra plastik dinazor modelinin bacaklarına, boyunlarına ve ellerine bakarak bu özelliklerin ne anlama geldiğini tahmin edecekler. Son olarak da öğrenme merkezindeki başka dinazor modeli seçip inceleyecekler ve tahminlerde bulunacaklar. Öğrenciler isterseler okumalarına yardımcı olması için teypten yararlanabilirler. Hasan öğretmen Gizem ve Cem'in çalışmasının kolaylaşması için öğrenme merkezinde beraber çalışmasını istedi.

KAYNAKÇA

- ✓ Kingore, B. (2004). *Differentiation :Simplified, Realistic and Effective. How to Challenge Advanced Potentials in Mixed Ability Classrooms.* Professional Ass. Pub. USA.
- ✓ Sayı, A.K (2013). *Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekâlı Öğrencilerde Erişkiye, Eleştirel Düşünmeye Ve Yaratıcılığa Etkisi.* Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ✓ Tomlinson, A.C. (2007). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim.* Çev. Diye Kültürlerarası İlet.Red House Kitapları. İstanbul
- ✓ Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms .* (2nd ed). ABD: Association forSupervision and Curriculum Development.
- ✓ Tomlinson, C. A. (2005). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.* Pearson Inc. USA.
- ✓ Westphal, L.E (2007). *Differentiating Instruction with Menus.* Language Arts. Prufrock Press Inc Waco, Texas.



DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ PANELLER

4. PANEL

- **FARKLILIKLAR ÜSTESİNDEN GELİNMEYECEK BİR ZORLUK DEĞİLDİR? ÖĞRETİMDE BİREYSEL FARKLILIKLAR**

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN
Anadolu Üniversitesi

- **DEĞERLENDİRMEYE OLAN BAKIŞ AÇIMIZI DEĞİŞTİRMEK MÜMKÜN MÜ?**

Dr. Derya ŞAHHÜSEYİNOĞLU
Eğitim Uzmanı

- **EĞİTİMDE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇ VE TEKNİKLERİNİN BİREYSEL FARKLILIKLARI YANSITMAK İÇİN KULLANIMI**

Yrd. Doç. Dr. Göksu GÖZEN
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

İLKOKULDA FARKLILIKLAR ÜSTESİNDEN GELİNEMEYECEK BİR ZORLUK DEĞİLDİR: ÖĞRETİMDE BİREYSEL FARKLILIKLAR

Bir eğitim sisteminin öğretmen, öğrenci, veli, eğitim programı ve çevre olmak üzere bazı öğeleri bulunmaktadır. Bu değişkenlerden eğitim programı, eğitimde saptanan politikayı uygulamaya dönüştüren rehber ya da kılavuz olarak eğitim sisteminde önemli bir işlev görmektedir.

Öğrenme-öğretme süreci eğitim programlarının en işe vuruk ögesini oluşturmaktadır. Çünkü eğitimde amaçlar, sağlıklı bir biçimde oluşturulan öğrenme-öğretme süreci yoluyla öğrenci davranışlarına dönüşmektedir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında programın bu dinamik yönüne ağırlık verilmekte, davranış değişmesinin oluşturduğu öğrenme-öğretme durumlarının düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi önem kazanmış bulunmaktadır (Fidan, 1985).

Eğitim programının boyutları arasında istenilen davranış değişikliklerinin oluşturulduğu aşama, eğitim durumlarının düzenlenerek öğrenme yaşantılarının öğrenciye kazandırıldığı öğrenme-öğretme sürecidir. O halde eğitim sisteminin iş görüsünü yerine getirmesinde başka bir deyişle istendik öğrenmelerin oluşturulmasında, öğrenme-öğretme süreci, merkezî bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 1997). Eğitim programının bu aşaması, aslında, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin planlanmasını içermektedir. Öğrenme-öğretme süreci öğrencilere istenilen davranışları kazandırmak için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağını, hangi araç-gereçlerden yararlanılacağını ve bu arada öğretmen ve öğrencilerin ne yapması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle öğrenme-öğretme süreci, öğrenciler için öngörülen davranışların kazandırılmasında kritik bir öneme sahiptir.

Eğitim programlarının en dinamik boyutunu oluşturan öğrenme-öğretme süreci özellikle ilkokul basamağında ayrı bir öneme sahiptir. İlkokul toplumdaki bütün vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün aşamadır. İlkokul bireylere karşılaştıkları sorunları çözmeye, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel yeterlik kazandırır. Daha yalın bir anlatımla ilkokul toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş bir dünya görüşüne sahip olabilmeleri, içinde yaşadıkları topluma sağlıklı bir biçimde uyum sağlayabilmeleri, yurttaşlık haklarını kullanmak için gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları bakımından önemli bir işlev görmektedir.



Bu nedenle ilkokulda somut işlemler döneminde olan çocukların en iyi şekilde eğitilmeleri için öğrenme-öğretme sürecinin en iyi biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Bireysel Farklılıklar

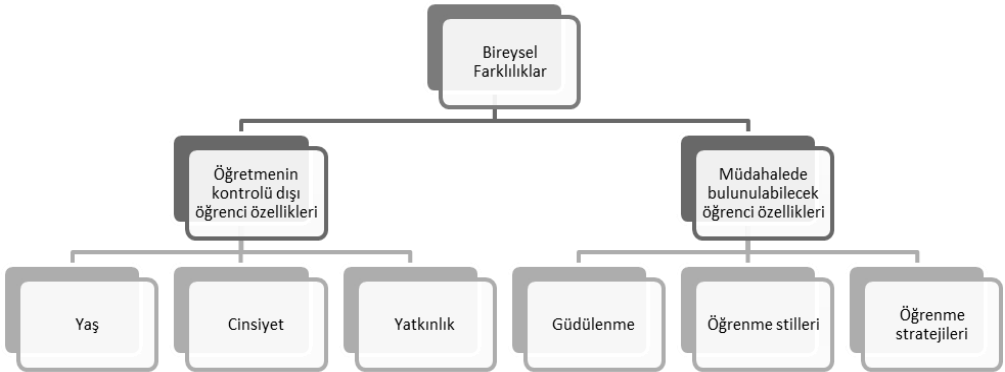
Öğrenme-öğretme sürecini etkileyen birçok değişken yer almaktadır. Öğrenme ortamı, öğretmenin bilgi ve becerileri, öğretim programı, kullanılan materyaller ve öğrencilerin bireysel farklılıkları bunlardan bazılarıdır.

Bu etmenlerden biri olan bireysel farklılıklar; öğrencilerin/bireylerin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özellikleri ile öğrenme stil ve stratejilerindeki ayırt edici farklılıklar olarak tanımlanabilmektedir (Johnson, 2001). Sözü edilen bu farklılıklar öğretme- öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bu sürece yön vermektedir. Çünkü öğrenme-öğretme süreci öğrencinin öğrenmesi ile ilgili tüm etkinlikleri içermektedir. Bu nedenle öğretme sürecine yalnızca öğretim açısından değil öğrencilerin öğrenmesine dönük tüm yaşantılar olarak bakmak gerekir. Bireysel farklılıklar, başka bir deyişle öğrencinin kimliği, kişilik özellikleri, öğrenme ihtiyaçları, güdülenmesi, öğrenme stil ve stratejileri öğrencinin akademik başarısını etkilemektedir (Topkaya ve Çelik, 2006).



Öğrenme sürecini en yakından planlayıp düzenleyen ve öğrenme çıktılarını kontrol eden öğretmenlerin bu güçlü bireysel farklılıklar hakkında bilgi sahibi olmaları ve onları öğrencinin öğrenme potansiyelini geliştirecek şekilde öğrenen lehinde kullanabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Çaycı, 2007).

Bireysel farklılıklar; öğretmenin kontrolü dışındaki öğrenci özellikleri (yaş, cinsiyet, yatkınlık vb.) ve öğretmenin müdahalede bulunulabilecek öğrenci özellikleri (güdülenme, öğrenme stili, öğrenme stratejisi vb.) olmak üzere iki boyutta düşünülmektedir (Cohen ve Dörnyei, 2002)



Bireysel farklılıklar bakımından öğrenme stilleri ve stratejilerinin özel bir yeri bulunmaktadır. *Öğrenme stili*, bireyin öğrenmeye yönelik özellikleridir ve bireylerle ilgili ipucu veren ve ayırt edilebilen davranışları içermektedir (Güven, 2004). Her bireyin öğrenme stili kendine özgüdür ve onu diğer stillerden farklı kılan bir değer taşımaktadır.

Öğrenme stillerine yönelik tanımlamalara bakıldığında, her ne kadar bilişsel bir süreçmiş gibi gözükse de bireyin öğrenme stilleri a) bilişsel, b) duyuşsal ve c) fizyolojik boyutlardan oluşmaktadır (Cornet, 1983'den akt. Bengiç, 2008). Bilişsel boyut bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimini; duyuşsal boyut güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, sebat, sorumluluk ve sosyal hayattan zevk alma vb. alanlarla ilgili bireysel özellikler ve heyecana dayalı özellikleri içermektedir. Fizyolojik boyut ise duyuşsal algı (görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma), çevresel özellikler (gürültü düzeyi, ısı, ışık ve oda düzeni), çalışma sırasında yiyecek ihtiyacı ve gün içerisinde öğrenmenin en iyi sağlanacağı zaman aralığını içerir.

Öğrenme stili kavramı ilk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanılmış (Budakoğlu ve Babadoğan, 2011), bu tarihten sonrada öğrenme stilleri ile ilgili pek çok araştırma yapılmış ve pek çok model oluşturulmuştur. Bu modellerden başlıcaları şunlardır (Bengiç, 2008): Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stili Modeli (1974), Grasha ve Riechmann'ın Öğrenme Stili Modeli (1974), Kolb'un Öğrenme Stili Modeli (1976), Myers ve Briggs'in Psikolojik Tipler Kuramı (1976), Canfield'in Öğrenme Stili Modeli (1980), Gregorc'un Öğrenme Stili Modeli (1982), Honey ve Mumford'ın Öğrenme Stili Modeli (1986), McCarthy'nin Öğrenme Stili Modeli (4MAT Modeli) (1987), Reid'in Algısal Öğrenme Stili Tercihleri (1987), Felder ve Silverman'ın Öğrenme Stili Modeli (1988) ve Keefe'nin Öğrenme Stilleri (1987).

Öğrenme stratejisi ise, öğrencilerin öğrenme anında gösterdikleri bilgiyi edinme, belleğe kodlama, gerektiğinde ona yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen davranış ya da düşüncelerdir (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme ile ilgili gerçekleştirdiği ve öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerden her biri olarak nitelendirilebilir (Özer, 2001). Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenme düzeylerini ve özgüvenlerini artırma, sorumluluk alma ve işlerini tamamlama, öğrenmede etkin olma gibi katkılar sağlamaktadır.

Öğrenme stratejileri de farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. En yaygın sınıflama şöyledir: Yineleme Stratejileri, Anlamlandırma Stratejileri, Örgütlenme Stratejileri, Anlamayı İzleme Stratejileri Ve Duyuşsal Stratejiler.

Günümüzde öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenme, gelişme, kişilik, kültür vb. alanlarda yapılan araştırmaların sonuçları tarafından yönlendirilmekte, yeni öğretim

kuram ve modelleri geliştirilmekte ve yeni yaklaşımlar denenmektedir (Varış, 1988). Öğrenme-öğretme sürecindeki yeni yaklaşımların en temel vurgusu da bireysel farklılıklardır.

Öğrenme konusunda yapılan araştırmalar; bireylerin öğrenme hız ve yeteneklerinin birbirinden farklı olduğu gerçeğinden hareketle, öğrenme-öğretme etkinliklerinin bireysel öğrenmeye olanak sağlayacak biçimde sürebilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Yaşar, 1994). Bir sınıftaki öğrenciler arasında bireysel farklılıklar vardır ve bu farklılıklar öğrencilerin hız ve düzeyleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Gerek öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların giderilmesi gerekse, her öğrencinin öğrenme hızına uygun bir öğretim yapılması, öğretimin bireyselleştirilmesini gerektirmektedir (Demirel, 1993).

Öğretimde temel ilkeler bulunmaktadır ve bu ilkelerden en temel ve öncelikli olanı da bireye/öğrenciye göre öğretim ilkesidir. Başka bir deyişle öğrenciye göre öğretim ilkesi, öğretimde bireysel farklılıklar ilkesini temel almaktadır. Kuşkusuz bireysel farklılıklar; bireye saygıyı, bireye duyarlılığı, bireyi önemsemeyi ve bireyi olduğu gibi kabul etmeyi içermektedir. Ancak bireysel farklılıklara dikkat etmek çok da kolay olmamaktadır.

Eğitimin paydaşları bireysel farklılıklara inanmaktadır; ancak bu paydaşların bireysel farklılıkları algılama şekli ve uygulamaları birbirinden farklılık göstermektedir.

- **Bugün hangi anne baba çocuğunu olduğu gibi kabul edebilmektedir?**
- **Hangi okul yöneticisi çocukların bireysel farklılıklarına yeterince duyarlılık göstermektedir?**
- **Hangi öğretmen tümüyle bireysel farklılıklara uygun bir öğretim gerçekleştirebilmektedir?**

Bu nedenle; eğitimin paydaşlarının bireysel farklılıklara yönelik algılarında ortak bir anlayışa çok ciddi ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun ötesinde özellikle öğretimde bireysel farklılıklara yer veren bir öğretim anlayışına daha da büyük ihtiyaç duyulmaktadır.

Aslında öğretimde bireysel farklılıkları dikkate almak ve öğretimi bireysel farklılıklara göre yürütmek çok da zor değildir. Ancak, özellikle ülkemizde bireysel farklılıklara yeterince dikkat ettiğimizi söylemek de olanaklı değildir.

Öğretimde bireysel farklılıkları dikkate almak, öğrencilerin öğrenme stillerine dikkat etmeyi ve öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yaklaşımları kullanmayı gerekli kılmaktadır.

Öğretmenlerin, öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alabilecekleri birçok öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Ancak bu yaklaşımlardan bazıları öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etme bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır. Bunların ortak

özelliliği öğretimi bireysel farklılıklara göre planlama ve düzenleme olanağı vermesidir.

Bunlar öğretimi bireysel farklılıklara göre planlama ve düzenleme olanağı veren;

- “Farklılaştırılmış Öğretim”,
- “Basamaklı Öğretim” ve
- “Çoklu Zekâ Kuramı”dır.

Farklılaştırılmış Öğretim

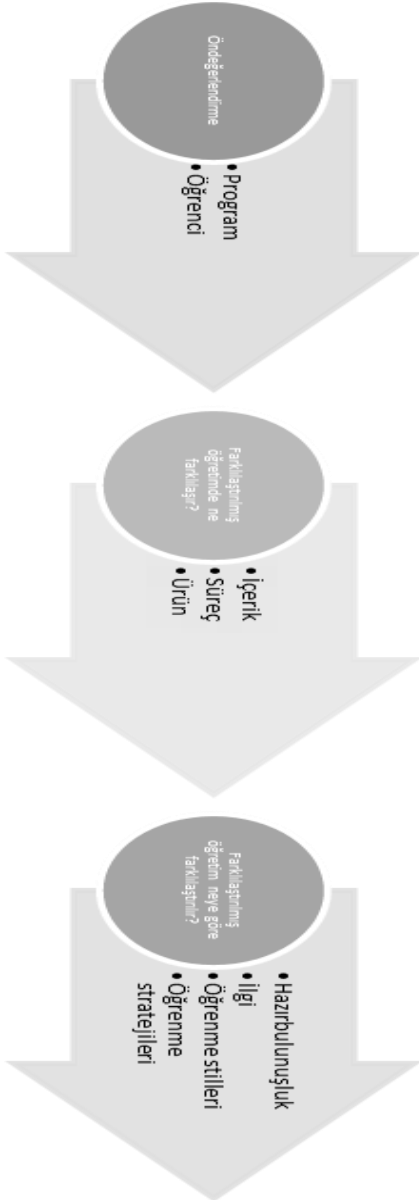
Farklılaştırılmış öğretim, öğretimin hız, seviye ve türünün öğrencilerin ihtiyaç, öğrenme stilleri, stratejileri ve ilgilerine cevap verecek şekilde düzenlenmesidir (Yarbaş, 2008). Farklılaştırılmış öğretim her öğrencinin öğrenme sürecinde hangi noktada olduğuna (ne bildiğine) ve neyi öğrenmeye ihtiyacı olduğuna duyarlıdır ve öğretimin buna göre düzenlenmesini destekler. Farklılaştırılmış öğretim sınıftaki bütünlüğün kaybolması anlamına gelmemektedir. Farklılaştırılmış öğretimde her öğrencinin bulunduğu noktadan ileriye gitmesi esastır. Öğrenciler kendi niteliklerine göre farklı öğrenme yollarından geçerken, aynı zamanda bir gruba ait olduklarının da farkındadırlar (Tomlinson, 2005).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme-öğretme süreci öğrenci gereksinimlerine göre hazırlanmakta, öğrencinin ilgisini çeken öğrenci için anlamlı gelen ve öğrencinin etkin katılımını sağlayan etkinliklere yer verilmektedir. Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretim, öğrenme- öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme özelliklerini dikkate alarak öğretimde bireysel farklılıkları dikkate almayı sağlamaktadır.

Farklılaştırılmış öğretimin bazı ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir (Heacox, 2002; Tomlinson, 2005):

- Öğretimin konunun önemli kavramları üzerinde odaklanması,
- Sınıftaki farklılıklara saygı ve esneklik,
- Esnek gruplama,
- Değişime açıklık,
- Her öğrencinin kendi yeterliği ölçüsünde verilen konuyla ilgili anlamlı çalışmalar yürütmesi,
- Bireysel ve grup beklentileri dengesi,
- Sürekli değerlendirme.

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin ilgilerine, hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrenme profillerine uygun olarak içeriği, süreci ve ürünü farklılaştırmaya dayanmakta ve bunun için çeşitli öğretim ve sınıf yönetimi yaklaşımlarını kullanmayı gerekli kılmaktadır (Karadağ, 2010).



Farklılaştırılmış öğretimde, öğretim etkinliklerinin planlanmasından önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları, sahip oldukları beceriler, önbilgileri ve öğrenme profilleri belirlenerek ön değerlendirme yapılır. Bu ön değerlendirme yapıldıktan sonra içerik, süreç ve ürün öğrencilerin özelliklerine göre farklılaştırılır. Öğretim etkinliğinin sonunda toplam değerlendirme yapılır ve öğretim sürecinin etkililiği belirlenir (Karadağ, 2010). Farklılaştırılmış öğretimde probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, katlı öğretim, çeşitli sorgulama stratejileri, istasyonlar, merkezler, grafik düzenleyiciler gibi farklı yaklaşımlar kullanılabilir.

Farklılaştırılmış bir öğretimde, öğretmen öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre içerikte, süreçte ve üründe değişiklik yapar, öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlar ve son olarak farklı özelliğe sahip öğrenciler için yerine göre farklı öğrenme yolları tanımlar. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktalar şöyle sıralanabilir:

- ✓ Öğrencilerin üzerinde durulacak konuyla ilgili nerede olduğunu tespit eder ve onların olduğu yerden konuya başlar.
- ✓ Sınıftaki her öğrencinin kendi hızıyla mümkün olduğu kadar derinlemesine çalışmalar yapmasını sağlamalıdır.

- ✓ Zamanı esnek kullanırlar. Öğrencilerin ve konunun niteliğine göre farklı öğretim stratejilerini uygulamaya koyarlar.

Basamaklı Öğretim

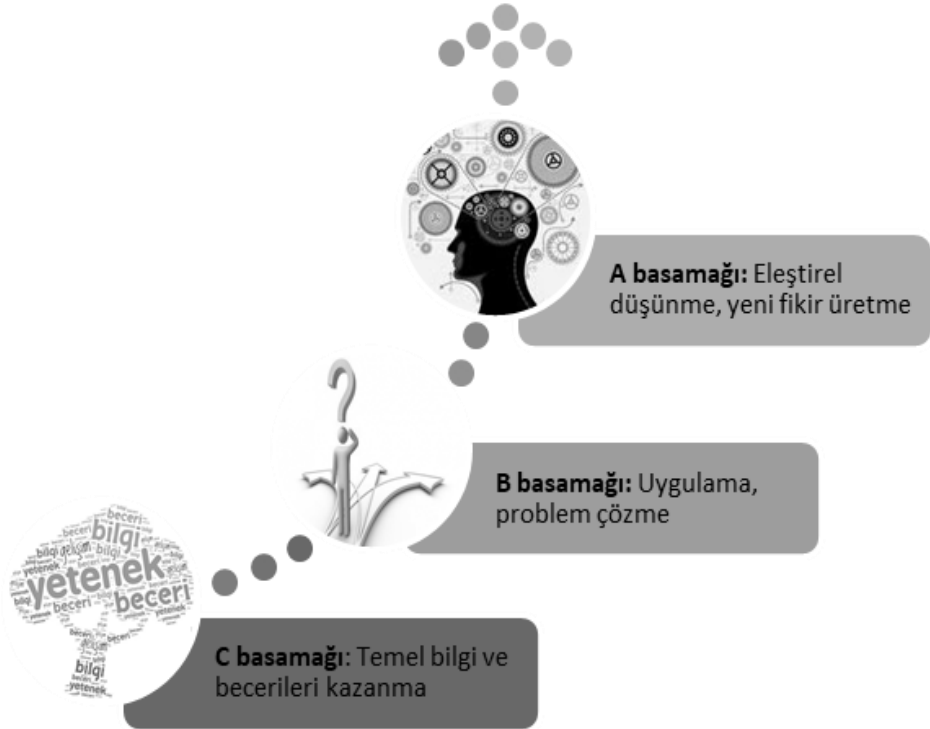
Basamaklı öğretim programı Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim psikolojisi alanında çalışan Nunley tarafından 1990'lı yıllarda geliştirilmiştir. Nunley'e (2003)

göre bu yaklaşımda öğrenenlerin, kendi kendine öğrenmelerine olanak sağlanmaktadır.

Basamaklı öğretim yöntemi öğrenciyi etkinleştiren öğrenmenin daha kalıcı olmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda basamaklı öğretim yöntemi, öğrenci katılımını sağlayacak etkinlikleri sunarken öğrencilere basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa doğru giden; aşamalılık ilişkisi gösteren ve seçme hakkı veren öğrenme görevleri sunmaktadır (Biçer, 2011)

Öğrenciler her basamakta seçtikleri görevleri, kendilerinden beklenen öğrenme sorumluluklarını yerine getirmektedir. Bu basamaklar temel bilgi ve becerilerin kavranmasından, üst düzey düşünme becerilerine doğru giden bir seyir takip etmektedir (MEB, 2006).

Basamaklı öğretim yöntemi; C, B ve A basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklar çıkıldıkça Bloom taksonomisindeki bilişsel alan sınıflamasında yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına doğru çıkmış olur.



C basamağından A basamağına doğru giderken öğrenciden beklenen kendisine verilen görevi kendi hızına uygun olarak gerçekleştirmesi bu yöntemin esasıdır. Bu noktadan bakıldığında, özellikle öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin bireysel hız farkından kaynaklanan güdülenme eksikliğini azaltmakta ve öğrenme sürecinden uzaklaşmalarını engellemektir (Başbay, 2005).

Basamaklı öğretim, öğrenme-öğretme sürecinde etkinlikler yoluyla öğrencilerin etkin oldukları bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin derse katılımını kolaylaştırmasının yanı sıra öğretmenin sınıf içindeki etki ve rolünü değiştirmektedir. Öğretmen öğrenciyi araştırmaya yönelten, sorgulamasını sağlayan ve sorumluluk almasını öngören bir rol üstlenmektedir (Yılmaz, 2010).

Basamaklı öğretimde değerlendirme süreç temellidir. Bu süreçte öğrenciler kendilerini değerlendirme fırsatı bulmakta, eksikliklerini görebilmekte ve kendi öğrenme hızlarını belirleyebilmektedirler. Değerlendirme sürecinde derecelendirilmiş puanlama anahtarı, öğrenci gelişim dosyası ve sözlü savunma gibi sürece yönelik değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Yılmaz, 2010).

Çoklu Zekâ Kuramı

Çağdaş eğitim anlayışı, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan bireylere eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlama yanında; bireylere ilgi, yetenek ve farklı zekâ özelliklerine göre en üst düzeyde eğitim alma ve kendilerini geliştirme fırsatı da vermeyi amaçlamaktadır. Günümüzde eğitim ortamları, bireysel farklılıkları dikkate almak zorundadır. Çünkü bireysel farklılıklar dikkate alındığı ölçüde, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği sağlanabilecektir. Bu konuda öğretmenlere yardımcı olabilecek yaklaşımlardan biri “Çoklu Zekâ Kuramı”dır. Bu kuram, eğitimde bireysel farklılıklar ilkesini tartışmaktadır. Bu yolla öğretmenler, öğrencilerini daha iyi tanıyabilecekler, onları daha iyi anlayabilecekler ve onlara sunacakları eğitimin kalitesini artıracaklardır (Saban, 2000). Türk eğitim sistemi, geleneksel davranışçı yaklaşımı nedeniyle tıkanma noktasına gelmiştir. Eğitimde yeni açılımlar için yeni bakış açılarına gereksinim vardır. Çoklu zekâ kuramı bu açılımı gerçekleştirebilecek önemli bir yaklaşımdır (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002).

Çoklu zekâ kuramı bireylerin öğrenmek ve öğrendiğini göstermek için çeşitli zekâ alanlarına sahip olduğunu savunan bir öğrenme kuramıdır. Bu kuram, sözel-dilsel ve mantıksal-matematiksel alanları kapsayan geleneksel zekâ anlayışının genişletilmiş şeklidir (Gültekin, 2004).

Çoklu zekâ kuramının temsilcisi Howard Gardner'dır. Öğrenme psikoloğu olan Howard Gardner, zekâ kuramına farklı bir boyut getirmiştir. Gardner, insanlarda zekânın farklı boyutlarda olduğunu ortaya atmıştır. Gardner'e göre zekâ iki değil yedi yönlüdür ve yalnızca dilde ve matematikte başarılı olanlar değil; müzikte, sporda,

dansta, resimde, iletişimde kendini gösterenler ve kendini iyi tanıyanlar da başarılı olabilirler.

Gardner, önceleri insanda yedi zekâ gücünün var olduğunu söylemiş, 1995 'te ise bu tabloya bir zekâ gücü daha ekleyerek, sekiz zekâ gücünün olduğunu belirtmiştir.

Bunlar:

- ✓ dil zekâsı,
- ✓ mantık-matematiksel zekâ,
- ✓ uzaysal ilişkileri kavrama zekâsı,
- ✓ bedensel – kinestetik zekâ,
- ✓ kişisel zekâ,
- ✓ sosyal zekâ,
- ✓ müzik zekâsı ve
- ✓ doğa zekâsıdır.

Gardner (1995)'a göre, insanlar yukarıda belirtilen zekâların hepsine sahiptir. Ancak, insanlarda bu zekâlardan biri ya da birden fazlası baskın ve gelişmiş olabilir. Son yıllarda yapılan çalışmalar ve Gardner'ın araştırmaları zekânın şu özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur (Saban, 2000; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002).

- ✓ İnsan kendi zekâsını artırma ya da geliştirme yeteneğine sahiptir.
- ✓ Zekâ, yalnızca değişmekle kalmaz, aynı zamanda başkalarına da öğretilir.
- ✓ İnsan zekâsı, beyin ve zihin sistemlerinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan çok yönlü bir olgudur.
- ✓ Çok çeşitlilik ve çok yönlülük göstermesine karşın insan zekâsı, kendi içinde bir bütündür.
- ✓ Bir problem karşısında zekâ onu çözmek için bir bütünlük içinde çalışır.
- ✓ Her insan çeşitli zekâ alanlarının tümüne sahiptir.
- ✓ Her insan zekâ alanlarının her birini belli ölçülerde geliştirebilir.
- ✓ Çeşitli zekâ alanları genellikle bir arada belli bir uyum içinde çalışırlar.
- ✓ Bir insanın her alanda zeki olabilmesinin birçok yolu bulunmaktadır.

Gardner (1995)'a göre anne babaların ve öğretmenlerin çocuklar arasındaki farklılıklara dikkat etmesi ve öğretim faaliyetlerinin bireyselleştirilmesi, çocukların özelliklerine ve yeteneklerine uygun öğretim ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, “çocuk merkezli ” eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi büyük öneme sahiptir.

Gardner'a göre, kuramın iki önemli yararı vardır. Bunlardan ilki, çocukların ilgileri yönünde istenilen davranışları kazandırabilmek için eğitim programlarının çok zengin

ve seçenekli planlanmasına olanak sağlaması, ikincisi farklı alanlardaki konuları öğrenmeye ilgi duyan daha fazla çocuğa ulaşabilmeyi sağlamasıdır (Başal, 2007).

Çoklu Zekâ Kuramı'nın sınıf uygulamalarında dikkat edilmesi gereken temel noktaları şöyle özetlenebilir (Demirel, 2009):

- ✓ Öğretmenler bütün zekâlara eşit derecede önem vermelidir.
- ✓ Öğretmenler materyal sunumunda tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da tüm zekâ alanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamalıdır.
- ✓ Herkes sekiz zekâ alanı ile doğar ancak ne yazık ki öğrenciler sınıfa farklı zekâ alanları gelişmiş halde gelirler.

Çoklu zekâ uygulamasında öğretmenin rolleri şöyle belirtilebilir (Demirel, 2003; Saban, 2000):

- ✓ Öğrencilerin kendi yeteneklerini anlamalarını ve sahip oldukları zekâ alanlarının farkında olmalarını sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin tüm zekâ alanlarını geliştirici ya da zekâ alanlarını kullanmaya yönelik etkinlikler hazırlamak.
- ✓ Öğrencilerin güçlü olmadıkları zekâ alanlarını geliştirebilmeleri için sahip oldukları güçlü zekâ alanlarını nasıl işe koşacaklarını göstermek.
- ✓ Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözlemlemek ve güçlü oldukları zekâ alanlarını belirlemek.
- ✓ Tüm zekâ alanlarına aynı oranda önem vermek.
- ✓ Öğrencilerin tüm duyu organlarına dayalı öğrenme yaşantıları sunarak etkin öğrenmelerini sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin öğrendiklerini, performanslarını ve becerilerini açık bir biçimde değerlendirmek.

Son Söz

Öğretimde en temel ve öncelikli ilke bireye/öğrenciye göre öğretim ilkesidir. Bu ilkenin en temel vurgusu da öğretimde bireysel farklılıkları dikkate almaktır. Bu nedenle, öğretimde bireysel farklılıklara yer veren bir öğretim anlayışına büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Aslında öğretimde bireysel farklılıkları dikkate almak ve öğretimi bireysel farklılıklara göre yürütmek sanıldığı kadar zor değildir. Bunun için yapılması gerekenlerden biri öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim yaklaşımları kullanmaktır. Bu yaklaşımlardan bazıları öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etme bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır. Çünkü bu yaklaşımların ortak özelliği, öğretimi bireysel farklılıklara göre planlama ve düzenleme olanağı vermesidir.

Bu kapsamda öğretmenler, öğretimi bireysel farklılıklara göre planlama ve düzenleme olanağı veren “Farklılaştırılmış Öğretim”, “Basamaklı Öğretim” ve “Çoklu Zekâ Kuramı” vb. yaklaşımları bilmeli ve kullanmalıdırlar. Çünkü bu yaklaşımlar,

öğretimi bireysel farklılıklara göre yürütmenin yanı sıra öğretimi anlamlı, zevkli ve eğlenceli hale getirmektedir.

O halde, bireysel farklılığın gereği olarak öğretmelere şu hatırlatmalarda bulunulmalıdır: Her öğrenci tek ve eşsizdir. Öğrencilerinizi tanımakla işe başlayınız. Her öğrenciye özel ilgi gösteriniz. İmkân ve fırsat verildiğinde her öğrencinin başarılı olabileceğini unutmayınız. Öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alabileceğiniz birçok öğretim yaklaşımı bulunduğunu dikkate alınız. İLKOKULDA FARKLILIKLARIN ÜSTESİNDEN GELİNEMEYECEK BİR ZORLUK OLMADIĞINI BİLİNİZ.

KAYNAKÇA

- ✓ Başal, H. A. (2007). *Gelişim ve psikoloji "nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?"* (4.baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- ✓ Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 95-116.
- ✓ Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- ✓ Biçer, S. (2011). *Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim yönteminin öğrenci başarısına, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- ✓ Budakoğlu, İ. ve Babadoğan, C. (2011). 1998-2008 yılları arasında sağlık alanında eğitim gören öğrencilerle yapılan öğrenme stil çalışmalarında kullanılan ölççekler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 30, 17-28.
- ✓ Cohen, A. D. ve Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. Schmitt, N. (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Edward Arnold, 170-190.
- ✓ Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- ✓ Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12.baskı.). Ankara: Pegem A Yayınları.
- ✓ Demirel, Ö. (1993). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.
- ✓ Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, (4)1, 1-6.
- ✓ Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayınları.
- ✓ Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200--209.
- ✓ Gültekin, M. (2004). Öğrenme-öğretme sürecinde yeni yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 25-51.
- ✓ Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- ✓ Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. ABD: Free Spirit Publishing.
- ✓ Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.
- ✓ Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- ✓ MEB (2006). *İlköğretim satranç dersi öğretim programı ve kılavuzu 1-8. sınıflar*. Ankara: Türkiye Satranç Federasyonu.
- ✓ Nunley, K. (2003). Giving credit where credit is due. *Principal Leadership*. 3 (9), 26-31.
- ✓ Özer, B. (2001). Öğrenmeyi öğretme. M. Gültekin (Ed). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ✓ Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayınları.
- ✓ Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- ✓ Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2002). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- ✓ Tomlinson, C.A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ABD: Pearson Merrill Prentice Hall.
- ✓ Topkaya, E. Z. ve Çelik, H. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ✓ Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ✓ Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan.
- ✓ Yaşar, Ş. (1994). Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenin rolü. Adana: *Çukurova Üniversitesi 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*.
- ✓ Yılmaz, F. (2010). Fen ve teknoloji dersinde basamaklı öğretim programı uygulamaları (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Dr. Derya ŞAHHÜSEYİNOĞLU

Eğitim Uzmanı

DEĞERLENDİRMEYE OLAN BAKIŞ AÇIMIZI DEĞİŞTİRMEK MÜMKÜN MÜ?

Her yeni eğitim öğretim dönemi başladığında öncelikle öğretim programlarını inceler, ders planları hazırlar, dönem süresince ve dönem sonunda hedeflediğimiz kazanımları kapsayacak ölçme değerlendirme yöntemlerini de beraberinde düşünürüz. Dönem süresince elde ettiğimiz bilgilere dayanarak öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında geri bildirimlerde bulunuruz.

Bir okul dönemi süresince kullandığımız ölçme değerlendirme yöntemlerini düşündüğümüzde;

- Acaba öğrencilerin öğrenme düzeylerini yeterli düzeyde ortaya koyabiliyor muyuz?
- Elde ettiğimiz bilgiler öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri gibi yaşam becerilerine yönelik değerlendirmeleri karşılayabiliyor mu?
- Öğrenme, öğretim ve değerlendirmeyi bir bütünün ayrılmaz parçaları olarak düşündüğümüzde acaba hangi değerlendirme yaklaşımları öğrenme ve öğretimin niteliğine katkıda bulunur?
- Aynı zamanda öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine ve kendi hedeflerini belirlemelerine ne ölçüde yardımcı olur?

Sürece Dayalı Değerlendirme

Sınıf içerisinde kullandığımız ölçme araçlarına bir göz atalım. Aklımıza ilk gelenler açık uçlu yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler ya da sözlü sınavlardır. Bunlar çoğunlukla belirli bir konunun ya da sürenin sonunda kullandığımız ölçme araçlarıdır. Bu araçlardan elde ettiğimiz bilgiler çoğunlukla öğrencilerin ne düzeyde öğrendiklerini belirlemeye yöneliktir. Oysa öğretim süreci sırasında öğrencilerin problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi yaşam becerilerini de ne düzeyde kazandıklarını bilmeye ihtiyacımız vardır. Bunun için klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra sürece dayalı ölçme değerlendirme yaklaşımlarını da benimsememiz gerekir.

Sürece dayalı değerlendirme yaklaşımı öğrenme ürününe yönelik değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreci sırasında neleri nasıl yaptıklarını da değerlendirmeyi temel alır. Sınıf içerisinde yaptığımız gözlemler, öğrencilerin hazırladıkları ürün dosyaları, projeler, performansa dayalı değerlendirmeler ve öz değerlendirmeler bu amaca hizmet eden yöntemlerdir. Her biri hem öğrencileri

izlemeye ve geri bildirim vermeye hem de öğrenmeyi ve öğretimi yapılandırmaya yöneliktir.

Proje tabanlı, sorgulamaya dayalı bir öğretim ortamında sürece dayalı değerlendirme yaklaşımlarından kullanmayı en çok tercih ettiğimiz yöntemlerden biri performansa dayalı değerlendirmedir. Bu tür bir değerlendirme çoğunlukla günlük yaşamla ilişkilendirdiğimiz problem durumlarına dayalıdır. Problemler, bir dizi aşamayı içeren görevlerden oluşur. Öğrenciler bu görevleri yerine getirirken gruplar halinde çalışır. Kendilerine verdiğimiz problemlerin çözümü üzerine düşünür, sorgular ve tartışır. Böylece kendi fikirlerini ifade eder ve geliştirirler. Yaptıkları çalışmaların uygunluğuna da kendileri karar verirler.

Performans görevini nasıl hazırlarız?

Performans görevini bilimsel düşünme basamaklarını kapsayacak şekilde düzenleriz. Günlük yaşamla ilişkilendirilmiş durumlar soru sorma, tahminde bulunma, veri toplama, verileri analiz etme ve sonuç çıkarmaya dayalı hazırlanır. Görevlerden bazılarını bir fen bilgisi dersinde yapılan deneyin aşamaları gibi yapılandırabilir, bazılarını da öğrencilerin birden fazla çözüm üretmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenleriz. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları bilimsel süreç basamaklarını içeren ölçütlere göre de değerlendiririz.

Performansa dayalı değerlendirmenin en avantajlı yanı öğrencilerin kendi düşündüğü yanıtları verebilmesine fırsat tanımasıdır. Öğrenciler yaptıkları çalışmaları, arkadaşlarının çalışmalarına göre değil, belirlenen ölçütlere göre değerlendirir. Klasik ölçme yöntemleriyle karşılaştırdığımızda her öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesine olanak sağladığı için öğrenciler arasında daha eşitlikçi bir değerlendirmeye dayalıdır. Diğer taraftan performans görevlerinin sınıf içinde uygulanması ve değerlendirilmesi zaman planlamasının iyi yapılması, değerlendirme sırasında objektifliğin sağlanabilmesi gereklidir.

Bir performans görevini sınıfta nasıl uygularız?

Günlük yaşamla ilişkili konuların hepsi öğrencilerle üzerinde çalışılacak durumlara dönüşebilir. Öğrenciler bu sırada matematik, Türkçe, sosyal bilimler ve fen bilimleri, resim, müzik, teknoloji tasarım gibi derslerin konusuyla ilgili çalışmalar yürütebilir. Aşağıda yirmi kişilik bir sınıfta dörderli gruplar halinde yapılacak bir çalışmanın örnek durumuna yer verilmiştir. Örnek durum, 40 dakikalık uç ya da dört ders süresi içinde uygulanabilir.

Tablo 1: Performans görev örneği

Amaç/ Görev	Öğrencilerden rüzgâr enerjisini kullanarak en fazla ağırlığı kaldıracabilen bir rüzgârgülü tasarımları beklenir. Öğrenciler; • Enerji çeşitlerini keşfeder. • Rüzgâr enerjisinin kullanım yerlerini keşfeder. • Rüzgâr enerjisini başka bir enerji çeşidine dönüşümünü keşfeder. • Basit malzemelerle bir rüzgârgülü tasarlar. Rüzgârgülünün en fazla ağırlığı nasıl kaldırabileceği üzerine düşünür, tasarım yapar. Tasarımı test eder.
Yaş	• 9-11
Malzemeler	• Eni:10cm; boyu 20cm olan karton/mukavva • Tahta çubuklar • Mil • İp ve bardak • Basit ağırlıklar
Aşamalar/ Düşünme soruları	• Rüzgârın rüzgârgülüne kazandırdığı dönme hareketinden nasıl yararlanırsınız? • Verilen malzemelerle nasıl bir rüzgârgülü tasarlarsınız? • Rüzgârgülünün kaldırabileceği ağırlık tahmini olarak ne kadardır? • Yaptığınız tasarımı günlük hayatta hangi amaçla nerede kullanırsınız? • Tahmin ve sonuçlarınız arasında nasıl bir farklılık var?

Bir performans görevini sınıfta nasıl değerlendiririz?

Performans görevini değerlendirirken çalışmada belirlediğimiz ölçütlere dayalı derecelendirme ölçeği kullanırız. Tablo 2’de yer alan ölçeği incelediğinizde ölçek üzerinde farklı boyut ve düzeylerin yer aldığını görürsünüz. Boyutlar, öğrenciden beklenen ve ölçülecek kritik davranışlardır. (*Örnekte temel kavramlar, açıklama, tasarım ve çaba olarak belirlenmiştir.*) Düzeyler, beklenen kritik davranışların yapılabilme derecesini gösterir. (*Örnekte yeterli, iyi ve geliştirilmeli olarak belirlenmiştir.*) Tablo 2’de yer alan derecelendirilmiş ölçek örnek çalışmada beklenen kritik davranışlara göre hazırlanmıştır.

Tablo 2: Öğretmen Değerlendirme Ölçeği

Düzy Boyutlar	Yeterli 3	İyi 2	Geliştirilmeli 1
TEMEL KAVRAMLAR	Öğrenciler konuyla ilgili bilimsel kavramları <u>açık biçimde</u> ifade ediyor.	Öğrenciler konuyla ilgili bilimsel kavramları <u>kısmen</u> ifade ediyor.	Öğrencilerin konuyla ilgili bilimsel kavramları ifade <u>edemiyor.</u>
AÇIKLAMA	Öğrenciler tasarım planını düzenli çizmiş. Tasarımlarında <u>tüm bölümlerini</u> açık biçimde göstermiş.	Öğrenciler tasarım planını çizmiş ve tasarımın <u>bazı bölümlerini</u> göstermiş.	Öğrenciler tasarım planını <u>eksik çizmiş</u> ve tasarımın bölümlerini yeterli biçimde gösterememiş.
TASARIM	Tasarım için uygun malzemeler seçilmiş ve <u>yaratıcı biçimde</u> <u>kullanılmış.</u>	Tasarım için uygun malzemeler seçilmiş ancak <u>uygun biçimde</u> <u>kullanılmamış.</u>	Tasarım için uygun malzemeler <u>seçilmemiş</u> ve yaratıcı biçimde <u>kullanılmamış.</u>
ÇABA	Tasarım <u>iyi</u> <u>düşünülmüş</u> ve yapımında çaba sarf edilmiş.	Tasarım iyi düşünülmüş ancak <u>daha</u> <u>işlevsel</u> bir tasarım için birkaç detay eklenebilir.	<u>Tasarım iyi</u> <u>düşünülmemiş</u> ; daha işlevsel bir tasarım için detaylar eklenebilir.

Tablo 3: Öğrenci Değerlendirme Ölçeği

Düzye Boyutlar	Mükemmel 3	İyi 2	Geliştirilmeli 1
TEMEL KAVRAMLAR	Konuyla ilgili kavramları <u>açıkladık.</u>	Konuyla ilgili kavramları <u>kısmen açıkladık.</u>	Konuyla ilgili kavramları <u>açıklayamadık.</u>
AÇIKLAMA	Tasarım planını düzenli çizdik. <u>Tüm bölümleri</u> açık biçimde gösterdik.	Tasarım planını çizdik <u>bazı bölümleri</u> gösterdik.	Tasarım planını <u>eksik çizdik.</u>
TASARIM	Tasarım için uygun malzemeler seçtik ve <u>yaratıcı biçimde kullandık.</u>	Tasarım için uygun malzemeleri seçtik ancak <u>uygun biçimde kullanmadık.</u>	Tasarım için <u>uygun malzemeler seçmedik ve yaratıcı biçimde kullanmadık.</u>
ÇABA	Tasarım için çaba sarf ettik.	<u>Daha işlevsel</u> bir tasarım yapabilirdik.	Tasarım üzerinde düşünmedik.

Performans görevinin içeriği ve beklenen kritik davranışlar değiştiğinde ölçek, öğretmen belirleyeceği durumlara göre yeniden düzenlenir. Ölçekteki boyutlar ve düzeyler yapılacak çalışmanın içeriğine göre artırılabilir ya da azaltılabilir. Derecelendirilmiş ölçeği;

- öğretmenler öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için
- öğrenciler de kendi çalışmalarını değerlendirmek için kullanırlar.

Ölçekten bir puan elde edilmesi beklenmez. Klasik ölçme araçlarından elde puanlama yer almaz. Öğrenciler özellik hangi kritik bölümde daha çok çalışma yapmaya ihtiyaç duyduklarını tespit ederler.

EĞİTİMDE ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇ VE TEKNİKLERİNİN BİREYSEL FARKLILIKLARI YANSITMAK İÇİN KULLANIMI

Bireyin davranışlarında belli amaçlar doğrultusunda değişiklik meydana getirmeyi amaçlayan eğitim sistemleri, içerdiği tüm faaliyetlerle, öğrenmenin olduğu etkileşim ortamının etkililik derecesinin artırmayı hedefler (Fidan, 2012). Ancak öğrencilerin, öğrenme sürecine dâhil olmadan önce sahip oldukları önbilgileri, ilgileri, yetenekleri, öğrenme öncelikleri, tercihleri ve gelişim özelliklerindeki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, herkes için aynı ölçüde geçerli, etkili ve verimli tek bir eğitim sisteminden, öğrenme modelinden ya da öğretim sürecinden söz edilemez.



Şekil 1. Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Bireysel farklılıklar doğrultusunda;

- ✓ Öğrenme içeriği,
- ✓ Öğrenme süreci,
- ✓ Öğretim yöntemleri/teknikleri/stratejileri,

- ✓ Öğretim materyalleri,
- ✓ Öğretim ortamının özellikleri ve
- ✓ Öğrenme sürecinin ve öğrenmenin etkililiğinin belirlenmesine yönelik geribildirimlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte tasarlanması ve çeşitlendirilmesi, diğer bir deyişle farklılaştırılması, eğitim-öğretim sürecinin temel ihtiyaçlarından biridir.

Nitekim yukarıda sıralanan maddeler içinde yer alan “öğrenme sürecinin ve öğrenmenin etkililiğine yönelik geribildirimler”, öğrencinin öğrenme performansına ilişkin belirli koşullarda iletilen mesajların tümünü içerir (De Cecco, 1968; Bloom, 1979) ve bu nedenle öğrenme içeriği, süreci, yöntem/teknik/stratejileri, materyalleri ve ortamında gerçekleştirilecek, bireysel farklılıklar doğrultusunda gerekli ve önemli olan herhangi bir farklılaştırmanın ne derece etkili olduğunun göstergesidir. Öğretim sürecinde bu gösterge, bireyin gelişim ve öğrenmesinin karmaşık, dinamik ve bütünsel yapısını ifade etmede ayna görevi gören **ölçme ve değerlendirme** etkinlikleri ile elde edilir.

Değerlendirme, farklı zamanlarda ve farklı ortamlarda birden fazla kaynağa dayanarak öğrencilerin ne öğrendiği, nasıl öğrendiği ve öğrendiklerini nasıl uyguladığı hakkında sürekli ve sistematik bilgi/kanıt toplama sürecidir (McAfee & Leong, 2011). Bu süreci, gelişim ve öğrenmenin gerçek kanıtlarını toplama sürecine dönüştürülebilmenin yolu, öğrenme içeriğini anlamlandırma, işleme ve ürün oluşturma sırasında öğrencilere, bireysel farklılıklara duyarlı, diğer bir deyişle farklılaştırılmış ölçme-değerlendirme ortamları, süreçleri, etkinlikleri ve araçları sunmaktır.

Değerlendirmede farklılaştırma, öz-değerlendirme, diğer bir deyişle önce kendimize sonra başkalarına nesnel bakabilme becerisi ile başlar. Çünkü öznel bakış açısı, geçerli değerlendirmeler yapma işlemini/sürecini zorlaştırır. Öğrenciler üzerinde nesnel değerlendirmeler yapabilmenin yollarından biri, hiçbir değerlendirmenin tek başına öğrencinin güçlü yanları ya da ihtiyaçları konusunda en geçerli ve en güvenilir sonucu vermeyeceği bilinciyle, farklı bakış açılarına duyarlı çoklu pencere yaklaşımını kullanmaktır. Birden fazla bakış açısı, daima, ölçme ve değerlendirme sürecine karışan hata payını azaltacak (güvenirliliği artıracak), amaca uygun gözlem sonucu elde etmede kapsamın dışına taşan bilgiyi ayırt etmeye yardımcı olacaktır (geçerliliği artıracaktır).

Çoklu bakış açısı, değerlendirme işlemlerinin öğretim süreci boyunca sürekli ve sistematik bir biçimde işe koşulmasıyla geliştirilebilir. Sürekli ve sistematik değerlendirme, öğretimde ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme etkinliklerini kapsar (Gregory & Chapman, 2013) (Şekil 2).



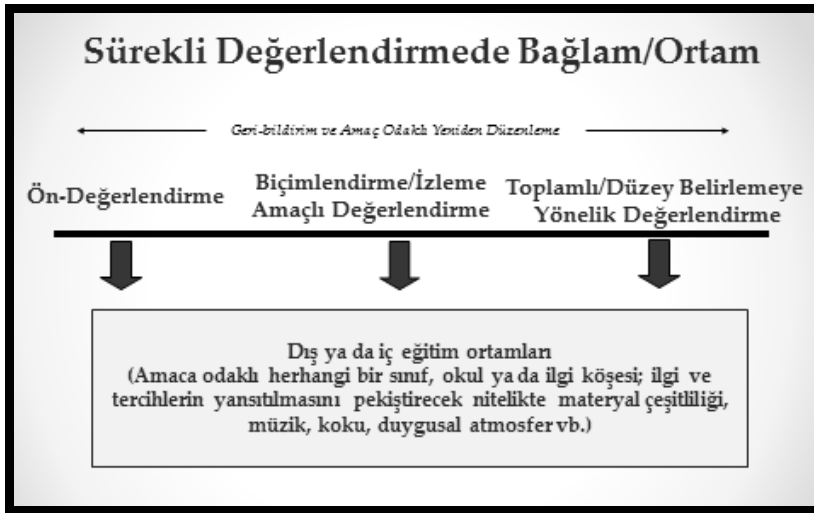
Şekil 2. Sürekli Değerlendirmenin Yapısı

Değerlendirmenin süreklilik gösteren yapısı dâhilinde, bilgi toplamada başvurulabilecek birden fazla kaynak bulunur (Şekil 3). Her bir kaynak, aynı zamanda, değerlendirilecek birey, süreç ya da ürüne ilişkin birden fazla bakış açısını içerir.



Şekil 3. Sürekli Değerlendirmede Çoklu Kaynaklar

Bir değerlendirme sürecinin performansı, öğrencinin sadece bilişsel, duyuşsal ve diğer gelişimsel özelliklerinden değil, değerlendirmenin koşullarından ve gerçekleştirildiği çevreden de çokça etkilenir (McAfee & Leong, 2011). Bağlamın/ortamın, değerlendirmede ortaya çıkarılabileceği farklılıklar, yine farklı bakış açılarını içermesi bakımından önemlidir (Şekil 4).



Şekil 4. Sürekli Değerlendirmede Bağlam/Ortam



Şekil 5. Sürekli Değerlendirmede Yöntemler

Öğretim sürecinde değerlendirilecek olan farklı bireyler, değerlendirmenin içeriği ve zamanına bağlı olarak ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme etkinliklerine özgü kullanılabilir bir çok yöntem mevcuttur (Şekil 5).

Bu yöntemler, aynı zamanda, farklı araç ve kayıt tekniklerinin kullanımını gerektirir (Şekil 6).



Şekil 6. Sürekli Değerlendirmede Araçlar ve Kayıt Teknikleri

Değerlendirmenin, tek bir tanımı ya da tek bir yolu, hatta en iyi tanımı ya da en iyi yolu yoktur. İçeriğini, yöntemini, araç ve kayıt tekniklerini ve sonucunu, bireysel farklılıklar belirler.

KAYNAKLAR

- ✓ Bloom, B. S. (1979). New views of the learner: implications for instruction and curriculum. *Childhood Education*, 56(1), 4-11.
- ✓ De Cecco, J. P. (1968). *The psychology of learning and instruction: Educational psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- ✓ Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ✓ Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all (Third Edition)*. USA: Corwin Press.
- ✓ McAfee, O., & Leong, D. J. (2011). *Assessing and guiding young children's development and learning (Fifth Edition)*. N. J.: Prentice-Hall.

DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ ÇALIŞTAYLAR

- **BİLSEM'LERDE UYGULANAN PROGRAMLAR:
UYUM PROGRAMI**

Timuçin ŞENSU

İTO Bilim ve Sanat Merkezi Müdürü

- **DİSİPLİNLERÜSTÜ BECERİLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE
FARKLILAŞTIRILMIŞ OTANTİK DEĞERLENDİRME ATÖLYESİ**

Seval ORAK – Murat KAÇAR – Fatih AKDOĞAN

Eğitimde Kalite İşbirliği Platformu Eğitim Danışmanları

- **KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PLANI OLUŞTURMA**

Faik BENLİ

Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı

Timuçin ŞENSU

İTO Bilim ve Sanat Merkezi Müdürü

BİLİM VE SANAT MERKEZİ

GELENEKSEL RÜZGÂR ARABASI TASARIM YARIŞMASI

RÜZGÂRINI YARAT, ARABANI UÇUR!

Bilim ve Sanat Merkezi'nde ilk olarak H.KÜÇÜKLER tarafından uygulanan bu etkinlik "RÜZGÂR ARABASI" proje yarışması adını taşıyor. BİLSEM'li mucitler, espri anlayışları ve üstün hayal güçleri ile sürtünme kuvvetine meydan okuyacaklar.

YARIŞMA TARİHİ: 02 ARALIK 2017 Perşembe SAAT: 14:00

YARIŞMANIN AMACI

Sadece rüzgâr enerjisi ile gidebilen öyle bir araba yapın ki, 3 metre uzunluğundaki pistin sonuna hızla ulaşsın ve en azından 1 adet bozuk "1 lirayı" taşıyabilsin.

Yarışmayı verimi en yüksek olan, yani taşıdığı yükün, mesafeyi kat etme süresine bölünmesiyle elde edilecek olan oranı en yüksek tasarım kazanacak.

PUAN = TAŞINAN PARA SAYISI/SÜRE

Yanıcı ve patlayıcı maddeler dışında her türlü malzeme kullanılabilir.

Kurallar ve Genel Uygulama

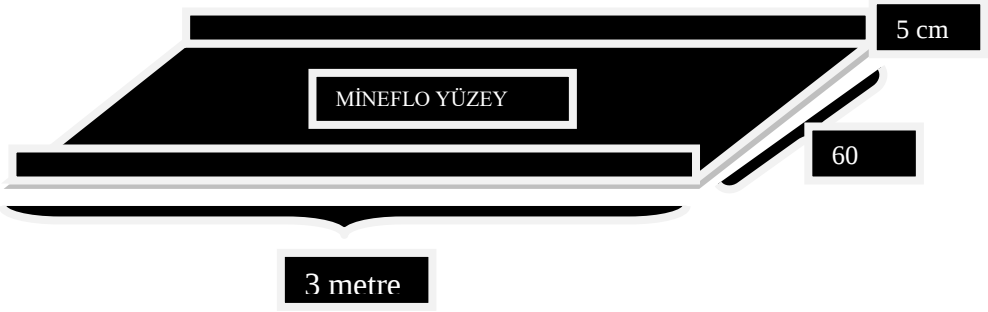
1. Yarışmaya Bilsem öğrencilerine açıktır.
2. Yarışmaya ister bireysel isterseniz **iki** kişilik ekip halinde katılabilirsiniz.
3. Yarışmacılar, yarışma alanına malzemelerini ham haliyle getirirler. Yarışmacılar, getirdikleri malzemeleri kullanarak yarışma alanında tasarımlarını kendileri uygulayacaklardır. Önceden uygulanmış tasarımlar elenir (Oyuncak arabanın tekerleri sökülerek kullanılamaz).
4. Yarışmanın başında malzemeler ve kullanılacak bozuk 1 liralara, yarışma hazırlıkları öncesinde kontrol edilecektir. Bütün yarışmacılara malzeme onayları verildiğinde yarışma başlar.
5. Tasarımların, daha önce uygulanmamış olması önemlidir. Eğer proje, daha önce uygulanmış tasarımlardan birine benziyorsa, öğrencilerin yeni ve yaratıcı bir fikir ortaya koyması gereklidir.
6. Rüzgâr arabası tasarımlarının hazırlanması için yarışmacılara 1 saat 15 dakika süre verilir. Bu süre yarışma organizatörünün "başla" komutu ile başlar ve "bitti" komutu ile biter. Tüm yarışmacılar düzeneklerini hazırlamaya aynı anda başlar ve bitirirler.

7. Yarışmacıların başvuru formunda belirttikleri ve kabaca çizdikleri tasarımı uygulamaları gerekir. Uygulamada yapılacak küçük değişiklikler yarışma organizatörüne uygulama öncesinde bildirilmelidir.
8. Yarışmacılar düzeneklerini hazırladıktan sonra sergi aşamasına geçilir. Bütün düzenekler hakemler için sergilenir. Hakemler kullanılan bozuk paraları kontrol ederler ve her bir düzeneğe “estetik”, “sıra dışılık” ve “çevrecilik” puanları verirler. Sergileme süresi 15 dakikadır.
9. **Rüzgâr oluşturma:** Yarışmacıların arabalarını hareket ettirmeleri için kendi rüzgârlarını oluşturmaları gerekmektedir. Rüzgâr oluşturmaları için yarışmacılara 40x30 cm ebatlarında sert karton verilecektir. Rüzgâr, kartonların yelpaze olarak kullanılması ile üretilmektedir. Rüzgârın oluşturulması sırasında yelpazenin arabaya dokunarak temas etmemesi gerekmektedir.
10. Kronometre organizatörünün “başla” komutu ile başlar ve arabanın tamamının pistin dışına çıkması ile biter. Bu sırada yarışmacıların arabalarına yelpazeleriyle veya dokunarak teması özel tek bir durum dışında kuraldışıdır ve yarışmacılar elenir. Eğer araba pistin sınır çizgilerine takılır ve yarışmacı rüzgâr açısını değiştirdiği halde hareket etmezse **bir kereye mahsus** olmak üzere yarışmacı arabanın yönünü değiştirebilir. Eğer araba sınır çizgilerini aşıp dışarı çıkarsa, bir kereye mahsus olmak üzere arabalarına müdahale etmelerine izin verilecektir. Yarışmacılar arabalarının pist dışına çıktığı sınır hizasından yarışmaya devam edebileceklerdir .Ancak bu sırada kronometre çalışmaya devam edecektir.
11. **Pist ile ilgili özellikler:** Yarışmanın yapılacağı zemin 3 m uzunluğunda 60 cm genişliğindedir. Desensiz mineflo yüzeyle kaplıdır. Pistin bulunduğu platform zemin seviyesinde ve yatayla aç yapmayacak şekilde duracaktır. Arabaların pist dışına çıkmasını engellemek amacıyla platformun her iki yanı 5 cm yüksekliğinde çizgilerle sınırlandırılmıştır. Pistin ebatları Şekil 1'deki gibidir.
12. Rüzgâr arabaları, en fazla 40 cm genişliğinde tasarlanmalıdır. Uzunluğu ve yüksekliği konusunda herhangi bir sınırlandırma yoktur.
13. Bütün arabalar yarıştıktan sonra hakemler 15 dakika içinde toplanıp ve ödüllerin kimlere verileceğine karar verirler.

Ödüller

İlk üç dereceye giren yarışmacılara, **1.'lik, 2.'lik ve 3.'lük** ödülleri var. Bunun dışında **“En estetik tasarım”** ve **“En yaratıcı tasarım”** **“Bol emek ödülü”** ve **“En hafif tasarım** (ağırlık koymadan önce)”ve **“En ağır tasarım**(ağırlık koymadan önce)”ayrıca ödüllendirilecektir.

Şekil 1: Rüzgar Arabası Pistinin Yapısı



NOT: Tasarımların hazırlanması sırasında ekip üyelerinin dışındaki birinden (örneğin velisinden) yardım alınması (malzeme yardımı dışında) ekibin diskalifiye olmasına neden olur.

Seval ORAK – Murat KAÇAR – Fatih AKDOĞAN

Eğitimde Kalite İşbirliği Platformu

DİSİPLİNLERÜSTÜ BECERİLERİN GELİŞTİRİLMESİNDE FARKLILAŞTIRILMIŞ OTANTİK DEĞERLENDİRME ARAÇLARININ KULLANILMASINA YÖNELİK BİR DURUM ÇALIŞMASI

Murat KAÇAR: EKİP olarak 2014 yılında bir grup akademisyen ve öğretmenden oluşan bir platform olarak kurulduk. Öğretmenlerimizin kişisel ve mesleki gelişimlerine destek verecek atölyeler tasarlamaya çalışıyoruz. 21 yıllık öğretmenim. Keyifli bir gün olmasını diliyorum.

Bir oyunla başlayalım. İssız bir adaya düşecek olsanız ve yanınıza tek bir nesne almanız gerekse o ne olurdu? Siz nesneyi söylediğinizde ben olup olamayacağını söyleyeceğim.

Alabileceğiniz nesne isminizin baş harfi ile başlıyordu. Bu oyunu sınıfta nasıl kullanabiliriz? Hangi kazanımlara uyarlayabiliriz?

Tahtaya bir kum saati görseli çiziyorum. Ortasına da Disiplinlerüstü Beceriler yazıyorum. Disiplinlerüstü Beceriler kavramı sizde neleri çağırıştırıyor? Hangi alt başlıkları olabilir? Söylediklerinizi alt alta not alacağım. Teşekkür ediyorum.

“Kum Saati” çalışmasını sınıfta ne zaman, ne amaçla ve nerelerde kullanabiliriz?

Fatih AKDOĞAN: Niçin Ölçme yapıyoruz? Peki bizim öğrenciliğimizde nasıl yapılırdı? Günümüzde nasıl yapıyoruz? Gelecekte nasıl olacak?

Her geçen zaman ve dönemde öğrencilerin zihninde var olduğunu düşündüğümüz tutum, davranış ve bilgileri ne kadar öğrettiğimizi anlamaya çalışıyoruz.

Bu arayışımız hiçbir zaman bitmeyecek geleneksel ölçme araçlarından alternatif ölçme araçlarına şimdi ise alternatif ölçme içerisinde otantik ölçme araçlarına bir yönelim var bugün sizinle otantik ölçme araçları ile bir uygulama çalışması yapacağız.

Japonya’ daki origami ve suşi sanatıyla ölçme değerlendirme videosu izletilir.

Seval ORAK: Sizce bu videoda ne yapılıyor?

Katılımcılar “ölçme, değerlendirme” cevabını verince Seval ORAK ölçmenin ve değerlendirmenin tanımını yapar. Hedef kitlenin, ölçütün, ölçme değerlendirme, yapılış amacına göre hangi ölçme değerlendirme türünün olduğu sorduktan sonra ölçme değerlendirmenin genel önemli hususları üzerinde durulur. Slayttan geleneksel değerlendirme, alternatif değerlendirme, otantik değerlendirme verilir. Katılımcılar

aralarındaki farkları tartışır. Otantik değendirmenin nasıl yapıldığı konusunda bilgi verilir.

Seval ORAK: Günümüz dünyasında düz anlatım gibi öğrenenin pasif olduğu öğrenme yöntemleri yerine öğrenenin yaparak yaşayarak öğrendiği öğrenme yöntemleri ön plandadır. Otantik değerdendirme, öğrenenleri günlük yaşamlarında karşılaşıa-bilecekleri durumlarla karşı karşıya bırakarak yapılan değerdendirmelerdir. Otantik değerdendirmede öğrenenlerin birçok zeka alanını kullanarak değerdendirilmeye alınması temel amaçlardandır.

Yaşamsal deneyimlere dayalı öğrenmelerin değerdendirmesinin bu deneyimleri ölçecek yapıda olması gerekmektedir. Bu da otantik değerdendirme yaklaşımıyla gerçekleştirilebilir. Otantik değerdendirme, öğrenen ürünleri, portfolyoları ve performans değerdendirmeleriyle sağlanan öğrenci başarılarının kanıtlarına dayanır.

Literatür tarandığında

- ✓ grup tartışması,
- ✓ gözlem,
- ✓ sınıflandırma soruları sorma,
- ✓ konferanslar,
- ✓ portfolyolar,
- ✓ performans değerdendirme,
- ✓ kontrol listeleri,
- ✓ derecelendirme ölçeğı,
- ✓ öz değerdendirme formu,
- ✓ grup değerdendirme formu gibi

otantik değerdendirme araçlarının kullanıldığı görölmüştür. Araştırmalar; otantik değerdendirmeler kullanmanın öğrenenlerin tutumlarında, akademik başarısında ve değerdendirmeye yönelik görüşlerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Hazırlanan ölçme değerdendirme kitapçığı okuma olarak verilir. Okuyan grup okuduğunu kısaca özetler. Her gruba bir bölüm verilir, o bölümü özetlemeleri istenir. Katılımcılar dörder kişilik gruplara ayrılır.

Seval ORAK: Verilen malzemelerle seçtiğiniz disiplinlerüstü beceriyi size verilen farklılaştırılmış otantik değerdendirme araçlarıyla değerdendirmeniz gerekiyor.

Besin Sanatı, Kum Sanatı, Tuluat, Somut Şiir, Mandala Sanatı ile hazırlanan değerdendirme grup etkinliği gruplara verilir.

Çalışmasını bitiren grup otantik değerdendirme kontrol listesiyle çalışmasını kontrol eder. Bitiren gruplar sunumun yapar.

Peter Pappas' ın dönüşümlü düşünme sorularıyla grup kendisini değerdendirir.

Faik BENLİ

Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı

2N, 1S,

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) OLUŞTURMAK

Bugünkü sunumumuzda **2N(Neden, Nasıl), 1S (Sonuç)**, kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturma konusu üzerinde konuşacağız.

Neden?

Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için eğitim programları oluşturmak amacıyla ders programı geliştirme ilkelerini bilmek her ne kadar önemli olsa da tek başına yeterli değildir. Bu programları oluşturmak ve programlarda gerekli değişiklikleri yapmak için çok sayıda ek faktörün göz önüne alınması gerekmektedir. BEP, çocukların dışlanmasını engelleyerek, tüm özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin uygun ortamda eğitim alma hakkını güvence altına almaktadır. Böylece hangi düzeyde olursa olsun müfredat, her öğrencinin ihtiyacını karşılayacak şekilde düzenlenerek özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin, yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitim almasını sağlayacak şekilde hazırlanmaktadır.

Yetersizliği olan bireylerin akranlarıyla birlikte sağlıklı ve anlamlı bir eğitim ortamında bulunabilmelerini sağlayan en önemli eğitsel öğelerden biri BEP oluşturmaktır. BEP; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin farklı gelişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak, kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde öğrencinin ailesinin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan yazılı bir dokümandır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı; BEP hazırlayacak ekibin oluşturulması, var olan performans düzeyinin belirlenmesi, uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi, bireyselleştirilmiş öğretim programının hazırlanması, uygun eğitim ortamları ve buralarda sunulacak destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi, materyal geliştirme ve son olarak da izleme, değerlendirme süreçlerini içine alan 7 temel aşamadan oluşmaktadır.

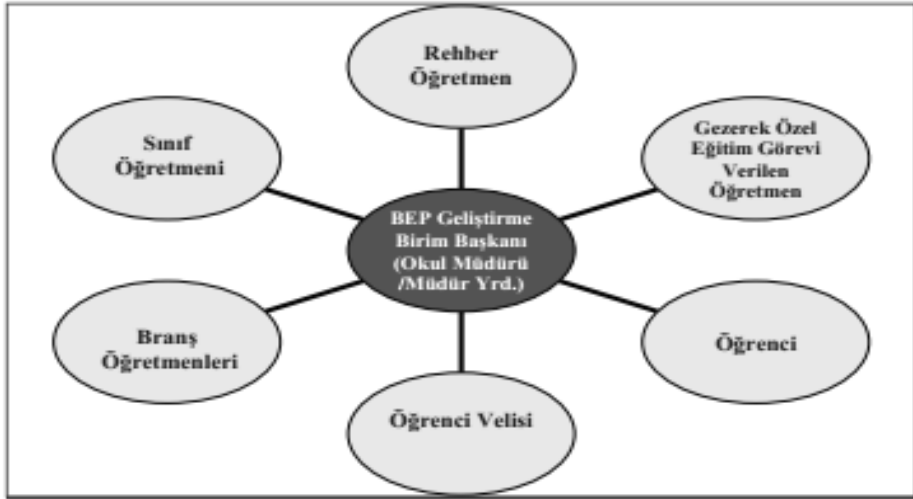
Nasıl?

BEP Hazırlık Aşamaları

1. BEP hazırlayacak ekibin oluşturulması

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak amacıyla BEP geliştirme birimi oluşturulur. BEP geliştirme

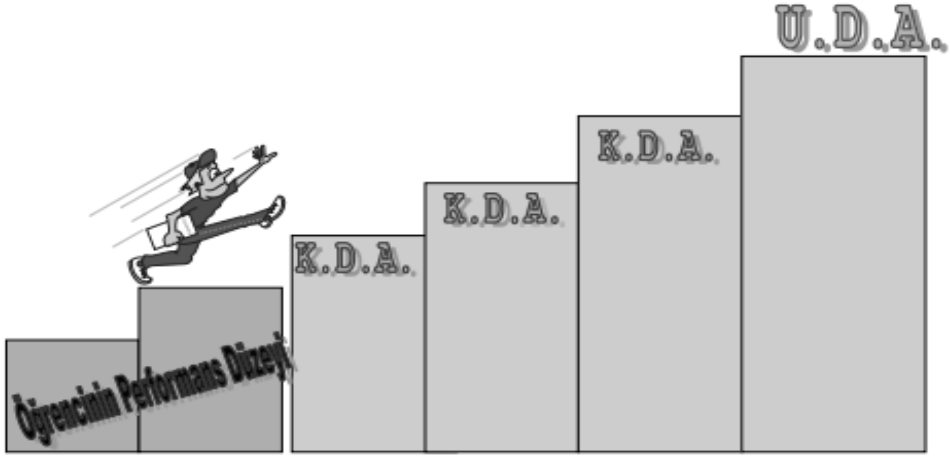
birimi; başkan olarak okul müdürü ya da onun görevlendirdiği bir müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, rehber öğretmen varsa özel eğitim öğretmeni, öğrencinin ailesi ve uygunsa öğrencinin kendisinin yer almasıyla oluşturulur. Birimin temel görevleri; bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi süreci ile ilgili koordinasyonu sağlamaktır. BEP ekibinin doğru oluşturulmasının ve iş birliği içinde çalışmasının öğrenci başarısına pozitif etkisi olduğu söylenmektedir. Ayrıca doğru hazırlanmış bir BEP; öğretmenlerin süreçte karşılaştıkları problemlerin çözümünde yalnız olmadıkları duygusunun onlara aşılanarak daha güçlü ve nitelikli öğrenme ortamının oluşturulmasında önemli bir etkidir.



Şekil – 1: BEP ekibi şeması

2. Öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesi:

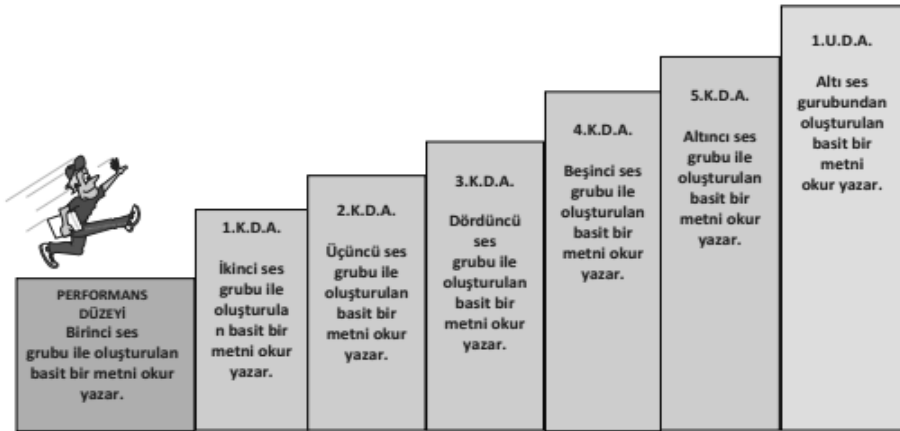
Var olan performans düzeyinin belirlenmesinin amacı, öğrencilerin gelişim ve akademik disiplin alanlarında neleri başarıp neleri başaramadıklarını tespit etmektir. Öğrenci performansı, performans belirleme formu ya da kaba değerlendirme araçları ile belirlenir. Öğretmenler öğrencinin var olan performansını belirlerken tüm derslere ilişkin performansını, branş öğretmenlerinin de belirlediği eğitsel performansları da göz önüne alarak belirlemelidirler. Unutulmamalıdır ki var olan performans düzeyi sadece akademik becerilerle sınırlı değildir; tüm eğitsel becerileri de kapsamalıdır. Öğrencinin var olan performans düzeyi, bir davranışa yönelik gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler içerecek şekilde kâğıda dökülmelidir.



Şekil -2: BEP yazımı ile ilgili temel yaklaşım

3. Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi:

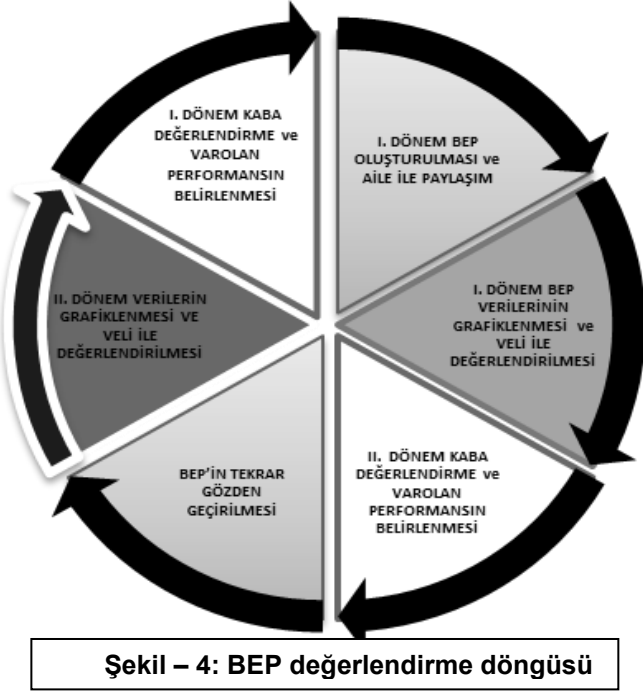
Uzun dönemli amaçlar bir öğrencinin 1 dönem veya 1 öğretim yılı içerisinde ulaşmayı hedeflediği kazanımları ifade etmektedir. Kısa dönemli amaçlar ise uzun dönemli amaçlara ulaşmada kullanacağımız alt işlem basamakları olarak tanımlanmaktadır. İyi hazırlanmış bir BEP te hem akademik hem eğitimsel alanda anlamlı sayıda ve nitelikte uzun dönemli amaç alınıp öğrenciyi eğitsel ve akademik olarak daha ileri götürmek hedeflenmelidir. Bu noktada belirlenecek olan amaçların açık, uygulanabilir, sosyal kabulü ve akademik başarıyı arttıran, öğrenciyi yeni beceriler kazandırır nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.



Şekil - 3: Uzun ve kısa dönemli amaç yazımı

4. Bireyselleştirilmiş öğretim programı (BÖP) hazırlanması:

Öğrencinin kazanması istenen akademik hedeflere ulaşabilmesi için yapılan günlük, haftalık ve aylık öğretim tasarımlarına bireyselleştirilmiş öğretim programı denilmektedir. Bu programın yapılmasındaki amaç öğrenciye kazandırılması hedeflenen akademik içeriğin nasıl, nerde, hangi yöntem ile ve ne kadar sürede kazandırılacağına belirlenmesidir.



Şekil – 4: BEP değerlendirme döngüsü

5. Uygun eğitim ortamı ve bu ortamlarda sunulacak destek eğitim hizmetlerinin belirlenmesi: Erişilebilirlik, konuşma terapisi, fizik tedavi, danışmanlık hizmetleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciye bu hizmetlerin kurumda ya da kurum dışında nasıl, kimler tarafından ve ne kadar süre ile verileceği ve bu süreci okuduğu okulda kimin ya da kimlerin takip edeceğini belirleyen bir hizmet sağlama sürecidir. Özellikle fiziksel ve zihinsel engeli olan öğrencilerin eğitim niteliklerini arttırmak için oldukça önemli bir yere sahip olan destek eğitim hizmetlerinin sağlanma şeklinin belirlenmesi öğrencinin eğitsel başarısını da arttırmaktadır.

6. Uygun öğretim materyalinin ve yönteminin belirlenmesi: BEP hazırlanırken uzun dönemli amaçlar ve kısa dönemli amaçlarla birlikte, bu amaçlara ulaşmada kullanılacak yöntem ve materyaller belirlenmelidir. Böylece sürecin daha sağlıklı ve verimli bir şekilde ilerlemesi sağlanmaktadır.

7. BEP' in izlenmesi, değerlendirilmesi ve ailenin bilgilendirilmesi: BEP öğrencinin değişen gereksinimlerine göre yeni düzenlemelerin yapılabildiği bir planlamadır. BEP' in verimliliği, bu gereksinimler doğrultusunda düzenlenip

düzenlenmediği ile doğrudan ilgilidir. BEP 1 dönem veya 1 yıl için hazırlanabilir. Ayrıca BEP aylık, 3 aylık ve yıllık olarak değerlendirilmelidir.

Nitelikli bir BEP süreç takibi 6 temel aşamayı içermektedir.

Bu aşamalar sırasıyla;

- var olan performansın belirlenmesi,
- BEP oluşturulup aile ile paylaşılması,
- I. yarıyıl verilerinin analizi ve aile ile paylaşılması,
- II. yarıyıl öncesi performans analizi ve
- gerekirse BEP' in yeniden gözden geçirilmesi,
- son olarak da öğrencinin yıllık gelişim analizinin yapılmasıdır.

SONUÇ

Verimli bir BEP oluşturmak için anlatılan 7 temel aşamanın zamanında ve doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Böylece özel gereksinimli öğrenci ile çalışacak olan

- öğretmenler,
- okul yöneticileri ve
- aileler,

ilgili aşamalarda gerekli çalışmaları yaptıklarında

- hem özel gereksinimli öğrenci ve ailesi
- hem de normal gelişen öğrenciler ve
- ailelerinin

sürece daha aktif katılacak olması

- sosyal kabulü,
- toplumsal katılımı ve
- eğitimde fırsat eşitliğini

güçlendirecektir.



DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ KAPANIŞ KONUŞMALARI

- **F. Nurullah DAL**
Türkiye Özel Okullar Derneği
Yönetim Kurulu Başkanı
- **Mehmet BARAN**
MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
Okullar Daire Başkanı

F. Nurullah DAL

Türkiye Özel Okullar Derneği Yönetim Kurulu Başkanı

Derneğimizin Onursal Başkanı Dr. Rüstem EYÜBOĞLU'nun çok güzel bir öğretisi var, ben bunu her seferinde tekrar ediyorum, alkış pozitif bir değer yaratır vücudunuzun üzerinde, psikolojik, fiziksel hepimize artı bir motivasyon sağladığı için, kendinize alkış istiyorum, zaten alkışlanacak olan öğretmenlerimiz ve bu gibi toplantılara gelip kendini geliştirmeye çalışan öğretmenlerimizi canı gönülden alkışlıyoruz. Teşekkür ediyorum.

MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Okullar Daire Başkanımız Sayın Mehmet BARAN'da aramızdalar. Hoş geldiniz diyorum kendisine.

Çok kısa bir konuşma yapmak istiyorum. Öncelikle bu toplantıyı organize eden Derneğimizin çok değerli komisyon üyelerine teşekkür etmek istiyorum. Okul öncesi eğitimi ve ilkokul komisyonunda yer alan 20'ye yakın özel okul yöneticisi arkadaşımız aşağı yukarı 4 aydır yoğun bir çalışma yaptılar. Çok güzel isimler bulmuşlar, çok değerli konuşmacılarımız katıldılar. Bütün gün buradaki çalışmaların bizde farkındalık yaratmaya başlayacağını, hepimiz üzerinde bir tesir bıraktığını ve buradan aldığınız bilgileri sınıflarımızda ve okullarımızda uygulamaya başlayacağımızı ümit ediyorum.

Önemli bir konu olduğunu düşünüyoruz. Biz bu konuyu tespit ederken, bu seneki bütün etkinliklerimizde “Değerlendirme”yi masanın üstüne yatırmak istedik. Biliyorsunuz Antalya’da Ocak ayının sonunda yapacağımız geleneksel eğitim sempozyumumuzun başlığını da “Değerlendirme sistemlerinin eğitime etkisi” Türkiye’deki ve dünyadaki örneklerini karşılaştıracacağız. Birçok uzmanımız gelecek dünya çapında ve her boyutunu irdeleyeceğiz. Sadece eğitime etkisi değil toplumumuzu, velimizi, öğrenciyi değiştirdi değerlendirme sistemleri. Bugün bütün gün değerli konuşmacılardan dinledik, en önemli konu değerlendirmenin içinde farklılaştırma da var. Son sunuda özellikle bu çok dikkatimi çekti. O yüzden bunu tartışmamız lazım, hem milli eğitimimiz için hem de kendi okullarımız için çok önemli olduğuna inanıyoruz.

Ben ikinci teşekkürü SAJEV Özel Küçük Prens Okulları'na yapmak istiyorum. Bizi bugün çok güzel ağırladılar, sabahtan akşama kadar tüm ekibiyle, kapıda karşılayan arkadaşımızdan genel müdürümüze, kurucu temsilcimize kadar tüm idari kadroya teşekkür ediyor, şükranlarımızı sunuyoruz kendilerine. Tabi yine en büyük teşekkürümüzü bugün bizi fikirleriyle aydınlatan değerli akademisyenlerimize yapmak istiyorum. Çok değerli hocalarımız sabahtan akşama kadar çok güzel sunumlar yaptılar, bizleri bilgilendirdiler. Ağızlarına sağlık, gönüllerine sağlık, kendilerine canı gönülden teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik Danışmanımız Dr. Jale Onur'un biraz önce bizlerle paylaştığı sonuç bildirgesi, basın duyurusu gibi oldu. Söylediğimiz işleri yapabilmek için, kendini geliştiren, başarılı olmaya, işini iyi yapmaya gayret eden öğretmenlerimizin üzerine çok yük biniyor, doğrudur ama buna mecburuz başka türlü bu milletin yücelmesi mümkün değil. Yani M. Kemal Atatürk'ün buyurduğu gibi "Gelecek nesiller sizlerin eseri olacaktır".

Öğretmene çok görev düşüyor, düşecek, tüm öğretmenlerimiz sizler gibi kendini geliştirmek için bu Cumartesi tatil gününde burada kendilerine yeni bir şeyler katmak için gayret içerisinde olsa, bir milyon resmi okul öğretmenimiz var, 121 bin özel okullardan çalışan öğretmenlerimiz var. Eğer gerçekten bunların yarısından biraz fazlası bu gayret içinde olsa ben eminim bizim çocuklarımız, ülkemizi uçuşa geçecektir, inşallah o günleri göreceğiz diye umut ediyorum ama gerçekten sizleri canı gönülden kutluyorum.

Bizim burada olma sebebimiz sizlersiniz başka hiçbir şey değil arkadaşlar. Tabi bunların hepsi canımız, göz bebeğimiz, geleceğimiz öğrencilerimiz için. Biz kendimize ne kadar bir şey katarsak, karşılığını on veya yirmi olarak alacağız.

Ben tekrar sonsuz teşekkürlerimle saygılarımı sunuyorum, ümit ediyorum güzel ve başarılı bir gün geçirdik, güzel ve faydalı bilgilerle sınıflarımıza geri döneceğiz.

Mehmet BARAN

*MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü
Okullar Daire Başkanı*

Sayın Başkanım, Sayın Onursal Başkanım, değerli akademisyenler, kıymetli meslektaşlarım aranızda bulunmaktan, sempozyumun sonunda da olsa size böyle hitap etmekten onur duydum.

Nurullah Bey her şeyi güzel özetledi, Jale hanım gerçekten güzel özetledi. Bize fazla söz düşmedi ama bizim yetiştiğimiz zamanda tek tipleşme daha çok öne çıkıyordu. Bize diyorlardı ki “Modern bir insan olacaksınız, şu şu şu sıfatlarda olacaksınız” ama her öğrenciyi aynı kalıba dökmeye çalışıyorlardı. 21.yy da farklılaşma, farkındalık ortaya çıkarma ve her bireyin bir değeri olduğunu ama kendisiyle bir değer olduğunu kavrayan, kavratılan bir anlayış var. Bu amaçla buraya geldiniz, böyle güzel, nezih bir ortamda bizleri bir araya getirdiği için, bu gibi nice toplantıyı da gerçekleştirdiği, Türkiye’de öncü olduğu için ben, Nurullah beyin şahsında Türkiye Özel Okullar Derneği’ni tebrik ediyorum, gerçekten değerli bir çalışma.

Milli Eğitim Bakanlığı olarak bizler, bu çalışmalardan, özel okullardan zaman zaman kopya da çekiyoruz. Çünkü sizler farklılıkları, resmi kurumlara göre daha çabuk, daha hızlı uyguluyorsunuz, adapte oluyorsunuz ve gerçekten de başarılı bir uygulayıcısınız. Bu uygulamalar kabul gördüğü zaman bizler, resmi kurumlar olarak bunları hemen almaktan da çekinmiyoruz. O yüzden de yaptığınız çalışmalar. Sayın başkanımızın da dediği gibi bizim iyi bir nesil yetiştirmemiz için, gerçekten bize referans oluyor.

Aslında sabah açılıшта sizlerin yanınızda olacaktım ama Ankara’da bir toplantı da görevlendirildiğim için oraya katıldım, en azından öğleden sonraki kapanışa katılayım, sizlerle olayım diye geldim.

Almış olduğunuz değerleri geleceğimiz olan yavrularımıza taşımanız, yavrularımızın da yarınlarda ülkemizi, insanlığı yukarıya taşıması, çıkartması için hep birlikte el ele verdiğiniz bu çalışmada yapmış olduğunuz eğitimin hepimize faydalar getirmesini temenni ediyorum.

Saygılarımla

DEĞERLENDİRMEYE DAYALI FARKLILAŞTIRMA

➤ SONUÇ BİLDİRGESİ

Türkiye Özel Okullar Derneği
VIII. Temel Eğitim Sempozyumu Sonuç Bildirgesi
“Değerlendirmeye Dayalı Farklılaştırma”
2 Aralık 2017, İstanbul

Türkiye Özel Okullar Derneği Okul Öncesi Eğitimi ve İlkokul Komisyonu üyelerinin desteğiyle düzenlenen **“Değerlendirmeye Dayalı Farklılaştırma”** konulu VIII. Temel Eğitim Sempozyumu, 21 akademisyen ve uzmanın katkılarıyla üyemiz SAJEV Özel Küçük Prens Okulları’nda 2 Aralık 2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

650 civarında özel okul öncesi eğitimi kurumu ve ilkokulun yönetici ve öğretmenlerinin katıldığı sempozyumda; 2 konferans, 4 panel ve 14 çalıştayda **“Değerlendirmeye Dayalı Farklılaştırma”** teması aşağıda özetlendiği gibi farklı yönleriyle tartışılmıştır.

Çocukların bireysel farklılıkları ve ilgi alanları eğitimde farklılaştırılmış program düzenlemelerini gerektirmektedir. Bireysel farklılıklar öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk, ilgi, gibi özelliklerdir. Öğretim programlarının üç ögesi: içerik, süreç ve ürünün bunlara göre uyarlanması ise, farklılaştırma olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Farklılaştırma, kitle eğitiminden bireysel eğitime geçişe imkan sağlayan; sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması, eğitimde esneklik anlayışının gelişmesi, teknolojinin etkin kullanımı ve de eşitliğin bireylere aynı içeriğin sunulması değil, onların ihtiyacı olan eğitimin sunulması olduğuna ilişkin zihniyet değişimiyle güçlenecek ve etkin hale gelecek bir öğretim yaklaşımıdır. Eğitim sürecinde bireysel farklılıkların belirlenip ona uygun eğitim-öğretim programlarının devreye sokulması eğitimden beklenen sonuçların alınmasını sağlayabilecektir.

Farklılaştırmanın temelini, öğretmenin uygulama öncesi yapacağı tanılayıcı değerlendirme ile, uygulama sürecindeki biçimlendirici, ve sonundaki sonuç belirlemeye yönelik değerlendirmeler oluşturmaktadır. Öğrenme çıktılarını iyileştirmek için yapılan girişimlerin başarılı olabilmesi için kullanılan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin duyuşsal boyutu da içerecek şekilde ve uzun vadeli AR-GE çalışmaları ile desteklenmesi önemlidir.

Farklılaştırılmış öğretimin amacı, öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek farklı öğrenme yaşantıları sunabilmektir. Bu amaçla iyi bir planlama yapabilmek için, öncelikle öğrenci gruplarının bildikleri, yapabildikleri, sevdikleri, ihtiyaçları

ve tercihleri saptanmalıdır. Bunun için öğretmenin araştırmacı öğretmen modelini benimseyerek farklılaştırmada eylem araştırması modelinin döngülerinden yararlanması ve “keşfet-öğret-değerlendir” döngüsü çerçevesinde hareket etmesi, ayrıca öğrencileri çok yönlü biçimde ve mümkün olduğunca kültüre duyarlı araçlarla değerlendirmesi gerekir.

Farklılaştırma uygulamalarında sadece sonuçları değil aynı zamanda gelişim aşamaları da göz önünde tutulmalı, süreç ise değerlendirme kriterleri açısından veri olarak ele alınmalıdır. Böylece, bireyselleştirilmiş eğitim programı, tüm özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin uygun ortamda eğitim alma hakkını güvence altına alır.

Değerlendirme, farklı zamanlarda ve farklı ortamlarda birden fazla kaynağa dayanarak öğrencilerin ne öğrendiği, nasıl öğrendiği ve öğrendiklerini nasıl sergilediği, uyguladığı, davranışa dönüştürdüğü hakkında kanıt toplama sürecidir.

Klasik ölçme yöntemlerinin yanı sıra öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları becerilerin ölçülmesine ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da önemli olup sürecinin eğitim öğretim süreçlerinden bağımsız olmaması ve süreci yansıtmaması gerektirmektedir. Bu süreci, gelişim ve öğrenmenin gerçek kanıtlarını toplama sürecine dönüştürülebilmenin yolu, öğrenme içeriğini anlamlandırma, işleme ve ürün oluşturma sırasında öğrencilere bireysel farklılıklara duyarlı ve ihtiyaç odaklı, diğer bir deyişle farklılaştırılmış ölçme-değerlendirme ortamları, süreçleri, etkinlikleri ve araçları sunmaktır.

Öğretmenler, öğretimi bireysel farklılıklara göre planlama ve düzenleme olanağı veren ‘Farklılaştırılmış Öğretim’, ‘Basamaklı Öğretim’, ‘Çoklu Zeka Kuramı’ ve ‘Proje Tabanlı Öğretim’ gibi yaklaşımları bilmeli ve kullanmalıdırlar. Çünkü bu yaklaşımlar, öğretimi bireysel farklılıklara göre yürütmenin yanı sıra öğretimi anlamlı, zevkli ve eğlenceli hale getirmektedir.

Öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını ve not almayacaklarını bilerek özgürlüklerini ortaya çıkarabilecek farklılaştırılmış etkinliklere dahil edilmeleri, hayal güçlerini ve düşüncelerini geliştirebildikleri, karar verici olabildikleri ve kendi gelişimlerini takip edebildikleri ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu çerçevede geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının sınırlılıklarına alternatif olarak ortaya çıkan otantik değerlendirmeler sürecin keyifli ve sanatsal yollarla da değerlendirilmesini ve disiplinler üstü becerilerin geliştirilmesini de sağlar.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.