ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜREÇLERİ

MODÜL 1

02 AĞUSTOS 2022

SALİH ÖZ
MERSİN

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM YAKLAŞIMI
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER

1. BÖLÜM
1. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Farklılaştırılmış öğretim; alan teorisyenleri tarafından bir araç, bir tutum, bir yaklaşım, bir felsefe, bir program uyarlama stratejisi, bir organizasyon stratejisi veya bir sınıf yönetimi modeli olarak ifade edilmektedir.

- Tüm öğrenciler farklıdır ve farklılaştırmayı destekleyen öğretmen, sınıfındaki çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi ele almasına ve yönetmesine yardımcı olan farklı stratejiler kullanmalıdır.
- Başka bir deyişle farklılaştırılmış öğretim, öğretim stratejilerinin çeşitliliği aracılığıyla öğrencilerin çeşitliliğine yanıt vermek anlamına gelir.
- Çeşitli kuram ve teoriler, öğretmenlerin, öğrenci çeşitliliğine yanıt vermek için öğretim stratejilerinde değişiklik yapma konusunda nasıl kararlar aldıklarını tanımlamaya yardımcı olmaktadır.
- Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı; Piaget'in bilişsel gelişim kuramına, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanına ve Gardner'ın çoklu zekâ kuramına, beyin temelli öğretim araştırmalarına ve öğrenme stillerine dayanmaktadır.
- Öğrencilerin art arda zihinsel temsillerin parçalanması ve yeniden yapılandırılması yoluyla nasıl öğrendiklerini ortaya çıkaran ilk kişi Jean Piaget'tir.
- Piaget'e göre çocuk, dünya üzerinde hareket ederek ve dünyaya ilişkin yaptığı kavramsallaştırmaları birbirine bağlayarak öğrenir.
- Vygotsky'nin çalışmalarında odaklandığı yakınsal gelişim alanı, öğrenme aşamalarına ilişkin Piagetçi anlayışa bir şekilde atıfta bulunmaktadır. Vygotsky, yakınsal gelişim alanını, çocuğun bağımsız çalışma yoluyla yapabildiği gerçek gelişim seviyesi ile bir yetişkin veya akranlarıyla iş birliği içindeyken yapabileceği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak açıklamaktadır.
- Farklılaştırılmış öğretimin teorik çerçevesini oluşturan

Vygotsky'nin sosyal gelişim yapılandırmacı öğrenme teorisinin ilkeleri:

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

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

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

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Temel İlkeleri

- İlgili literatür etkili bir farklılaştırmanın en az yedi temel ilkesi olduğunu belirtmiştir.
- Ayrıca bu ilkelerin isteğe bağlı olmadığını, aksine farklılaştırmanın arka planındaki felsefeyi, modeli destekleyen araştırmaları ve farklılaştırmanın gerçek bir sınıfta gerçek öğrencilerle çalışılması için gerekli uygulamaları yansıttığını vurgulamıştır.

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

Neden Farklılaştırılmış Öğretim?

- Öğrencileri bugünden çok geleceğe hazırlarken okullardan 21. yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünme ve karar verme, karmaşık, multidisipliner ve açık uçlu problemleri çözme, yaratıcı ve girişimci düşünme, iletişim kurma ve iş birliği yapma; bilgi, tecrübe ve fırsatlardan yenilikçi bir şekilde yararlanma; finans, sağlık ve yurttaşlık sorumluluklarını üstlenme becerilerini geliştirmeleri ve uygulamaları için öğretim programı dâhilinde fırsatlar yaratması beklenir
- Ancak genellikle, sınıfların farklı kültürel geçmişleri ve tecrübeleri, öğrenme tercihleri, ilgileri ve çoklu zekâ alanları olan farklı öğrenenlerle dolu olduğu gerçeği göz ardı edilmekte ve öğretim programındaki standartlar öğretilmeye çalışılmaktadır.
- Oysaki öğrenciler sınıfa çok çeşitli bireysel farklılıklarla girerler. Bu noktada öğretmenlerin sınıflarındaki bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamanın bir aracı olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını anlamaları çok önemlidir .
- Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme geçmişlerini, hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgi alanlarını ve öğrenme profillerini derslere dâhil ederek birçok öğrenci için aktif öğrenme fırsatlarını artırır.
- Tomlinson (1999), farklılaştırılmış öğretimi; hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerindeki farklılıklara odaklanıldığında öğrencilerin en iyi öğrendiği öncülüne dayanan bir öğretim felsefesi olarak tanımlamaktadır.
- Ayrıca Tomlinson (1999) öğrenme deneyimini sosyal ve işbirlikçi bir süreç olarak görmekte ve sınıfta olanların sorumluluğunu önce öğretmene, sonra da öğrenciye yüklemektedir.

“Neden farklılaştırılmış öğretim?” sorusunun yanıtı aşağıda özetlenmiştir.

• Farklılaşmayı destekleyen öğretmenler, sınıfta bir iş birliği atmosferi yaratmaya yardımcı olarak zaman ve kaynakları esnek ve yaratıcı bir şekilde kullanabilirler.

• Farklılaştırılmış öğretim, farklılıkları barındıran bir topluluk olarak sınıfı destekler. Tüm öğrencilerin başarılı olabileceği ve fayda elde edebileceği bir ortamın oluşmasına olanak tanır.

• Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenciler birbirlerinden hazırbulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre önemli ölçüde farklılaşırlar.

• Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen, sınıftaki her öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için bu farklılıkları hesaba katmak zorundadır.

❖ Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin öğrenme ortamındaki farklı öğrenme stillerini destekleyerek ve öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğrenmenin içeriğini ve sürecini planlamasına olanak tanır. Ayrıca grup öğrenimini teşvik eder ve bireysel ya da bağımsız öğrenme için fırsatlar yaratılabilir.

• Öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olan öğretmenler, onların en iyi öğrenecekleri yollar hakkında verimli seçimler yapmalarına yardımcı olur.

Farklılaştırılmış Öğretimin Temel Ögeleri

❖ Farklılaştırılmış bir sınıfta öğrenciler; geçmiş deneyimleri, kültür, dil, cinsiyet, ilgi alanları, hazırbulunuşlukları, öğrenme biçimleri, öğrenme hızları ile öğrenen olarak öz farkındalık, güven, bağımsızlık özellikleri bakımından farklılık gösterirler.

❖ Bu farklılıklar, öğrencilerin öğrenme stillerini ve öğrenme sürecinin çeşitli noktalarında ihtiyaç duyacakları yapı iskelesinin doğasını derinden etkiler.

❖ Bütün öğrencilerinin içeriği kavramalarını sağlama sorumluluğu olan öğretmenlerin her bir öğrenciyi temel içerikle buluşturmak için özel ve sürekli gelişen planlar yapmaları önemlidir. Bu noktada öğretime yönelik esnek bir yaklaşım, öğrenci farklılıklarının desteklenmesine yol açar.

Ne / Nasıl Farklılaştırılıyor?

❖ Farklılaştırmanın amacı, tüm öğrencileri seviyelerinin en üst düzeyine çıkarmaktır.

❖ Farklılaştırmanın uzun vadeli hedefi ise yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmektir.

❖ Bilindiği gibi öğrenciler okula öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyen bireysel farklılıklar ile gelirler. Bu bireysel farklılıkların başında hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri yer alır.

❖ Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmenler, bu bireysel farklılıkların öğrencilerini nasıl etkilediğine dair bir anlayış geliştirmek için sürekli değerlendirmeden faydalanırlar.

❖ Sonrasında farklılaştırmanın temel ögeleri olan içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını öğrencilerin bireysel farklılıklarının üç alanını (hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri) kapsayacak şekilde farklılaştırırlar.

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

❖ Hazırbulunuşluk, yetenekten farklı olarak bir öğrencinin o günkü konu ile ilgili belirli bir anlayış veya beceriye yönelik giriş noktasını temsil eder.

❖ Hazırbulunuşluk düzeyine göre farklılaştırma yapmanın amacı, öncelikle öğrencilerin gelişimlerinin belirli bir noktasında işi biraz fazla zorlaştırmak ve ardından yeni zorluk seviyesinde başarılı olmaları için ihtiyaç duyacakları desteği sağlamaktır.

❖ Öğrencilerin akademik açıdan gelişmesi için temel bilgi, anlayış veya becerilere net bir şekilde odaklanan ve mevcut hazırbulunuşluk düzeylerine göre biraz zorlayıcı görevlerle tutarlı bir şekilde çalışmaları önemlidir.

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

- Bir kişi için ilginç olan konular, olaylar veya örnekler o kişinin dikkatini çeker; merak uyandırır veya hayranlık uyandırır. Bu noktada ilgi, öğrenciler için büyük bir motivasyon kaynağıdır.
- Öğrenme profilleri, bireyin nasıl öğrendiği ile ilgilidir ve zekâ tercihleri, cinsiyet, kültür veya öğrenme stilleri gibi unsurlardan etkilenir.
- Çoğu insan birçok şeyi birden fazla yolla öğrenebilir. Ancak bununla birlikte belirli bir yaklaşım, öğrenme sürecini bir öğrenci için daha doğal veya erişilebilir hâle getirebilirken başka bir yaklaşım öğrenme sürecini zorlaştırabilir.
- Koşullara veya bağlama bağlı olarak bireysel öğrenme tercihleri değişkenlik gösterebilir.
- Bununla birlikte bir öğrencinin belirli bir bağlamda en iyi nasıl öğrendiği ile öğretmenin öğrenciden nasıl öğrenmesini beklediği arasındaki uyumsuzluk, öğrenme sürecini büyük ölçüde olumsuz etkileyebilir.

2. BÖLÜM

2. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

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

İstasyonlar:

Öğrencilerin eş zamanlı olarak çeşitli öğrenme aktivitelerini gerçekleştirebilecekleri merkezlerdir.

- Bir konunun farklı alt bölümleri farklı istasyonlarda hazırlanır.
- İstasyonlar, aynı ortamdadır.
- Öğrenciler farklı hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklı öğrenme görevi ve aktivitesine yönlendirilir. Böylece bir konuda kazanmış oldukları üzerinde durmayarak kendi açılarından boşa vakit geçirmemiş olur.
- Öğrenciler farklı istasyonlardaki aktivitelerle o konuda pratik yapabilir, bazen arkadaşlarına öğretebilir, bazen de konuyla ilgili proje hazırlayabilir.
- Öğrencilerin hangi istasyona gideceği öğretmen tarafından belirlenebileceği gibi uygun yönlendirmelerle öğrenciye de bırakılabilir.
- İstasyonlar; öğrenme istasyonu, uygulama istasyonu, proje istasyonu, sanat istasyonu, müzik istasyonu olabileceği gibi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı istasyonlar da oluşturulabilir. Örneğin 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kapsamında farklı kültürler konusunu işleyen bir öğretmen; sınıfında öğretme, pratik, geleneksel kıyafetler, ünlü yemekler, konuşulan diller ve karşılaştırma istasyonu oluşturabilir.
- Öğrenciler hazırbulunuşluk düzeylerine göre önce öğretme ve pratik istasyonuna yönlendirilir. Sonrasında ilgileri ve öğrenme profillerine göre diğer istasyonlara yönlendirilirler.

Merkezler:

- Kısmen istasyonlara benzemektedir.
- İstasyonlarda olduğu gibi merkezler de aynı ortamda yer alır. Fakat merkezlerde aynı konunun farklı yollarla öğrenilmesi amaçlanır. Bu da istasyondan ayrılan yönüdür.
- Pratikte, ilgi ve öğrenme olmak üzere iki merkez türü kullanılmaktadır.
- Öğrenme merkezleri, öğrenciye bir konuyu öğretmek ve öğrenilmiş bir konunun pekiştirilmesini sağlamak amacıyla sınıfların bir köşesinde hazırlanan etkinlik ve malzemelerin oldukları yerlerdir.
- **İlgi merkezleri** ise öğrencilerin konu hakkında, kendi ilgi alanlarında çalışma yapmalarını sağlamak amacıyla oluşturulan yerlerdir .Örneğin, 3. sınıffen bilgisi dersinde maddeyi

niteleyen özellikleri anlatmak isteyen bir öğretmen; deney yapma merkezi, eğitsel oyun hazırlama merkezi ve soruşturma merkezi oluşturabilir.

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

Öğrenme Ajandaları:

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

Karmaşık Öğretim:

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

Yörünge Çalışmaları:

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

Giriş Noktaları:

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

Öğrenme Sözleşmesi:

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

Katlı Öğretim:

- Katlı öğretim; öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme hızları, ilgileri, bilişsel yetenekleri ve öğrenme stillerindeki bireysel farklılaşmanın öğretim ortamında meydana getireceği olumsuzluğu gidermek amacıyla kullanılmaktadır.
- Katlı öğretimde bu bireysel farklılıklara göre tasarımın içerik, öğretim süreci, öğretim ürünü ve ortam boyutları kademelendirilmektedir.
- Bu şekilde bir tasarımla, örneğin ön öğrenmesi düşük, orta ve yüksek olan öğrencilerin aynı konuları, kendilerine uygun zorluk seviyesinde öğrenmeleri sağlanmaktadır.
- Ön öğrenmeye göre farklılaştırmalarda öğretmen, öğrencilerin seviyelerini belirlemekte ve buna göre öğretim sürecini düzenlemektedir.
- Katlı öğretimde, farklı zorluk seviyelerinde ilgili görevlerden oluşan çeşitli etkinlikler bulunur.
- Tüm bu etkinlikler, öğrencilerin edinmesi gereken temel bilgi ve becerilerle ilintilidir.
- Katlı öğretim, farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip olan öğrencilerin aynı konu üzerinde fakat farklı karmaşıklık ve soyutluk düzeyinde çalışmalarını sağlar.
- Bu sayede odak aynı olmasına rağmen odak noktasına farklı zorluk seviyelerindeki yollardan ulaşılır. Böylece her öğrencinin gerekli noktaları öğrenmesi ve yeterli zorluk seviyesinde çalışması sağlanır.
- Katlı öğretim yönteminde ödevler, köşeler, etkinlikler, deneyler, materyaller, değerlendirme; öğrencilerin ilgilerine, hazırbulunuşluklarına ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılır.
- Öğrencilerin seviyelerine göre katlara yerleştirme anlayışına dayanan katlı öğretim yönteminde öğretmenler sınıfta katları belirlerken farklılıklar yaratabilirler.
- Hedeflerin zorluk düzeylerine göre, çalışmanın karmaşıklığına göre, kullanılan kaynağın seviyesine göre, sürecin özelliklerine göre ve oluşturulması istenen ürünün özelliğine göre katlar oluşturularak öğrencilerin bu katlara yerleştirilmesiyle etkinlikler gerçekleştirilir.
- Zorluk düzeylerine göre katların oluşturulması, dersin hedeflerinin belirli aşamalar oluşturulmasıyla gerçekleştirilmektedir.
- İlgili literatür incelemesinde uygulayıcıların zorluk düzeylerini belirlerken Bloom taksonomisini kılavuz olarak kullanmaları önerilmektedir.
- Bloom taksonomisine göre katlar, basitten karmaşığa doğru, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene olmak üzere birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı (taksonomik) olarak sıralanır.
- Karmaşıklıklarına göre katlı etkinlikler; soyut, analitik, derinlemesine ve ileri çalışmalar için hazır olan öğrencilere göre katların oluşturulması yoluyla farklılaştırılır.
- Kaynaklara göre katlar, okuma düzeyleri, alışkanlıkları ve karmaşıklığı bakımından kullanılan kaynaklar belirli katlardan oluşturulabilmektedir.
- Bir grup öğrenci temel bilgilerin sunulduğu kaynaklara yönlendirilirken daha karmaşık ve teknolojik kaynaklar gibi daha teknik bilgi gerektirebilecek kaynaklara ise diğer grup öğrencilerin yönlendirilmesiyle katlar oluşturulabilir.

Grup Araştırmaları:

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

3. Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme Teknikleri

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

Öğretim Öncesinde Kullanılan Teknikler

- Öğretim öncesinde kullanılan değerlendirme tekniklerinin amacı ön değerlendirmedir.
- Ön değerlendirme özellikle öğrencilerin öğretilecek olan konu ile ilgili ne bildiklerini tespit etmek amacıyla yapılır.
- Bu değerlendirmeden elde edilen bilgilere göre öğrenenler için farklı öğrenme yolları tasarlanabilir .

Köşe Kapmaca:

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

KutuYapma:

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

Evet-Hayır Kartları:

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

Öğretim Sürecinde Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

- Öğretim sırasında öğrencilere öğretmenleri, arkadaşları veya öz değerlendirme yoluyla geri bildirim fırsatı sunulması önemlidir.
- Geri bildirim olmaksızın öğrencilerin ilerleme göstermeleri zordur.
- Geri bildirim, öğrencilerin öğrenmesinde oluşabilecek eksikliklerin, hataların veya amaçtan uzaklaşmanın zamanında düzeltilmesine yardımcı olur. Bu süreçte öğrenmenin bitimine kadar beklenirse çok geç kalınmış ya da yanlış bilgi veya beceriler kazanılmış olabilir.
- Öğrenme sürecinde, öğrencilere değerlendirme yapılabilecek bazı tekniklere aşağıda yer verilmiştir.
- Öğrenme sürecinde değerlendirmek yapmak için parmakla işaretleme, yumuk yapma, gerçekle yüzleşme, sarmal oluşturma, simit, konuşma halkası gibi birçok farklı teknik vardır. Bu teknikler aşağıda özetlenmiştir.

Parmakla İşaretleme:

- Öğrencilerin başparmaklarını kullanarak öğrenmenin neresinde olduklarına ilişkin bildirim vermeleri sağlanır.
- Öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini değerlendirmeleri amacıyla üç başparmak işaretinden birisini yapmaları istenir.
  - Başparmak yukarı doğru olduğunda, konu hakkında çok şey biliyorum,
  - Başparmak yana doğru olduğunda, konu hakkında biraz bilgim var,
  - Başparmak aşağıya doğru olduğunda, konu hakkında çok az bilgim var anlamındadır.

Yumruk Yapma:

- Bu teknik bir öz değerlendirme tekniği olarak kullanılabilir.
- Öğrenciler, öğrenmelerini derecelendirmek için bir elinin parmaklarını kullanarak birden beşe kadar sıralar.
- Konuyu bilme derecesine göre öğrencinin parmak sayısını artırması istenir.
- Bu uygulama için ilk olarak öğrencinin "Bu konuyu ne derece iyi biliyorum?" sorusunu kendi kendine sorması istenir. Sonra parmak kaldırılır.
  - 5 parmak açık olduğunda: Birisine açıklayabilecek kadar iyi biliyorum.
  - 4 parmak açık olduğunda: Yalnız başıma yapabilecek kadar biliyorum.
  - 3 parmak açık olduğunda: Biraz yardıma ihtiyacım var.
  - 2 parmak açık olduğunda: Daha fazla pratik yapmaya ihtiyacım var.
  - 1 parmak açık olduğunda: Henüz öğrenmenin başındayım, anlamına gelmektedir.

Gerçekle Yüzleşme:

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

Öğretim Sonrasında Kullanılan Değerlendirme Teknikleri

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

Sarmal Oluşturma:

- Öğrencilere o günün öğrenme konusuna yönelik çeşitli sorular yöneltilir. Sorulan soruların cevaplarını öğrencilerin kâğıda yazmaları istenir.
- Sonrasında, öğrenciler bir daire oluşturur. Dairedeki her öğrenci dönüşümsel olarak söz hakkı alır ve kâğıda yazdıklarını okur.

Simit Tekniği:

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

Konuşma Halkası:

- Bu teknikte öğrencilerden üçer kişilik gruplar oluşturulur.
- Öğrencilere A, B ve C isimleri verilir. A, belirlenen konu hakkında konuşmaya başlar ve kendisine işaret verilene kadar devam eder. Sonra B, konu hakkında konuşmaya başlar; o da kendisine işaret verilene kadar konuşmaya devam eder. Sonra C, konu hakkında konuşur.
- Bu şekilde öğrencilerin konu hakkında konuşacak bir şeyleri kalmayıncaya kadar devam edilir. Bu sayede öğrencilerin konu hakkında ne kadar bildikleri ya da öğrendikleri tespit edilmeye çalışılır.

Döngüsel Yansıma:

- Sınıfın farklı yerlerine üzerine konuların yazılı olduğu kâğıtlar asılır.
- Öğrenciler küçük gruplara ayrılarak köşelere giderler ve burada bulunan kâğıtlara konu hakkındaki düşüncelerini yazarlar.
- Gruplar kendilerine verilen işaretle bir sonraki konunun yer aldığı bölüme giderler.
- Öğretmenin işareti ile gruplar bir sonraki köşeye geçerler.
- Öğrenciler döngüsel olarak sınıfın köşelerinde hareket etmeye devam eder.
- Sonrasında gruplar en son bulundukları köşedeki kâğıtları alarak kâğıttaki konu ile ilgili yazılanları sınıfta okurlar ve tartışırlar.

Portfolyo:

- Portfolyolar, hedeflenen kavram ve becerilerin uygulanması ve anlaşılmasının kanıtını destekleyen ölçütlere dayalı çok özel amaçlarla öğrenci çalışmalarının bir araya getirilmesidir.
- Portfolyolar katedilen ilerlemeyi gösterebilir, başarının kanıtlarını sunabilir, ölçme ve değerlendirmeyi destekleyebilir ve hangi ek öğrenmelerin gerçekleşmesi gerektiğini gösteren bölümler sunabilir.
- Öğrenme süreci boyunca devam eden geri bildirim ve yansıtma sürecini kolaylaştırmanın bir yoludur.
- E-portfolyo; öğrencilerin çalışmalarını, projelerini, raporlarını ve hedeflere ulaşma yollarını gösterdiği; diğer belgeleri sergileyebildiği, dijital bir koleksiyondur.
- Öğrenci kişisel geri bildirimler ve düşüncelerle kendi kendini değerlendirir. Öğretmen ve akranlar ayrıca özel geri bildirim sağlayabilirler. Öğrenciler kendi çalışmalarını yansıtmalarla, yorumlamalarla ve yapılacak listeleriyle de öz değerlendirme yapabilirler.
- Portfolyo, elde edilen ölçme veya geri bildirimi doğrulamak için destekleyici kanıtlar sağlar ve çok daha kapsamlı bir görünüm sunar. Ayrıca öğrencileri öğrenme hedefleri yönünde ilerlemeleri konusunda sorumluluk ve yansıtma süreçleriyle ilgili olarak cesaretlendirir.
- Portfolyolar, ilerleme süreci için ilk örnek ve periyodik olarak eklenen gelişme kanıtlarını içerir. Portfolyo sürecinin bir kısmı; akranlar, öğrenci ve öğretmen arasında meydana gelen ayırıcı özellikler ve nitelikler hakkında süregelen diyalogların bir bölümüdür. Bu durum, öğrencilerin çalışmaları hakkında düşünmelerini, kaliteyi analiz etmelerini ve hedefleri belirlemelerini sağlar.
- Genellikle portfolyo, portfolyonun içine konacak ürünlerin seçiminde hem öğrencinin hem de öğretmenin yer aldığı bir ortaklıktır.
- Öğretmen, seçim kriterleri belirleyecek ve öğrencilerin çeşitli tercihlerini yapmalarına izin verecektir.
- Bazı öğretmenler dâhil edilen ürünleri tanımlamak için renkli noktalar kullanır. Bu renklerin kullanımı; öğrenci tarafından seçilen ürünlerde “kırmızı nokta”, öğretmen tarafından seçilen ürünlerde “sarı nokta”, öğretmen ve öğrencinin birlikte seçtiği ürünlerde “yeşil nokta” şeklinde olabilir.
- Portfolyo sürecinin ilk aşaması ürünlerin toplanması aşamasıdır. Ürünler yılın başından itibaren toplanır. Bunlar ev ödevleri, projeler, yazılı metinler, zihin haritaları, testler, ödevler, videolar, mektuplar, grafik düzenleyiciler, laboratuvar raporları, şiirler, eleştiriler, ses dosyaları ve kitap incelemeleri olabilir.

- Portfolyo sürecinin ikinci aşaması ürünlerin seçimidir. Öğrenciler kurallara göre parçaları seçerler. Kriterler şunlar olabilir: gurur duyulan en iyi parça/en iyi ürün, devam etmekte olan bir iş, öğrenci/öğretmen seçimi, en ileri düzey/zorlu ürün ve özel veya özgür seçim.
- Portfolyo sürecinin üçüncü aşamasında öğrenciler niçin bu parçanın seçildiğini ve hangi kriterleri sağladığını açıklar. Zamanla öğrenciler son parçadan daha fazla gelişme gösterebilecek veya diğerlerinin yerini alabilecek başka parçalar eklerler. Her ürün mutlaka en iyi eser olmayabilir ancak ileride gelişmeyi gösterecek temel kanıt olarak dâhil edilebilir.
- Dördüncü aşamada, öğrenciler bir dahaki sefer ne yapacaklarına, nelere odaklanacaklarına, neyin iyileştirilmesi gerektiğine ve takdir edileceklerin neler olacağına karar verebilirler. Portfolyo görüşmeleri, öğrencilerin gelişimini başkalarıyla paylaşmanın etkili yollarıdır. Öğrenciler belirledikleri hedefleri ve öğrenmelerini arkadaşlarına ve diğer önemli kişilere açıklarlar.

3. İÇERİK FARKLILAŞTIRMA VE DERS TASARIM ÖRNEĞİ

- İçerik, öğretim sürecinin “girdisi”dir. Bu girdi, öğretilmesi beklenen konuların bütünüdür.
- İçerik, öğretim programları tarafından tanımlanmaktadır. Ancak içeriğin belirlenmesindeki en kritik faktörlerden biri öğretmenin hem konu hem de öğrencileri hakkındaki bilgisidir.
- Öğretmen; öğretim programı, ders kitapları, standartlar ve kılavuzlardaki içeriği sentezler. Bu sentezi yaparken “Burada en önemli olan konu nedir?”, "Bu konu gerçekten ne hakkında?", "Öğrencilerim için kalıcı bir değeri olacak mı?” gibi sorular sorar.
- Öğretmen bu soruları yanıtladığında; sırasıyla bir ders, bir gün, bir ünite ve bir yıl boyunca sunulacak öğretim sonucunda öğrencilerin belirli bir konuda neleri bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini belirlemeye hazır olur.
- Öğretmenin kapsayıcı hedefi, bütün öğrencileri için temel bilgi, anlayış ve becerileri ulaşılabilir kılmaktır.
- Bu süreçte bazı öğrencilerin daha karmaşık formatlarla ve daha fazla bağımsız çalışması gerekebildiği gibi bazı öğrencilerin de öğretmen veya akran desteğine ihtiyacı olabilir.
- İçeriğe erişimi farklılaştırma yollarından bazıları şunlardır:
  • Öğrencilerin bireysel farklılığına hitap edecek farklı okuma düzeylerinde metin veya roman kullanma,
  • Bilgiyi hem bütünden parçaya hem de parçadan bütüne yaklaşımlarıyla sunma,
  • Farklı seviyelerdeki okuma malzemeleri ile çalışan öğrencileri destekleme ve onları cesaretlendirme,
  • Bir konu ile ilgili desteğe ihtiyacı olan öğrencilerle aynı konuda ileri düzeyde olan öğrencilere seviyelerine uygun çalışmalar verme,
  • İçeriği hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerden öğrenmeleri istenen temel bilgi ve beceriyi öğrencinin okuma ve anlama kapasitesiyle eşleştirmektir.
  • İlgi alanlarına göre farklılaştırmanın amacı, mevcut öğrenci ilgileri üzerine inşa edilen veya öğrenci ilgi alanlarını genişletebilen fikirlerin ve öğretim araçlarının programa dâhil edilmesidir.
- İçeriğin öğrenme profillerine göre farklılaştırılmasının amacı ise bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemine uygun öğretim araç gereç ve uygulamalarını işe koşularak öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak ve bu sayede hem etkili hem de keyifli öğrenme ortamı oluşturmaktır.

4. BÖLÜM

4. Farklılaştırmanın Temel Ögeleri

- Etkili bir farklılaştırmadan söz edebilmek için öğretmenlerin; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine, ilgilerine veya öğrenme profillerine göre farklılaştırabileceği çeşitli ögeler bulunmaktadır. Bu ögeler: içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamıdır.
- İçerik İçerik, öğretim sürecinin "girdisi"dir. Bu girdi, öğretilmesi beklenen konuların bütünü oluşturur.
- İçerik, öğretim programları tarafından tanımlanır. Ancak içeriğin belirlenmesindeki en kritik faktörlerden biri öğretmenin hem konu hem de öğrencileri hakkındaki bilgisidir.
- İçeriği öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırmanın amacı, öğrencilerden öğrenmeleri istenen temel bilgi ve beceriyi öğrencinin okuma ve anlama kapasitesiyle eşleştirmektir.
- İlgi alanlarına göre farklılaştırmanın amacı, mevcut öğrenci ilgileri üzerine inşa edilen veya öğrenci ilgi alanlarını genişletebilen fikirlerin ve öğretim araçlarının programa dâhil edilmesidir.
- İçeriğin öğrenme profillerine göre farklılaştırılmasının amacı ise bir öğrencinin tercih ettiği öğrenme yöntemine uygun öğretim araç gereç ve uygulamalarının işe koşularak öğrencilerin öğrenme kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak ve bu sayede hem etkili hem de keyifli öğrenme ortamı oluşturmaktır.

Süreç

- Bir öğrenme deneyiminde, öğrencinin bilişsel olarak yapması beklenen temel kavramlar, genellemeler ve beceriler süreç aşamasında anlamlandırılır.
- Süreç, öğrencilerin bilgiyi aktif olarak işleyip anlamlandırmaya çalışmalarıyla başlar. Bu da okulda genellikle "etkinlikler" yoluyla gerçekleştirilir.
- Bir öğretim döngüsünün süreç aşamasında yapılan farklılaştırma çok önemlidir.
- Süreci farklılaştırmanın çeşitli yolları bulunmaktadır. Ürün Ürün, öğrencilerin öğrenmelerinin hedeflendiği temel bilgi ve becerileri süreç içerisinde öğrendiklerini, anladıklarını ve yapabildiklerini göstermenin yollarıdır. Başka bir deyişle ürün, öğrencinin bildiğini ortaya koymaya yönelik bireysel yorumudur.
- Öğrencilerin öğrendiklerini ortaya koyabilecekleri deneme, makale veya diğer yazı türleri gibi ürünler yazılı ürünlerdir. Bu ürünler özellikle dilsel zekâ odaklı öğrencilere farklılaştırılmış ürün alternatifi sunmaktadır.

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

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

Grup Değerlendirme: "Kâğıdı Gönder!" Etkinliği

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

Öğrenme Ortamı

- Öğrenme ortamını, öğrencilerin hem bireysel hem de bir bütün olarak bir arada çalışmalarını sağlayan görünür veya görünmez bütün etmenler açısından düşünmek yararlı görülmektedir.
- Etkili bir öğrenme ortamında bir sınıfın görünümü, organizasyonu ve yapısı, renklerin çekiciliği, öğrenci çalışmalarının etkili sunumları ve hem bireysel hem de ortak çalışma için alanlar, araç ve gereçlere kolay erişim, dikkati büyük ölçüde akran iş birliğine odaklayan mobilya düzenlemeleri ile kaliteli çalışmayı desteklemek için görünür ipuçları; öğrencileri öğrenmeye davet eden unsurlar arasındadır.
- Bunun tersine, fiziki ortamı kısır, sıkıcı, sıkışık, öğretmen odaklı, dikkat dağıtıcı veya sınırlayıcı olan bir sınıf; öğrenmeyi azaltabilir. Ancak burada fiziksel iklimden daha önemli olan unsur, sınıfın duygusal iklimidir. Şöyle ki öğrenciler, ihtiyaç hâlinde yardım isteyebildikleri, sorularına yanıt alabildikleri, düşüncelerini rahatça ifade edebildikleri ve bu süreçte hoşgörü ile karşılandıkları bir ortamda kendilerini daha güvende hissederler.
- Öğrenme; o ortamdaki her öğrenciye güvenli, onaylayıcı, zorlayıcı ve destekleyici hissettiren bir ortam tarafından desteklenir.
- Etkili bir farklılaştırmadan söz edilebilmesi için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir öğrenme ortamının aşağıdaki özellikleri içinde barındırması önemlidir.
  • Öğretmen, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel ihtiyaçlarına uyum sağlar ve yanıt verir.
  • Öğrenciler hem fiziksel hem de duygusal olarak kendilerini güvende hissederler.
  • Öğretmen, her öğrencinin doğasında var olan farklılıklara saygı duyar ve onları destekler.
  • Bireysel farklılıklar doğal ve olumlu kabul edilir.
  • Öğrenciler, öğrenenler olarak birbirlerine saygı duymayı ve birbirlerini desteklemeyi öğrenirler. • Öğretmen ve öğrenciler, günlük rutinler ve sınıf işleyişi hakkında karar verme sürecine katılırlar. • Sınıfın fiziksel düzenlemeleri esnektir ve öğrencilerin çeşitli öğrenme seçeneklerine erişimini destekler.
- Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin öğrenci çeşitliliğine yanıt olarak değiştirebilecekleri içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı olan bu dört sınıf unsuruna vurgu yapar. Bu dört unsurun değiştirilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi alanları ve öğrenme profilleri arasındaki farklılıklara “yer açar”.

5. BÖLÜM

1. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Rolleri

- Öğrenciler okula Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde ana hatlarıyla belirlediği hem bilişsel hem de duyuşsal ihtiyaçlarla gelirler. Öğretmenler bu ihtiyaçlara farklı yollarla cevap verirler.
- Bir öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tepkisini ve öğrenci faydaları açısından kalitesini belirleyici faktörlerden biri, öğretmenin eylemlerini şekillendiren felsefedir.
- İkinci faktör ise öğretmenin belirli bir eylem planını oluşturma ve takip etmeye yönelik yetkinlik düzeyidir. Genellikle bu iki faktörü "istek" ve "beceri" olarak düşünülür. Nihayetinde, öğretim felsefesi her öğrenciye öğretme isteğine dayanır.
- Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmenlerin çeşitli şekillerde ve zaman içinde, öğrencilerine hem bireysel olarak hem de bir bütün olarak tutarlı bir şekilde iletmeleri beklenen belirli mesajlar vardır.
- Bu mesajları Kılınç şöyle özetlemektedir:
  Davet mesajı: Burada olmanızdan, sizi daha iyi tanıyacak olmaktan çok memnunum ve sınıfa önemli deneyimler ve özellikler getirdiğinizin farkındayım. Burayı sizin için değerli bir öğrenme ortamı yapmak için elimden geleni yapmak istiyorum.
  Yatırım mesajı: Bu sınıfta ve dünyada önemli olduğunuzdan, olabildiğince hızlı ve çok büyümenize yardımcı olmak için çok çalışacağım. Başarınız çabanızdan kaynaklanacağı için sizden de çok çalışmanızı isteyeceğim.

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

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

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

- Bu mesajlardan anlaşıldığı gibi farklılaştırılmış öğretim, öğretmenin, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır.
- Buna göre öğretmen, bilginin iletiminde yetersiz kalan geleneksel yöntemlerden anlamlı derecede farklı yöntemler takip etmekte ve bu nedenle öğretmenler çok farklı roller üstlenmektedir.
- Bu bağlamda farklılaştırmayı destekleyen öğretmen, esnek ve yapıcı biçimde, geleneksel olmayan yöntemleri kullanma ve daha iyi sonuçlara ulaşma bakımından kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır.

2. Duygular ve Öğrenme

- Tüm öğretim sürecinde olduğu gibi farklılaştırılmış öğretim sürecinde de duygular, dikkat edilmesi gereken önemli bir konudur.
- Korku içerisinde yaşayan öğrenciler öğrenemez. Öncelikli gereksinimi güvenlik olan öğrenciler, öğrenme etkinliğine katılmayabilirler.
- Stres düzeyi yükseldikçe üst düşünme seviyelerine erişme azalır ve hayatta kalma tepkisi olarak “Savaş ya da kaç!” hissi artar. Bu nedenle öğrencileri strese sokmadan kendi becerilerine uygun seviyelerde zorlamamızı sağlayacak planlar yapmamız gerekir.
- Sınıftaki güvenlik, fiziksel güvenliğin yanında düşünsel güvenliği de içerir.
- Stres durumunda beyindeki duygusal merkez, bilişsel merkezi kontrolü altına alır ve böylece beynin düşünsel kısmı etkili çalışamaz ve öğrenmeye ket vurulmuş olur.
- Eğer öğrenciler günlük hayatlarında dalga geçilmesine maruz kalıyor veya zorbalığa uğruyorlarsa tüm dikkatlerini öğrenmeye veremezler.
- Ayrıca beceri seviyelerinin üzerinde bir zorlukla karşılaşan öğrenciler, öğrenme konusundaki çabalarından ziyade utanma duygusu ve gülünç duruma düşme konusunda endişe duyarlar.
- Eğer öğrenciler başarıyı hayal etmiyor veya arzulamıyorlarsa kendilerini daha çok öğrenmeye zorlama girişimi konusunda istekli olmamaları kaçınılmazdır.
- Zihin temelli eğitim için literatürde üç temel unsur vurgulanmaktadır. Bunlar: duygusal iklim ve ilişki veya rahatlatılmış uyanıklık ve karmaşık deneyimde öğretim veya derinleştirmedir.
- Öğrenme ya da etkin öğrenim görme becerisinin güçlendirilmesi için “rahatlatılmış uyanıklık” diye adlandırılan duruma geçebilmek için duygusal iklim ve ilişkiler oldukça önemlidir: Öğrenme bağlamını düzenlemek için kullanılan tüm yöntemler rahatlatılmış uyanıklık hâlini etkiler.
- Araştırmalar, ödül ve ceza tarzındaki uygulamaların yaratıcılığı engellediğini, içsel motivasyona müdahale ettiğini ve öğrenmeyi öğrenme olasılığını azalttığını göstermektedir.
- Ödüller ve cezalar, öz güdülenme şansını ve öğrenmeyi bir ödül olarak görmeyi azaltır.
- **Ödülleri kullanmanın beş işlevsel alternatifi şunlardır:**
  - Tehdidi ortadan kaldırmak
  - Güçlü bir olumlu iklim yaratmak
  - Geri bildirimi artırmak
  - Hedefleri belirlemek
  - Olumlu duyguları harekete geçirmek ve bunlara ilgi uyandırmaktır.

- Duygular öğrencinin davranışını etkiler çünkü farklı zihin-beden durumları yaratır.
- Durum; belirli bir duruş, solunum hızı ve vücuttaki kimyasal dengeden oluşan bir andır.
- Duygusal çevre, öğretimle etkileşime girer ve bilgilerin nasıl bir araya getirildiğini etkiler.
- Aşırı bir stres meydana gelirse yüksek stres/tehdit tepkisi veya otomatik karşıt tepki, bağlantıları sabote eder ve böylece öğrenme gerçekleşemez. Böyle bir durumda daha üst düzey düşüncelerin gerçekleşmesi neredeyse imkânsızdır.
- Eğer ki öğrenci verilen görevin çok zor olmasından veya görevi anlatan yönergelerin karmaşıklığından dolayı ne yapacağını anlamayarak başarısız olacağını düşünürse belirsizlik hisseder. Bu, öğrencinin olumsuz bir durum oluşturmasına ve azminin kaybolmasına neden olur.
- Alternatif olarak yapıcı stres veya akış durumu yaratan sınıflar, olumlu bir öğrenme ortamı yaratır. Öğrenme konusunda seçim yapma şansı bulunan ve karşılıklı saygının olduğunu gösteren rutinlere sahip olan sınıflar, öğrenciler için destekleyici öğrenme çevreleridir.
- Sınıftaki rutin, davranış örüntüsü ve açıkça belirlenmiş beklentilere uymak; öğrencilerde bilinmeyen ve beklenmeyen konular olduğunda ortaya çıkan beklenti endişesini azaltır.

3. Sınıf İklimi

- Farklılaştırılmış bir sınıfta tüm öğrenciler kendilerini, risk alma konusunda ve öğrendiklerini veya eksikliklerini ifade edebilecek kadar emin ve güvende hissetmektedirler. Çoğu zaman akademik olarak yetenekli olduğu görülen öğrenciler, kendilerinden tüm bilgileri bilmelerinin beklendiğini düşünürler.
- Genellikle bu öğrenciler, başkalarının beklentilerine karşılık olarak tüm cevapları biliyormuş gibi davranırlar. Bu, strese neden olabilir ve öğrenime müdahale edebilir.
- Öğretmenin hayal kırıklığına uğramış bir ifadesi veya yorumu, yetenekli öğrencinin anlamadığı hususları ifade etmesini önleyebilir. Bu öğrenciler, tıpkı diğerleri gibi tüm cevapları bilmeseler bile sınıfta kendilerini güvende hissetmelidir.
- Risk altında veya düşük başarı sergilediği düşünülen öğrenenler, çoğunlukla üzerlerindeki bu etiketin beklentilerine uygun davranış gösterirler.
- Bir öğrenciye “anladığı zaman” şaşıran bir ifade ile bakmak, onun anlamasının beklenmediği anlamına gelebilir. Genellikle bu durum, potansiyele bir sınır koyar.
- Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri sözlü ya da yazılı geri bildirim sadece övgü ya da eleştiri için değil, aynı zamanda çaba ve kalıcılığı güçlendirir nitelikte olmalıdır. Örneğin“Aferin. Gerçekten bunu bitirmek için çok uğraştın. İhtiyacın olan bilgiyi bulana kadar aramaya devam etmen hoşuma gitti.”
- Başarılı bir iyileştirmenin her anı, bir ömür boyu olumlu değişiklik yapar.
- Fiziksel ve duygusal atmosfer, sınıfın fiziksel özelliklerinden etkilenir. Uygun aydınlatma, temizlik, düzenlilik ve öğrenci çalışmalarının paylaşımı gibi şeyler olumlu bir atmosfere katkıda bulunur.
- Öğrenci başarısını kolaylaştırmak için bol ve uygun kaynaklar gereklidir.
- Toplumsal etkileşim ve zihinsel gelişme için fırsatlar da olmalıdır.
- Zenginleştirilmiş ortamlar yalnızca malzemeler tarafından değil aynı zamanda görevlerin, zorlukların ve geri bildirimin karmaşıklığı ve çeşitliliği ile de oluşturulur.
- Sınıftaki her öğrenci çok farklıdır ve herkesin kendini güvende hissetmesi gerekir. Sınıflarda iklim ve atmosfer öğrenme sürecinde önemli rol oynamaktadır.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri ve gelişebilecekleri risksiz bir destekleyici ortam yaratmak için yapabilecekleri her şey değerlendirilmeli ve uygulanmalıdır.
- Birbirini önemseyen ve destekleyen bir öğrenci topluluğu oluşturmak, farklılaştırılmış bir sınıfta esastır. Birbirlerini tanıyan ve saygı duyan öğrenciler, kendilerine verilen görevler farklı olduğunda farklılıklara karşı daha hoşgörülü olmaktadırlar.

4. Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama

Farklılaştırılmış öğretimin planlanma aşamaları şu şekilde özetlenebilir:

1. İlk olarak dersin kazanımlarını göz önünde bulundurarak temel standartları belirlenir. Öğrencilerin bilmeleri gerekenler, yapabilmeleri gerekenler veya öğrenme sonrasında olmaları gereken durumlar açık olmalıdır. Veri toplamak için biçimlendirici değerlendirme stratejisini belirlenir. Ayrıca öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşıp ulaşmadıklarını açıkça gösteren uygun bir final değerlendirmesi hazırlanır.

2.İçeriği, bilgi ve becerileri bütüncül bir şekilde kazandıracak şekilde yapılandırılır.

3. Öğrencilerin neyi bildikleri ve neleri öğrenmeleri gerektiği belirlenir. Bu, beyindeki uzun süreli bellekte depo edilmiş ön bilgilere ulaşmayı sağlar. Bu biçimlendirici ön değerlendirme, üniteden 1-2 hafta önce yapılabilir; bu sayede öğrenme etkinlikleri, öğrencileri gruplama, yeni konu hakkında beklentiyi ve heyecanı artırmak için fazlasıyla zaman kazanılmış olur.

4.Öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi ve beceriler ile bunları kazanmaları için neler gerektiğini belirlenir. Bu aşamada bilginin küçük grupla mı yoksa büyük grupla mı edinileceğine; öğretimin ilgi alanı mı yoksa hazır bulunuşluk temelinde mi olacağına karar verilmelidir. Mevcut kaynaklardan yararlanarak gereksiz olan şeyleri ayıklayarak, öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak materyaller temin edilmelidir. Öğrencilerin, yeni bilgiyi anlamaları ve onu kalıcı hâle getirebilmeleri amacıyla pratik yapma ve sürekli o bilgi ile meşgul olma fırsatına ihtiyaçları vardır. Öğretim programı ve kazanımlarda belirtilen çeşitli seviyedeki düşünce ve karmaşıklık düzeylerini ve hem akademik hem de alana özgü kavramları kullanma fırsatlarını oluşturmaya özen gösterilmelidir.

5. Öğrencilerin bildiklerini göstermelerine fırsat sağlanır. Bunu yaparken onlara seçenek sunulmalıdır. Tam olarak öğrenilen bilgilerin, müdahale planına ihtiyaç duyulan ve daha sonraki bir zamanda tekrar edilmesi gereken bilgilerin neler olduğunun en iyi kanıtını sağlayacak kaliteli bir biçimlendirici değerlendirme aracı seçilmelidir. Ayrıca en etkili sonuç değerlendirmenin ne olacağı ve nasıl puanlanacağı belirlenmelidir.

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

PROGRAM TÜRLERİ VE PROGRAM GELİŞTİRME
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

1. Giriş

- Eğitim, eski çağlardan günümüze filozofları ve bilim insanlarını uğraştıran, oldukça tartışmalı bir kavramdır.
- İnsanların temel bir etkinliği olarak eğitim, toplumsal ve kültürel yapıyla yakından ilişkilidir ve birçok disiplini etkilediği gibi aynı zamanda bu disiplinlerden etkilenen bir özelliğe sahiptir.
- Taşıdığı bu özellikler açısından eğitimin temel amaçlarının bireyin kendini gerçekleştirmesi ve de topluma yararlı olmasını, bir diğer deyişle toplumsallaşmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Toplumlar eğitim yoluyla kültürel mirasını yaşatır ve böylece devamlılığını sağlar.
- Gutek'in de belirttiği gibi eğitim, en genel anlamıyla bireyi kültürel yaşama hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir. Eğitimin işlevlerinin gerçekleştirilmesinde eğitim programları önemli bir role sahiptir.
- Eğitim programı, insan, toplum ve onun bir çıktısı olan kültür ile sürekli ilişki içinde olan dinamik bir nitelik taşır.
- Toplumun ulaşmak istediği genel hedefler, hükûmet politikaları, birey ve toplumun gereksinimleri ve bu gereksinimlerdeki değişim, buna etki eden bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve benzeri birçok durum eğitim programlarının şekillenmesini etkileyen önemli etmenlerdir.
- Bu ünitede öncelikle eğitim programı kavramına yönelik yapılan tanımlar irdelenecek, ardından program türlerine ilişkin yapılan sınıflandırmalara yer verilecek ve son olarak program geliştirme süreci üzerinde durulacaktır.

2. Eğitim Programının Tanımı

- Eğitim programının ne olduğu konusunda alanyazında çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür.
- Eğitim programının temel sorunları üzerine değinen ve bu konuyla ilgili 1918 yılında ilk kitabı yazan **Bobbit** , Latince "yarış alanı" ve "yarış" anlamından yola çıkarak eğitim programını "çocuk ve gençlerin yetişkin yaşamında yapılması gereken şeyleri iyice yapabilme becerisi geliştirmek ve her açıdan yetişkinlerin olması gerektiği gibi olmak için yapmaları ve deneyimlemeleri gereken şeylerin toplamı" biçiminde ele almıştır.
- Eğitim programları alanındaki önemli çalışmalarıyla tanınan **Tyler** bu kavramı, geçmişte ya da şu andaki uygulamalar ile bilimsel ve kuramsal çalışmalardan elde edilen amaçlar doğrultusunda biçimlenmiş öğrenci yaşantılarının bütünü olarak tanımlamıştır.
- **English'e** göre program, okul ya da okul sistemi içinde en azından öğretmenlerin öğrencilere öğretmesi gereken içeriği ve kullanabilecekleri yöntemleri içeren bir doküman ya da plandır.
- **Posner** ise hem öğretmene hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi olarak ele almaktadır.
- **Ornstein ve Hunkins** ise eğitim programını kendine özgü temelleri, bilgi alanları, araştırma yaklaşımları, kuramları, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanı olarak tanımlamışlardır.
- Eğitim programı kavramı Türkiye'deki araştırmacı ve düşünürler tarafından da çeşitli biçimlerde tanımlanmaktadır.
- Eğitim programları alanının öncüsü **Varış**'a göre eğitim programı, "Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar."
- Yine program geliştirme alanına önemli katkılar sağlamış olan **Ertürk** eğitim programını, "yetişek" kavramını kullanarak açıklamaktadır ve yetişeği "Belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü." olarak tanımlamaktadır.

- **Sönmez** de eğitim programı kavramı yerine "yetişek" kavramını kullanır ve ona göre "Yetişekler, öğrencide gözlenmeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınama durumlarını kapsar."
- Yukarıda bir kısmına yer verilen tanımlar incelendiğinde eğitim programının kimi zaman öngörüsel kimi zaman tanımlayıcı kimi zaman da her ikisini kapsayıcı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir.
- Öngörüsel tanımlar, genel olarak bir reçete gibi neyin olması gerektiğini ele alan tanımlardır. Tanımlayıcı ya da betimsel tanımlar ise çoğunlukla edinilmiş yaşantılara, bir diğer deyişle geçmişe vurgu yapar (Ellis, 2015).
- Toplumların temel değerleri, anlayışları ve beklentileri üzerine temellendirilen eğitim programı, Demeuse ve Strauven'in (2016) de belirttiği gibi planlı bir biçimde ulaşılması beklenen sonuçlara göre öğretimin düzenlenerek uygulanmasına yol gösteren bütüncül bir bakış açısı sunar.
- Programı tanımlama çabalarının çeşitliliği yanında kimi zaman ne olduğuna ilişkin yorumlamalarda da bulunulduğu söylenebilir.
- Program kavramıyla ilgili yapılan yorumlardan bazıları şunlardır:

Program;

• Siyasi bir araçtır. Bu görüşe göre eğitim programı dünyada topluma bağlılığı artırmaya çalışan bir araç olarak görülmektedir.
• Hizmet etmekte olduğu toplum ve kültürünün bir yansımasıdır.
• Toplumsal etkinliklerin bir sonucudur.
• Aralıksız çalışan bir yeniden düzenleme sürecidir.
• Ne öğrenildiğidir
• Okulda alınan tüm derslerdir.
• Öğretme ve öğrenmeyi aydınlığa kavuşturan yapıdır.
• Öğretmen ve öğrencinin ellerinde hayat bulan bir varlıktır.
• Eğitimin kalbidir.
• Okullaşmanın özüdür ve okulun varoluş sebebidir.

- Eğitim programı ile ilgili yapılan tüm tanımlar, eğitim programının sınırları çizilmesi zor bir kavram olduğunu göstermektedir.
- **Ornstein ve Hunkins'e** göre bir kişinin eğitim programı kavramı ne kadar keskin ve netse öğrenme-öğretmeyle ilişkili faktörleri yok sayma ve gözden kaçırma eğilimi o kadar büyüktür.
- Ancak tanımlardaki çeşitlilik ve farklılığa karşın birtakım ortak noktaların olduğu görülmektedir.
- Bu ortak noktalara bakıldığında eğitim programının bir amaç dizisini, bu amaçların kazandırılmasını sağlayacak içeriği, içeriği kazandırmak için kullanılacak etkinlikleri ve öğrenme çıktılarını belirleyecek değerlendirme etkinliklerini kapsayan; öğrenme-öğretme sürecini yönetecek olan öğretmenlere yol gösteren bütüncül bir sistem olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak bir programın amaç/hedef (niçin), içerik (ne), öğretme-öğrenme süreci (nasıl) ve ölçme ve değerlendirme (ne kadar) olmak üzere dört birbiriyle sıkı ilişkili öge üzerine kurulu bir yapı olduğu söylenebilir.
- Program kavramına ilişkin tanımlarda farklılıkların olması, programın oldukça kapsamlı ve tek bir biçimde açıklanamayacağının bir göstergesidir.

3. Program Türleri

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

•**Eisner :** açık program, dolaylı program, örtük program, ihmal edilen program.
•**Posner:** resmî program , uygulamadaki program, örtük program, ihmal edilen program, ekstra program.
•**Crawford :** yazılı program, öğretilen program , test edilen program.
•**English:** resmî program, resmî olmayan program, örtük program.
•**Glatthorn :** önerilen program, yazılı program, öğretilen program, desteklenen program, test edilen program, öğrenilen program , örtük program.
•**Sönmez ve Alacapınar :** resmî yetişek, örtük yetişek, karşıt yetişek, ek yetişek.

- Görüldüğü gibi program türleri ile ilgili çok çeşitli sınıflandırma ve adlandırmalar söz konusudur. Ancak sınıflandırmaların kapsamı incelendiğinde farklı isimlerle tanımlanan bazı program türlerinin aynı işleve sahip oldukları söylenebilir.
- Bu bölümde en çok ele alınan program türleri tanımlanmıştır.

Resmî program:

- Resmî metinlerde açıkça belirtilen biçimde geliştirilen; hedefleri, konuları ve işleniş sırasını; kullanılacak araç gereçleri ve değerlendirmeyi içeren bir programdır.
- Ders planı hazırlama konusunda öğretmene temel oluşturan bu program türünün en temel özelliği, belli bir kapsamının ve düzeninin olmasıdır.
- Sönmez ve Alacapınar'a göre bu tür programın en geçerli olanı devlet tarafından hazırlanıp eğitim bakanlığınca yürütülendir. Bu yönüyle eğitim programı hukuki bir nitelik de taşır.
- Okul, eğitim programında neyin öğretilmesi gerektiğini önerir ve anayasa ile ilgili yasalar temel alınarak bu program oluşturulur.
- Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tüm eğitim basamakları için geliştirilen programlar, resmî programa örnek gösterilebilir ve bu yönüyle de zorunlu bir özellik gösterir.

Uygulamadaki program:

- Ellis uygulanması planlanan eğitim programının uzmanlar tarafından önerildiğini ve programın uygulanması sırasında asıl kararı öğretmenin verdiğini ifade etmektedir.
- Bu program uygulanan, dolaylı, işevuruk, gerçekleşen ya da öğretilen program olarak da adlandırılmaktadır.
- Uygulamadaki program, resmî programın uygulanışında ortaya çıkan ve öğretmen tarafından gerçekten uygulanan bir programdır.
- Bir başka deyişle öğretmenin gerçekte ne öğrettiğini, önemini öğrenciye nasıl ilettiğini ve öğrencilerin gerçekte nelerden sorumlu olduklarını kapsayan bir program türüdür

Test edilen program:

- Öğretmen, eğitim kurumları ve / veya devlet tarafından hazırlanan sınavlarda ölçülen öğrenmeleri kapsayan program türüdür.
- Bu programın en önemli özelliği, bu sınavlardaki ölçme araçlarında hangi amaçların öngörüldüğü ve buna dayalı olarak bunun hangi sorularla ortaya çıkarılmasının çalışıldığıdır.

Örtük program:

- Gizli, saklanan ve informal program olarak da adlandırılan örtük program, resmî/formal program dışında yazılı ve resmî olmayan, farklı hedeflerin kazanılmasını sağlayan bir program türüdür.
- Resmî programda açıkça belirtilmediği hâlde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal davranışlarını etkileme özelliğine sahiptir.
- Eğitim sistemleri, okulun yönetimi ve yapısı, okul kuralları, disiplin anlayışı, okul ile çevre ilişkileri, öğretmen-yönetici-öğrenci arasındaki ilişkiler vb. tutum ve davranışlar örtük programın kapsamını oluşturmaktadır.
- Bu program; öğretmenin, okulun, toplumun norm ve değerlerini içermektedir.

İhmal edilen program:

- Resmî programda yer almasına karşılık uygulamaya konmayan, göz ardı edilen, üstünkörü geçilen ya da atlanan programdır
- Öğrencilere sunulmayan seçenekler, öğrencilerin bilemeyecekleri bakış açıları ve zihinsel dağarcıklarında olmayan kavramlar ve beceriler olarak ele alınabilir.
- Öğretilmeyen konuların neden göz ardı edildiği ile ilişkilidir.
- Programın ihmal edilmesinin sınav sistemi, veli, öğretmen beklentileri, okulun fiziki olanakları, okulun bulunduğu bölge gibi çok çeşitli nedenleri olabilir.

Ekstra program:

- Okulun dışında yapılması planlanmış her türlü deneyim, etkinlik bu programın içinde yer almaktadır.
- Bu tür etkinliklere spor karşılaşmaları, halk oyunları, sinema, tiyatro, konferanslar, sergiler vb. örnek olarak verilebilir.
- Gönüllülük esasına dayanması ve öğrencilerin ilgilerine cevap verir nitelikte olması nedeniyle de resmî program ile farklılık gösterir.

Desteklenen program:

- Programın desteklenmesi için sağlanan kaynakları (ders kitabı, ders saati, sınıf sayısı, derse ayrılan süre vb.) içeren bir program türüdür

Önerilen program:

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

Karşıt program:

- Sönmez tarafından oluşturulan bu program, resmî programın hedeflerinin tam karşıtını savunan kişileri yetiştirmek üzere oluşturulan bir programdır.
- Örtük programdan farklı olarak bu program resmî programa tamamen karşı bir tutum ve eylemi içerir.

- Eğitim programlarıyla ilgili bir diğer sınıflandırma ise eğitim, öğretim ve ders programı sınıflandırması şeklindedir.
- Eğitim programı, genel olarak Millî Eğitim Bakanlığında ve / veya eğitim kurumlarında yer alan kurum içi ya da kurum dışı tüm etkinlikleri kapsayan bir programdır.
- Bu program türü en genel program olup öğretim ve ders programlarının çerçevesini oluşturur. Öğretim programı, eğitim programı içinde yer alan ve özellikle öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanması ve uygulanmasını kapsayan bir programdır.
- Ders programı ise öğretim programı içinde yer alan matematik, Türkçe, beden eğitimi gibi bir ders ya da kursun amaçlarını, içeriklerini, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan bir program olarak tanımlanabilir
- Eğitim programlarıyla ilgili alanyazında yer alan sınıflandırmalar şüphesiz bunlarla sınırlı değildir. Ancak burada dikkate alınması gereken en önemli nokta, programın kapsamı ya da türü ne olursa olsun, öngördüğü hedefleri gerçekleştirebilme gücü ve de program türleri arasında uyumun sağlanabilmesidir.
- Programın amaçlarının gerçekleşme düzeyi ve program uyumu, etkililiğin temel göstergeleri olarak kabul edilebilir. Bu da programların sürekli bir biçimde geliştirilmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir.

4. Program Geliştirme Süreci

- Hewitt'e göre eğitim programı, genel olarak bir bilgi alanını oluştururken eğitim programı geliştirme, bilgiye katkı sürecini temsil eder.
- Eğitim süreçlerinin planlı ve sistemli olmalarını sağlayan programların durağan olması mümkün değildir.
- Ornstein ve Hunkins programların dinamik olmaları gerektiğini ve ulaşılmaya çalışılan bir hedef olarak değil, bir yolculuk olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler.
- Program geliştirme, en genel tanımıyla eğitim programının ögeleri olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2020) olarak tanımlanmaktadır.
- Bir başka bakışa göre program geliştirme; belli bir konuya yönelik eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, daha iyiye 19 götürülmesi olarak ele alınmaktadır.
- Her iki tanımda da program geliştirmenin bir süreç olduğu ve bu sürecin de çeşitli aşamalardan oluştuğu görülmektedir.
- Etkili bir program geliştirme; programı oluşturan felsefeyi, amaçları, hedefleri, öğrenme deneyimlerini, öğretim kaynaklarını ve değerlendirmeleri yansıtmalıdır. Bu kolay bir süreç ya da iş değildir.
- Bir programın geliştirilmesi öncelikle bilimsel bir etkinliktir ve dolayısıyla araştırmaya dayalıdır. Aynı zamanda bir ekip işi olan program geliştirmeye ilişkin birçok modelin geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir.
- Geliştirilen modeller, bir programın nasıl bir süreçte geliştirileceği, nasıl bir yolun izlenmesi gerektiği konusunda kılavuzluk eder.
- Her model, bir programı daha etkili kılma nihai amacını farklı anlayışlar çerçevesinde yapılandırır.
- Bu başlık altında Türk eğitim sisteminde benimsenen, eklektik bir anlayışı içeren Demirel tarafından geliştirilen model temel alınarak genel hatlarıyla bir programın geliştirilme süreci üzerinde durulmuştur.
- Program geliştirme süreci en genel biçimiyle planlama, tasarlama, deneme, değerlendirme ve programa süreklilik kazandırma aşamalarından oluşur.
- Bu aşamalar ve kapsamında yer alan etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

4.1 Programın Planlanması

- Programın planlanması, gerekli olacak unsurları, biçimleri belirler ve tüm etkinliğe ya da sürece kuş bakışı bir görünüm sağlar.
- Program geliştirmenin planlama aşamasında geliştirilecek programa ilişkin birtakım kararların alınması beklenir.
- Bu süreçte öncelikli olarak geliştirme süreçlerinde kimlerin, hangi amaçla yer alması gerektiğine karar verilmelidir.
- Bu aşamada geliştirilecek programla ilgili konu alanı uzmanları, programın geliştirilmesine karar veren yetkililer, programın tasarımında etkili olan ve kararlara yön veren kişiler, konuyu farklı açılardan irdelemeye destek olacak danışmanlar vb. yer almaktadır.
- Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenciler, sivil toplum örgütleri üyeleri de bu çalışmalarda doğrudan ya da dolaylı bir biçimde yer alabilmektedir.
- Çalışma ekibi belirlendikten sonra bu çalışmaların ne kadar sürede gerçekleştirileceği, sürecin hangi aşamasında hangi adımların izleneceği, bu sürecin ne kadar sürede tamamlanacağına ilişkin çeşitli kararların alındığı çalışma planının yapılması ve ardından sürecin en kritik aşaması olan, tasarıya temel teşkil edecek biçimde gereksinimlerin belirlenmesi süreci planlanır.
- Eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkması ya da uygulamadaki bir programın gözden geçirilmesi gerekliliği programların geliştirilmesinde sağlam bir temel oluşturur.
- Tyler tarafından gündeme getirilen gereksinim belirleme ya da diğer bir adıyla ihtiyaç analizi, genel olarak bireysel ve kurumsal gelişimi sağlama, karşılaşılan ve karşılaşılabilecek

sorunlarla birlikte ihtiyaçları tespit ederek bu ihtiyaçlara uygun çözüm yolları bulma olarak tanımlanmaktadır.

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

4.2 Program Tasarısının Hazırlanması

- Tasarının hazırlanması programın ögelerini kapsar. Bunlar: amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirmedir.
- Bu aşamada; bu çalışmanın neden yapıldığı, ulaşılmak 20 istenen çıktıların neler olduğu, sürecin nasıl işleyeceği ve amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının nasıl anlaşılacağı soruları yanıtlanır.
- Tasarı hazırlama sürecinde önemli olan gereksinimlerin iyi analiz edilmesi ve bunun üzerine programın tüm ögelerinin birbirini destekleyecek, temel alınan felsefi görüşü yansıtacak, gelişim özelliklerini dikkate alacak bir biçimde hazırlanmasıdır.

4.3 Programın Uygulanması

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

4.4 Programın Değerlendirilmesi

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

4.5 Programa Süreklilik Kazandırılması

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

PROGRAM DEĞERLENDİRME

1. Giriş

- Eğitim sisteminde yapılan değerlendirmeler de rastgele alınmış kararlara dayandırılamayacak bir süreçtir.
- Eğitimde niteliğin artırılmasında, çağın gereklerine uygun programların geliştirilmesi, amaçlara uygun öğretim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması son derece önemlidir.
- Hazırlanan programların, planlanan öğretim etkinliklerinin bu gerekliliğe uygun olup olmadığı ya da ne düzeyde uygun olduğu sorularına ancak değerlendirme sürecinde yanıt aranabilir.
- Program değerlendirmenin irdelendiği bu çalışmada öncelikle program değerlendirmenin amacı ve işlevi üzerinde durulacak, ardından değerlendirme süreci ele alınacak ve son olarak değerlendirme türleri ve yaklaşımları açıklanacaktır.

2. Program Değerlendirmenin Amacı ve İşlevi

- Değerlendirme, en genel tanımıyla bir karar verme sürecidir.
- Program değerlendirmede de anahtar sözcük “karar verme”dir.
- Bu karar verme süreci birtakım sorulara yanıt aranmasını gerektirir.
- Barnes bu soruları şu şekilde açıklamaktadır: “Ne değerlendirilecek? Niçin ve nasıl değerlendirilecek? Kim / kimin için değerlendirilecek? Nerede değerlendirilecek? Ne zaman değerlendirilecek?” Bu sorulardan her birine verilen yanıtlar, programın etkililiğini belirlemede önemli bilgiler sağlar.
- Ertürk program değerlendirmeyi, programın istenen davranış değişikliğini gerçekleştirmekte başarılı olup olmadığının belirlenmesi olarak tanımlamaktadır.
- Varış’a göre program geliştirme ve değerlendirme, iç içe yürütülen bir süreçtir.
- Değerlendirme, bir program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır ve sürekli bir yönünü oluşturur. Bu süreçte alınan dönütler programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır.
- Posner ise belirli bir amaç doğrultusunda yapılan incelemelere dayalı olarak programın değerinin belirlenmesini program değerlendirme olarak tanımlamaktadır.
- Ornstein ve Hunkins’e göre değerlendirme, en genel tanımıyla bir konu hakkında karar vermek için bilgi toplama sürecidir ve bu süreç nitelikli bir yargılama için standartların belirlenmesi, ilgili bilginin toplanması ve karar verme süreci için standartların uygulanması yöntemlerini içermektedir.
- Oliva’ya göre de program değerlendirme, bilimsel temelleri olan bilgi toplama sürecidir ve bu sürecin başarısında soru sormak, doğru soru sormak ve doğru soruları doğru insanlara sormak olmak üzere üç önemli nokta vardır.
- Program değerlendirmeyi çeşitli çalışmaları kapsayan bir süreç olarak tanımlayan Wiles ve Bondi ise bu süreçte değerlendirilecek programa ve bu programı değerlendirebilmek için ne tür verilerin toplanılması gerektiğine karar verilmesi, hazırlanan programın geçerliliği hakkında veri toplanması, verilerin çözümlenmesi, sonuç çıkarılması ve son olarak geliştirilen programın yürütülmesine ilişkin kararın alınması çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.
- Öte yandan Melrose program değerlendirmeyi, bir programın değeri ya da yararlılığını ya da bireye, gruba, hizmet sunulan kuruma ya da topluluğa uygunluğunu belirleme süreci olarak ele almaktadır.
- Melrose’a göre bu yargılama süreci ise toplanan kanıtlara, ilgililere yöneltilen sorulara ve bu işi gerçekleştirilenlerin değer yargılarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir.
- Yapılan tanımlara göre program değerlendirme genel olarak eğitim kurumlarının çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilip yetiştirilmediğini, bir diğer deyişle bireylere istendik davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını; eğer kazandırılmamışsa nedenlerini bulmayı amaçlayan, bu amaçla değerlendirilecek programla ilgili verilerin toplanarak bilimsel ölçütlere göre yorumlanmasını içeren kapsamlı bir süreç olarak açıklanabilir.
- Program değerlendirmenin tarihsel gelişimine bakıldığında ilk değerlendirme çalışmalarının öğrenci başarılarının belirlenmesi amacıyla yapıldığı görülmektedir.

- Ancak konuyla ilgili yapılan tanımlardan yola çıkarak program değerlendirmenin sadece öğrenci başarına yönelik değerlendirmelerle sınırlı kalmadığı, başka amaçların da söz konusu olduğu açıkça görülmektedir.
- Örneğin programın amaçlarına ulaşma düzeyini belirleme, içeriğin uygunluğuna karar verme, uygulanan öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarının etkililiğini belirleme gibi programın bir ya da birden fazla ögesinin işlevselliğini tartışma, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarma, sorunları tanımlama, gereksinimleri ve eğitimde kullanılacak kaynakları belirleme, karar vericileri bilgilendirme, uygulayıcılara kendi uygulamalarına ilişkin dönüt verme, bilim ve teknolojinin yarattığı gelişmeleri takip edebilme vb. amaçlarla programlar değerlendirilebilmektedir.
- Bu sürecin sonunda alınan karar, programın olduğu gibi sürdürülmesine, geliştirilmesine ya da sonlandırılmasına karar vermede kritik bir öneme sahiptir.
- Programların değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken kavramlardan biri de bağlamdır. Bir programın işlevsel olması ve gereksinimlere gerçekçi yanıt verebilmesi için değerlendirilmesi ve geliştirilmesi sürecinde bağlamsal durumun analiz edilmesi son derece önemlidir.
- Bağlam; bir olay veya durumun sosyal, kültürel, coğrafi, ekonomik, siyasal, yasal, tarihsel, psikolojik ve felsefi ilişkiler örüntüsü olarak tanımlanabilir.
- Eğitim programlarının bağlamı, programın amaç-içerik-eğitim durumları-ölçme ve değerlendirme boyutlarının esas aldığı eğitim felsefesi, psikolojisi, sosyolojisi, öğrenme-öğretme kuramları kapsamında belirlenir.
- Sonuç olarak bir programın değerlendirilmesi; durumu belirleme, gözden geçirme, karşılaştırma, gereksinimleri belirleme, amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını saptama gibi önemli işlevleri yerine getirmede kullanılabilecek bir araç olarak düşünülebilir.
- Ancak programlar hangi amaç için değerlendirilirse değerlendirilsin, nitelikli bir değerlendirme süreci için değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarının iyi bilinmesi ve doğru bir biçimde uygulanabilmesi oldukça önemlidir.
- Nitekim alanyazın incelendiğinde eğitim programlarının değerlendirilmesinde çok çeşitli yaklaşımların geliştirildiği ve uygulandığı görülmektedir.

3. Program Değerlendirme Süreci

- Program değerlendirme, programın uygulanmasından sonra yapılan gelişigüzel bir işlem değildir. Bu, programı geliştirmek amacıyla elde edilen verilerin bir araya getirildiği ve yargıya varıldığı sistematik bir süreçtir.
- Bu sürecin temel aşamalarını Yüksel ve Sağlam , program değerlendirme yaklaşımlarından ve modellerinden bağımsız olarak üç aşamayı içeren bir bakış açısıyla ele almışlardır.
- Bunlar; planlama, uygulama ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır.

Planlama: Program değerlendirme çalışmalarının ilk basamağında sistematik bir planlama yer alır.

- Bilimsel bir sürecin izlendiği bu süreçte; değerlendirme amacına karar verilerek bağlamın tanımlanması, veri toplama yöntemlerine karar verilmesi, ölçme araçlarının hazırlanarak nasıl ve ne şekilde uygulanacağının belirlenmesi gibi kararların alınması söz konusudur.
- Planlama aşamasında öncelikle değerlendirme amacına karar verilmesi gereklidir.
- Değerlendirme için başlangıç noktası, neyin değerlendirileceğini tanımlamaktır.
- Değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağının belirlenmesi ve açık bir biçimde ortaya konması, izleyen aşamalardaki kararları etkileyen önemli bir noktadır.
- Bu amaç; öğrenci başarısının izlenmesi, programın aksayan yönünün belirlenmesi, eğitim gereksinimlerinin saptanması vb. olabilir.
- Amaçlar; öğretmen, öğrenci, yönetici, programın yürütülmesinde sorumlu karar organı vb. paydaşlarca ya da değerlendirme sonuçlarını kullanacak bireylerin gereksinimleri doğrultusunda oluşturulur.

- Bu sürecin en önemli kısmı; değerlendirmenin neden yapılacağı, bulgularının hangi amaçla ve kim tarafından kullanılacağı, daha önce değerlendirilip değerlendirilmediği, maliyeti gibi konuların açıklığa kavuşturulmasıdır. Bunlar yerine getirildikten sonra yine bir kritik kararın alınması söz konusudur.
- Bu karar, değerlendirmeyi yürütecek değerlendirmecinin kim olduğuyla ilgilidir. Genel olarak program değerlendirme sürecini dış değerlendiriciler ve / veya iç değerlendiriciler yürütmektedir.
- Dış değerlendiriciler, değerlendirilen bağlamın dışında olan, projeyle ilgisi olmayan bağımsız kişiler olarak düşünülebilir. İç değerlendiriciler ise programın içinden kişilerdir.
- Değerlendirilecek programın durumuna göre biri ya da her ikisi sürecin bir parçası olabilirler Değerlendirme yaklaşım ve modellerine karar verilmesi yine planlama aşamasında önemli görülen boyutlardan biridir.
- Program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin sürecin sistematik bir biçimde izlenmesi, bir araştırma etkinliği olmasından dolayı kavramsal ve kuramsal çerçeve içerisinde teorik ya da kuramsal bağlamda nelere dayandığının ortaya konması gerekir.
- Planlamanın sonraki aşamasında istenen değerlendirme, soru ve ölçütlerinin belirlenmesidir. Değerlendirme sorularının belirlenmesinde değerlendirme amacından, kullanılacak değerlendirme yaklaşımından, uzmanların deneyimlerinden, değerlendirmecilerin görüşlerinden yararlanılabilir.
- Planlama kapsamında bilimsel anlayışın bir gereği olarak değerlendirici ya da değerlendirmecilerin araştırma yöntemine, katılımcılara karar vermeleri gerekir. Bununla birlikte veri kaynaklarının neler olacağı, verilerin nasıl bir süreçte toplanacağı, analizin nasıl yapılacağı gibi kararlar alınmalıdır.
- Planlamanın son aşamasında ise değerlendirme uygulamasının planlanması, bu amaçla süreci etkili bir biçimde sürdürmeye yönelik bir iş akışının oluşturulması önerilir.

Uygulama:

- Program değerlendirmenin bu aşamasında, planlama aşamasında alınan kararlar işe koşulur.
- Uygulama aşamasında hazırlanan veri toplama araçları kullanılarak değerlendirilecek durumun anlaşılmasına yönelik veriler toplanır.
- Veri toplama araçları, araştırma yöntemi çerçevesinde belirlenir. Bunlar; sınav sonuçları, ölçekler, testler, gözlemler ve görüşmeler olabileceği gibi konuyla ilgili doküman inceleme de olabilir.
- Bu süreç tamamıyla bilimsel anlayışa dayalı olarak geçekleştirilir. Uygulamanın son aşaması raporlaştırmadır.
- Elde edilen sonuçların raporlaştırılması değerlendirme sürecinin vazgeçilmez bir aşamasıdır.

Değerlendirme:

- Program değerlendirmenin son aşaması yine değerlendirmedir.
- Değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında değerlendirme süreci analiz edilir.
- Meta değerlendirme olarak da adlandırılan bu süreç, değerlendirmecilerin de öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlaması açısından katkı sağlayıcı bir aşamadır.
- Ornstein ve Hunkins de program değerlendirme yaklaşımlarından bağımsız bir biçimde değerlendirme sürecini, çoğu araştırmacı tarafından kabul gören bir dizi adımlar olarak açıklamaktadır.
- Değerlendiricinin bir eylem planı yapmasını gerektiren bu süreçte şu adımlardan söz edilmektedir:
  • **Değerlendirilecek programdaki olguya odaklanma:** Bu süreçte değerlendirmecinin neyin değerlendirileceğine ve hangi tasarımın kullanılacağına karar vermesi gerekir.
  • **Bilginin toplanması:** Değerlendirmeci bu aşamada gerekli bilgi kaynaklarını tanımlamalı ve buna göre bilgiyi toplamalıdır.
  • **Bilginin organize edilmesi:** Bu adım, hedef kitlenin bilgiyi yorumlamasını ve kullanmasını olanaklı kılacaktır.

• **Bilginin analiz edilmesi:** Değerlendirmenin odağına uygun analiz tekniğini seçme ve uygulamayı içerir.
• **Bilginin raporlaştırılması:** Elde edilen sonuçların bilimsel ölçütlere uygun bir biçimde bir rapor hâline dönüştürülmesini içerir.
• **Bilginin sürekli olarak gözden geçirilmesi**: Bu aşama ise program değerlendirmenin sürekliliğini vurgulayan bir aşamadır.

4. Program Değerlendirme Türleri ve Yaklaşımları

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

4.1 Program Değerlendirme Türleri

❖ Program değerlendirme, değerlendirme biçimine göre formal ve informal değerlendirme olarak ikiye ayrılır.

Formal değerlendirme:
❖ Sistematik bir süreci içerir.
❖ Bu, değerlendirme için amaçların belirlenmesi; nerede, ne zaman ve kim tarafından yapılacağına karar verilmesi; süreçte kullanılacak tüm veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenirliğinin incelenmesi anlamına gelir.
❖ Formal değerlendirmeler, yapılandırılmış bir değerlendirme türüdür ve süreç hakkında uzmanlık gerektirir.

İnformal değerlendirme:
❖ Sistematik olmayan bir özellik taşır.
❖ Bu, çoğunlukla günlük yaşamda karşılaşılan olaylarda ortaya çıkar ve öznel bir nitelik taşıma durumu söz konusudur.
❖ Ancak bu kesinlikle değersiz, geçersiz bir değerlendirme türü olarak da düşünülmemelidir. Burada özellikle deneyimler, içgüdüler oldukça önemli verilerdir.
❖ Bazı durumlarda formal değerlendirmeye göre daha hızlı bir biçimde veriye ulaşma söz konusudur.
❖ Ayrıca informal değerlendirmeler formal değerlendirme yapılmasına zemin de oluşturabilir.

NOT: Öte yandan programın etkililiğinin değerlendirilmesinde geliştirilen program ile gerçekleşen program arasındaki ilişkiyi sorgulamada her iki değerlendirme türü birlikte kullanılabilir.

❖ Değerlendirme amacı yönünden ise biçimlendirici ve toplam değerlendirme olarak sınıflandırılmaktadır.

Biçimlendirici değerlendirme:
❖ Geliştirilen programın özellikle ilk aşamalarında durumun gözden geçirilmesi amacıyla yapılır.
❖ Bu değerlendirme sürekli, ayrıntılı ve konuya özgü bilgilendirme sağlar.
❖ Programın niteliğinin artırılmasının amaçlandığı bu değerlendirme, program tamamlanmadan, diğer bir deyişle çok geçmeden sorunlara müdahale edilmesine olanak sağlar.

Toplam değerlendirme:
❖ Programın uygulanmasından sonra yapılan bir değerlendirme türüdür.
❖ Bu değerlendirme türü “Eğitim programı başarılı oldu mu?” sorusu üzerinden hareket eder. Bu amaçla bir eğitim programının her bir ögesi ya da bütünü üzerindeki toplam etkisi ile ilgili kanıtlar toplanır.

- Kirkpatrick; toplam değerlendirmenin tepkiler, öğrenme, transfer etme, sonuçlar açısından dört düzeyinin olduğunu ifade eder.
- Buna göre toplam değerlendirmenin birinci düzeyinde, öğrencilerin uygulanan programa nasıl tepki gösterdikleri üzerine odaklanılır.
- İkinci düzeyde, değerlendirmeciler programın hedef ve kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin veri toplarlar.
- Üçüncü düzeyde yine değerlendirmeciler tarafından programı deneyimleyen kişilerin görüş ve tutumlarını belirlemeye yönelik sorular sorarlar.
- Son düzey ise en zorlu basamak olarak değerlendirilir. Çünkü bir programın sonuçlarına hemen ulaşılamaz.

4.2 Program Değerlendirme Yaklaşımları

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

Hedefe Dayalı Değerlendirme:

- Bu yaklaşım, programın hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedefler doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel almaktadır.
- Burada önceden belirlenen hedefler ile hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirleyen ölçme sonuçları karşılaştırılarak durum tanımlanmaya çalışılır.
- Hedeflerin belirlenmiş olması, değerlendirme sürecinde yargıya varmak için nelere bakılması gerektiğini gösterdiği için uygulamayı kolay kılar.
- Öte yandan sadece hedef odaklı olmasının yarattığı bazı sınırlılıkları da söz konusudur.
- Ortaya farklı durumlar çıktığında çoğunlukla bunlar gözden kaçırılabilmektedir.
- Bununla birlikte bu yaklaşım doğası gereği program uygulandıktan sonra kullanılabilir.
- Dolayısıyla süreç içinde olası sorunların belirlenmesi ve gereken müdahalelerin yapılması mümkün değildir.

Yönetime Dayalı Değerlendirme:

- Bu yaklaşım, yöneticilere ya da program liderlerine bilgi sunmaya odaklanan bir nitelik taşır.
- Bu yaklaşım, program değerlendirme sürecinde elde edilen bilgilerin özellikle karar vericiler, müdürler vb. yönetim basamağında yer alan kişilerce daha etkili kullanılabileceğini savunur. Dolayısıyla burada önemli olan yöneticilerin kararlarıdır.
- Bu yaklaşım içinde yer alan modellerde değerlendirmeci tasarımını yapar, verilerini toplar ve sunar. Süreçte yöneticilerle birlikte çalışır.
- Program uygulanmadan daha tasarı aşamasındayken tartışma fırsatını sunması güçlü yönlerinden biridir.
- Sınırlı yönleri ise yöneticinin fark edemediği kritik durumların gözden kaçırılma tehlikesi, değerlendirmecinin yöneticiyle uyuşmaması olarak ifade edilebilir.

Uzman Odaklı Değerlendirme:

- En eski ve en çok kullanılan yaklaşımlarından biridir.
- Programın niteliğine o program konusundaki uzman ya da uzmanların karar vermesine odaklıdır. Örneğin eğitim kurumlarında gerçekleştirilen akreditasyon çalışmaları, proje değerlendirme jürileri ya da hakem kurulları, programı yerinde değerlendiren uzmanların uygulamaları bu yaklaşıma örnek gösterilebilir.
- Birçok alanda uygulanabilmesi, verimli olması güçlü yönleri arasında yer alır.

Tüketici / Yararlanıcı Odaklı Değerlendirme:

- Bu yaklaşım eğitim programları, çalıştaylar, hizmet içi eğitimler, eğitim materyalleri gibi ürün ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü birey ya da bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilen ve desteklenen bir yaklaşımdır.
- Dolayısıyla geliştirilecek ürün ve hizmetlerden yararlananların değerlendirme pozisyonunda olmasına dayanır. Burada öncelik verilen değerlendiricinin beklentisidir.

Katılımcı Odaklı Değerlendirme:

- Bu değerlendirme yaklaşımında paydaşların, bir diğer deyişle programla ilgisi olanların değerlendirmeye yardım etmek üzere sürece katılması söz konusudur.
- Çoğulcu bir bakış açısını yansıtması, programın çok yönlü değerlendirilmesine önemli katkılar sağlar. Örneğin bir programın değerlendirilmesinde öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve / veya ailelerin katılması programın farklı açılarından ele alınmasına katkı sağlar.

KAVRAMLAR VE KAVRAM ÖĞRETİMİ
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Kavram nedir?

- Kavram, Türk Dil Kurumuna göre "Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım." olarak ifade edilmektedir.
- Birçok olay, nesne belli kategoriler içerisinde kavramlaştırılarak zihnimizde soyut bir düşünce birimi olarak düzenlenir. Kavramlar bu özellikleri ile bilgi yapı taşlarıdır.
- İnsanların toplum içerisindeki iletişimleri kavramlar üzerinden sağlanır. Örneğin belirli özelliklere sahip bir meyve için bu kavramı somutlaştırmak için herkesin aynı şeyi anlayacağını düşündüğümüz bir kelime kullanırız. Örneğin Amasya elması veya golden elma gibi isimlerle örneklendirme yaparız.
- Kavram öğretiminde bu kavramı en iyi şekilde temsil edecek örnekler kullanmalıyız. Elma gibi somut, gözle görebileceğimiz kavramların yanı sıra dürüstlük, mutluluk, acı gibi soyut kavramlar da vardır.
- Kavramlar zaman içerisinde çeşitli yaşantılar yoluyla gelişmeye devam eder.

ÖZELLİKLERİ

1-Öğrenilebilirlik: Kavramlar deneyimler sonucu doğuştan değil sonradan öğrenilir.
2-Kullanılabilirlik: İsteğe bağlı kullanılmak üzere kavramların farklı çeşitte kullanım alanları vardır.
3-Açıklık: Kavramlar anlaşılabilirdir ve kavramların anlamları üzerinde ortak bir fikir birliği bulunmalıdır.
4-Genellik: Kavramlar hiyerarşik olarak organize edilir ve genelden başlayarak daha özel hâle geçer.
5-Güçlülük: Kavram diğer kavramların anlaşılmasına yardımcı oluyorsa güçlüdür.

- Kavram Öğrenimi ve Öğretimi Kavram öğrenmede bilgilerin yapılandırılması söz konusudur. Yaşam boyu devam eder.
- Kavramlar öğrenilme aşamasında diğer kavramlarla ilişkilendirilebilmelidir.

Geliştirme Süreçleri

- Kavram geliştirme sürecinde aşağıdaki yaklaşımlar öne çıkmaktadır:

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

Kavram Öğrenmede Öğrenme Kuram ve Yaklaşımları

- Bilişsel yaklaşımlar içerisinde yer alan ve öğrenmeyi şemalar ile ifade eden Jean Piaget; özümseme, uyumsama ve dengesizlik süreçlerini ifade etmiştir.
- Bu süreçlerde gelen bilgiler, var olan mevcut yapıya entegre edilir ya da var olan bilişsel yapı yeni bilgilerle değişime uğrar.
- Gelen bilgi mevcut yapıda bir bilişsel çatışmaya neden olursa bu dengesizlik belirli bir süre devam ettikten sonra nihayete erer.
- Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme bir bilgi yığını şeklinde değil, bir örüntüdür.
- Bilginin temel yapı taşları inşa edilmektedir.
- Bu öğrenme yaklaşımında bireyin buluş yoluyla örnekler üzerinden bir bütüne varmasını Bruner, yapmış olduğu çalışmalarda ifade etmiştir.
- Bu yaklaşımın tersine, tümdengelim olarak bilinen ve anlamlı sunuş yoluyla öğrenmeyi David Ausubel'in araştırmalarında görmekteyiz.

Kavram Yanılgıları

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

Kavram yanılgılarının nedenleri

• Sınıf ve laboratuvarlarda verilen eğitim sürecince yanılgıların yeterince ele alınmaması,
• Analoji gibi öğretim materyallerinin öğretilmesi istenen kavram yerine geçerek genellemelerin yapılması,
• Öğretim materyali olarak ders kitaplarındaki eksik ifadeler,
• Yazılı ve görsel medya
• Günlük hayatta kullanılan dil. Kavramsal öğrenme bir süreç içerisinde meydana gelir.

Not: Kavramlar birey için yeni bilgilerse bunlar mevcut bilişsel yapı içerisine bağlanır. Bu bağlanma olduğu sürece de anlamlı öğrenme meydana gelir.

- Var olan yapıdaki kavramların değiştirilebilmesi için aşağıdaki dört koşulun sağlanması gerekir):
  • Mevcut kavramda hoşnutsuzluk olmalıdır.
  • Yeni kavramın anlaşılır olması gereklidir.
  • Yeni kavram mantıklı olmalıdır.
  • Yeni kavram işe yarar olmalıdır.

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

1. Kavram haritaları
2. Zihin haritaları
3. Kavram karikatürleri
4. Metaforlar ve analojiler
5. İki / üç aşamalı testle

KAVRAM ÖĞRETİMİ
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Giriş

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

1. Kavram Haritaları:

- Joseph D. Novak tarafından Ausubel'in anlamlı öğrenme kuramına dayalı olarak 70'li yılların başında Cornell Üniversitesinde geliştirilmiştir.
- Bilgiyi organize edip görsel bir şekilde sunar.
- Ausebel'in ortaya atmış olduğu anlamlı öğrenmeye yardımcı olur.
- Bu manada kavramlar ve kavramlar arası ilişkileri gösteren grafiksel bir görsel araçtır.
- Kavram haritaları hazırlanırken dikkat edilecek bazı hususlar:
  1-Tek bir akış diyagramı şeklinde hazırlanmamalıdır.
  2-Özel isimler kavram değildir, yazılmaz.
  3-Her kavram bir defa kullanılmalıdır.
  4-Belli bir grup kavramlar renklendirilebilir.
  5-Ayırt edilebilirlik sağlar.
- Bir kavram haritasında kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren ifadeler bulunmalıdır.
- Kavramları bağlayan çizgiler, okunacak ilk kavramdan diğerine doğru okla işaretlenmelidir.
- İyi bir kavram haritasında sadece iki kavram arasında tek bir bağlantı yerine şekilde görüldüğü gibi çapraz bağlantılar da olmalıdır.
- Kavram haritaları öğrenme/öğretmen aracı olarak kullanılabileceği gibi ölçme aracı olarak da kullanılabilir.
- Dersin giriş aşamasında; öğrenilecek konuyu bütün hâlinde görme imkânı sağlar.
- Dersin gelişme aşamasında; -Önceden tanımlanan kavram haritası üzerinde maskeleme yöntemiyle kavramların diğer kavramlarla ilişkileri aşama aşama açıklanabilir.Öğretmen ve öğrencilerle birlikte dersin işleniş sürecinde birlikte hazırlanılabilir.
- Dersin sonuç aşamasında; öğrenilen konuyu özetleyerek bütün hâlinde görme imkânı sağlar.
- Ev ödevi olarak da verilebilir.

Tipik bir kavram haritası Şekil 1'de verilmiştir (Şen 2017).



Şekil 1. Örnek bir kavram haritası

2. Zihin Haritaları

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



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

3. V-Diyagramları

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

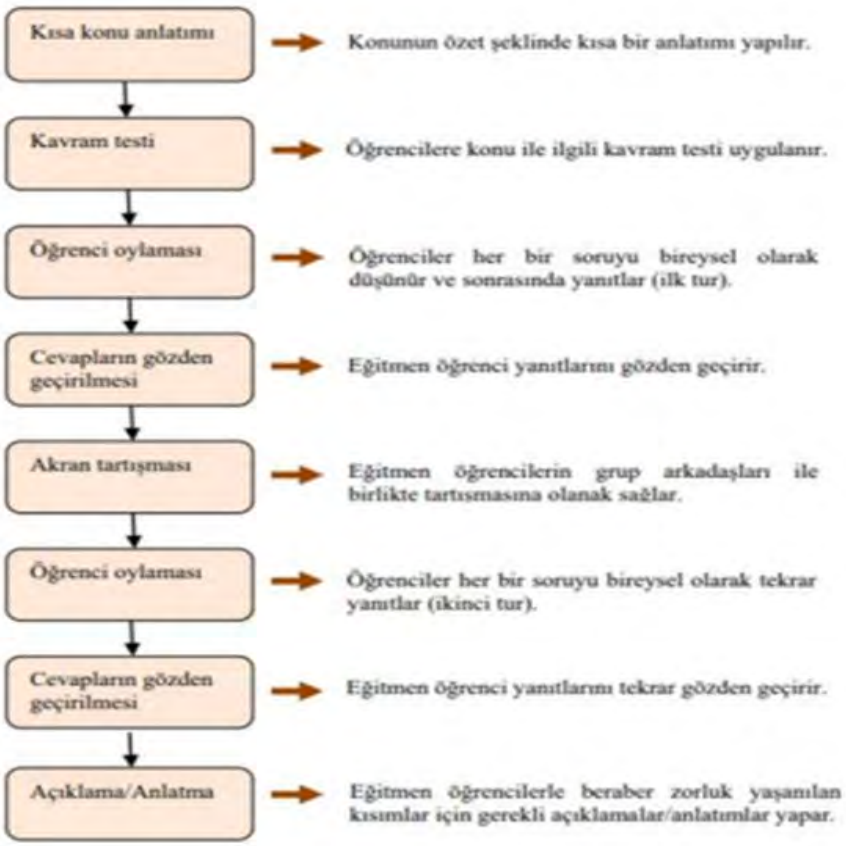
4. Kavram Karikatürleri

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

AKRAN ÖĞRETİMİ
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Akran Öğretimi

- Öğrencilerin pasif bir dinleyici olmasının ötesinde, aktif olarak öğrenme sürecine katılımını sağlayan aktif öğrenme yaklaşımlarından birisi olan akran öğretimi, her branşta uygulanabilir bir yöntemdir.
- Öğrenciyi merkeze alan, onun ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, bir eğitmenin rehberliğinin yanı sıra kendi yaş grubundan, birbirilerini çok daha iyi anlayan "akran"larının desteğinde olan bir süreçtir.
- Akranlar arasındaki öğrenme sürecindeki öğrenen öğreten rol değişimi, öğrenme sürecini destekleyici niteliktedir.
- Akran öğretimi yönteminin; kavramsal öğrenme, problem çözümünü artırma, öğrenme zorluklarını giderme, öz güven üzerine olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur.
- Psikolojiden müziğe, bilgisayar biliminden fiziğe kadar birçok alanda akran öğretimi yöntemi kullanılmaktadır.
- Bu bölümde ele alınacak akran öğretimi yaklaşımı Eric Mazur'un Harvard Üniversitesindeki uygulamalarının ürünlerindendir.
- Mazur'un çıkış noktası, öğrencilerin sayısal verilerle herhangi bir konudaki problemleri çözerken işin derinlemesine kavramsal anlamının anlaşılmadığına yönelik bulgularıdır.
- Akran Öğretiminin Adımları Akran öğretimi aşağıdaki akış şemasında açıklandığı gibi basamak basamak ilerleyen bir döngü içerisinde gerçekleştirilebilir (Şekil 1).



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

- Öğretmen hızlıca, geri dönüşlere göre sınıfın sorulan soruya verdiği yanıtları değerlendirir.
- Bu değerlendirmede, eğer tüm sınıf tarafından verilen Doğru cevap yüzdesi çok küçük ise (%30 altı) yavaşlanır ve konuya geri dönülerek anlatım detaylandırılır.
- Doğru cevap yüzdesi yaklaşık %30-70 arasında olursa bu, akran tartışması için idealdir ve yukarıda verilen akış şeması aynen uygulanır.
- Doğru cevap sınıfın büyük bir kısmı tarafından verilmiş ise (%70 üstü) cevap kısaca açıklanır ve diğer bir soru veya konuya geçiş yapılır.
- Doğru cevap yüzdesi yaklaşık %30-70 arasında ise akış şemasında olduğu gibi gruplar içerisinde tartışma ortamı oluşturulur ve akranların birbirlerini ikna etmesi sağlanır.
- Daha sonra öğrenciler aynı soruyu bireysel olarak tekrar yanıtlar. Böylece ikinci tur sağlanmış olur.
- Bir önceki turda olduğu gibi öğretmen yeniden yanıtları gözden geçirir ve gelen doğru cevap yüzdesine göre sürece devam edilir.
- Akran öğretimi yönteminin uygulanmasındaki en önemli aşamalardan birisi kavram sorusudur.
- Kavram sorusunun bazı özellikleri Mazur tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:
  - Sadece sayıların kullanılıp çözüme ulaşıldığı bir soru olmamalıdır.
  - Soru çoktan seçmeli ve yeterli sayıda seçenek içermelidir.
  - Soru öğrencinin anlayacağı dilde açık ve net olmalıdır.
  - Soru ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır.
  - Soru tek bir kavram üzerinde olmalıdır.

- Akran öğretiminin uygulanmasındaki teknik unsurlardan en fazla dikkat çeken durum, öğrencilerden gelen yanıtların alınması olayıdır.
- Alanyazında en fazla kullanılan yöntemler aşağıda sıralanmıştır:
  1. El kaldırma: En kolay ve kısa sürede bir şekilde öğrenci yanıtlarını alıp değerlendirme yapılabilecek yöntemdir. İşaret dili alfabesi unsurları kullanılabilir.
  2. Flaş kartlar: Öğrencilere farklı renk ve formlarda A, B, C gibi kartlar önceden dağıtılarak yapılabilir.
  3. Tarama formları: Büyük gruplarda tercih edilebilir.
  4. Clickers: Teknolojik bir uygulamadır. Bunun için ayrıca bir uygulama aparatı gerekir. Derste tahta veya herhangi bir perdeye doğrudan cevap oranları yansıtılabilir.
  5. Çevrim içi yanıt sistemleri: Günümüz web 2.0 araçları yardımıyla rahat bir şekilde kullanılabilir.

Akran Öğretiminin Avantaj ve Sınırlılıkları

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

Akran Öğretimi Yönteminin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi

- Akran öğretimi uygulamaları gerek eğitmenlerin gerekse de öğrenenlerin süreç içerisinde yoğun bir şekilde etkileşimde oldukları bir yaklaşımdır. Bu nedenle karşılıklı eş güdüm önemlidir.
- Uygulamaların değerlendirilmesi, bir sonraki uygulamaların niteliğini artırmada ve süreç içerisindeki olası aksaklıkları görmede önemli rol oynayacaktır.
- Öncelikle bireylerin kendilerini değerlendirmesi (öz değerlendirme) sonrasında akran ve grup değerlendirmelerini yapmaları istenebilir (akran değerlendirme, grup değerlendirme).
- Akran öğretiminin alanyazındaki ilk uygulamalarına göre günümüzdeki kullanımı oldukça zenginleştirilmiştir.
- Süreçte kullanılacak gösteriler, öğrenmeye entegre edilecek projeler ve takım temelli öğrenme yaklaşımları gibi yöntemlerin kullanılmasıyla öğrenmedeki toplam etki artırılabilecektir.

OKUL DIŞI ÖĞRENME
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Giriş

- Öğretim programını temel alan ve sınıf dışındaki alanlarda ve kurumlarda gerçekleşen öğrenme, okul dışı öğrenme olarak bilinir.
- Okul süresi boyunca öğretim programına bağlı olarak okul yapısı dışındaki alanlarda ve kurumlarda gerçekleşen öğrenme anlamına gelen okul dışı öğrenme ile alakalı olabilecek formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenme Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Formal öğrenme, non-formal öğrenme ve informal öğrenmenin karşılaştırılması (Eshach, 2007).*

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

- Okul dışı öğrenme, başka bir ifadeyle informal ortamlarda formal öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesidir.
- Yapılan çalışmalar, okul dışı ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden gelişimine katkı sağladığını ve öğrencilerin motivasyonlarında, tutumlarında ve akademik başarılarında da olumlu yönde değişikliğe neden olduğunu ifade etmektedir.
- Öğretimin her kademesinde beklenen, sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarının bir arada kullanılması ve bu sayede öğrenmenin zenginleştirilmesidir.
- Okul dışı öğrenme etkinlikleri hazırlanırken içerik-yöntem-ortam ilişkisine dikkat etmek gerekir (Şekil 1).



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

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

- Ortam ise içeriğe yani kazanıma uygun sınıf dışı ortamdır. “Nerede” sorusunun yanıtıdır. Her içeriğin her ortamda işlenmesi uygun veya kolay olmayabilir.
- Yöntem boyunda ise içeriğe uygun bir ortamda etkinliğin nasıl gerçekleştirileceği bulunmaktadır. Bu bağlamda, “nasıl” sorusuna karşılık gelir.
- Okul dışı öğrenme ortamları yaparak-yaşayarak öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf ortamına getiremeyeceğimiz öğretim materyallerini yerinde görme, deneme fırsatı yakalanmış olur.
- Aynı zamanda disiplinlerarası bir yaklaşım, okul dışı öğrenmenin önemli bir özelliğidir.
- Bu tür ortamlarda sadece bir konu değil bununla ilişkili diğer dersler de dikkate alınıp birlikte etkinlikler düzenlenmesi tavsiye edilir. Örneğin bir tarih dersi planlamasında aynı zamanda matematik veya müzik dersi de ele alınabilir.
- Bu sayede hem öğrencilerin olayları bir bütün içerisinde görmesi sağlanır hem de etkinliklerin yürütülmesi bağlamında zaman ve emekten tasarruf edilir.

OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARI
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN

Okul dışı öğrenme sürecini nasıl organize etmeliyiz?

- Okul dışı öğrenme faaliyetleri, etkinlik öncesi ve sonrası aşamaları da düşünülerek hazırlanması gereken profesyonel bir süreçtir.

1. Etkinlik Öncesi Hazırlıklar

- Etkinliklerin uygulanması bir hazırlık gerektirir.
- Dolayısıyla okul dışı ortama gitmeden önce, gerek su, iaşe gibi organizasyon boyutunda gerekse de öğrencilerin tek tek mi, grupla mı çalışacağı gibi akademik ön hazırlıklar yapılmalıdır.
- Etkinlik uygulamada dikkat edilmesi gereken bazı hususlar aşağıda sıralanmıştır:
  - Etkinlik planının hazırlanması: zaman, akış planının planlanması
  - Okul yönetimi ve ailelerden izinlerin alınması
  - Gidiş-dönüş ulaşımının planlanması
  - Gidilecek ortamdaki iletişim kurulacak kişinin belirlenmesi: izin, uygulamanın yapılmasının organizasyonu, ortamdaki materyallerin tespiti
  - Öğrencilerin bilgilendirilmesi: gidilecek ortam, kurallar, güvenlik
  - Velilerin bilgilendirilmesi
  - Öğrencilerin çalışma programının belirlenmesi: çalışma kâğıtları, fotoğraf çekme vs.
  - Öğrencilerin gereksinimlerinin dikkate alınması: su, iaşe, tuvalet, engelli öğrenciler

2. Etkinliğin Uygulanması

- Etkinliklere gerekli hazırlıklar yapıldıktan sonra artık sahada uygulama aşamasına geçilebilir.
- Bu uygulamalarda aşağıdaki bazı önemli noktalara dikkat edilmelidir:
  - Etkinlik öncesi öğrenciler organizasyon kuralları hakkında bilgilendirilmelidir.
  - Gruplar hâlinde çalışılacaksa bunlar belirlenmelidir.
  - Etkinliğin belirli anlarında öğrencilerin çalışma kâğıtlarını doldurmaları için onlara zaman verilmelidir.
  - Öğrencilere ortamı gezebilecekleri serbest zaman verilmelidir.

3. Etkinlik Sonrası Değerlendirme

- Okul dışı ortamlarda yapılan faaliyetlerin de sınıf içinde olduğu gibi etkinlik sonrasında değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Bu değerlendirmeler illaki not verme amaçlı olmamalıdır.

- Biçimlendirici değerlendirme anlamında, kazanımların ne ölçüde öğrenildiği yoklanmalıdır. Ayrıca derslerin uygulanma biçimleri de öğrenciler tarafından değerlendirilebilir. Böylece etkinliğin bir sonraki seferde daha etkili uygulaması için dönütler sağlanmış olur.
- Aşağıda okul dışı öğrenme faaliyetleri sonrasında kullanılabilecek bazı ölçme-değerlendirme araçları sunulmuştur:
  1. Kavram haritaları
  2. Zihin haritaları
  3. Etkinlik sonrası değerlendirme
  3. Metin çözümlemesi
  4. Bulmacalar
  5. Gazete/poster/broşür hazırlama
  6. Fotoğraf sergisi
  7. Kompozisyon/mektup yazma

- Bu araçlar sınıf seviyesine, konuların içeriğine göre öğretmen tarafından tercih edilebilir. Eğer ziyaret edilen okul dışı ortamda vakit kalmışsa ölçme-değerlendirme aşaması orada da yapılabilir.
- Öğretim programında ele alacağımız kazanıma uygun her ortam, okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir.
- Bu açıdan bakıldığında sadece müzeler, bilim merkezleri gibi kurumsal yapılar değil; aynı zamanda okul bahçesi, mahalledeki park, nehir kenarı gibi açık alanlarla hastane, sanat merkezleri de okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir.

EĞİTİMDE ETKİLİ GERİ BİLDİRİM
Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

I. Öğrenmenin Doğası

- Günümüzde bilgi üretiminin hızı ve değişimi bu bilgi yapılarının sınırlı sürelerde yüz yüze eğitimlerle aktarılması için yeterli olmamaktadır.
- Bu nedenle çocukların yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için erken yaşlardan itibaren sosyal-duygusal özelliklerinin olumlu yönde geliştirilerek öğrenme sorumluluğuna ve özerkliğine sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri önem kazanmaktadır.
- Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde; öz saygı tutum, öz güven, öğrenme özerkliği, öğrenme sorumluluğu gibi özellikler, öğrencileri öğrenme sürecinde etken ve aktif kılarak öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.
- Öğrenme özelliklerinin oluşmasında kalıtsal ve bağlamsal özellikler ön plandadır.
- Kalıtsal olarak miras alınan özellikler, annelerin hamilelik dönemlerindeki yaşantılar ve doğum sonrası sosyal ve kültürel bağlam, çocukların öğrenme özelliklerinin şekillenmesinde önemli farklılıklar oluşturur. Bu unsurlar aynı evde büyüyen kardeşler arasında dahi bireysel öğrenme farklılıklarına neden olabilir.
- Öğrenme sürecine etki eden farklı değişkenler bulunmaktadır. Çocukların geçmiş öğrenme deneyimleri, sosyal ve kültürel yaşantıları; okul, öğretmen, aile, akran gibi eğitim paydaşlarının çocuk üzerindeki etkileri onların öğrenmeye yönelik tutum ve davranışları üzerinde de etkilidir.
- Türkiye'de gelir dağılımındaki eşitsizlikler, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, özel gereksinimli bireyler eğitim ortamlarındaki çeşitliliğin temel kaynaklarını oluşturmaktadır.
- Türkiye'nin kendi bağlamı içerisinde oluşan bu farklılıklara ilave olarak özellikle 2011 yılından itibaren çevre ülkelerde gelişen ve kronikleşen siyasi, toplumsal, ekonomik sorunlar sebebiyle Türkiye düzenli olarak bireysel ve kitlesel dış göçe maruz kalmış; coğrafi konumu itibarıyla ise köprü görevi görerek genellikle Asya'dan Avrupa'ya geçişi sağlayan kısa süreli ve geçici ikamet ülkesi olmuştur. Fakat son yıllarda özellikle sınır ülkelerinde fazlaca meydana gelen bölgesel çatışmalar ve iç savaşlar, Türkiye'yi transit ülke konumundan hedef ülke hâline dönüştürmüştür.

- Türkiye, İran, Irak, Afganistan, Pakistan gibi ülkelerden düzenli/düzensiz çok sayıda göç alırken 2011'de Suriye'de çıkan çatışmalar yoğun kitlesel bir göç akımı başlatarak Türkiye'ye yönelik dış göç nüfusunun daha da artmasına yol açmıştır.
- Türkiye'ye göç eden nüfusun yarıya yakınının 0-18 yaş arasında bulunan çocuklardan oluşması, sınıflardaki çeşitliliği artırmıştır. Bu durum öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra onların ilgi, tutum, motivasyon, benlik algısı ve öz güven gibi duyuşsal özelliklerini de daha önemli hâle getirmiştir.
- Erken çocukluk eğitiminden itibaren başlayan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim programları; öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunan, onların bilişsel yeterliklerini, duyuşsal özelliklerini, psikomotor ve sosyal becerilerini geliştiren bir ekosistemdir. Bu nedenle öğrencileri sadece bilişsel paradigmalar ile değil; fiziksel, sosyal-duygusal ve bilişsel alanları ile birlikte bütünsel bir bakış açısıyla ele almak, onların erken yaşlardan itibaren, öz kavramlarını olumlu yönde geliştirmelerini sağlayarak öğrenme sorumluluğuna ve özerkliğine sahip insanlar olarak yetişmelerini teşvik etmek, gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi tanımlayıp gerekli bilgilere ulaşma ve değerlendirme becerilerine sahip olmalarını sağlamak büyük önem taşımaktadır.

- Öğrenme sürecinin belirleyici unsurları aşağıda özetlenmiştir:

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

- **Çocuklar korku ve baskıyla değil kendi çabalarıyla daha etkili öğrenirler:** Korku ve baskı, çocuklardaki kaygıyı yükseltmesi nedeniyle çocukların öğrenme davranışlarını da olumsuz etkilemektedir. Eğitim süreci, çocukların kendi öğrenme ihtiyaçlarını saptayarak gelişimlerini sağlamaları, gerçek yaşam problemlerine yönelik çözüm yolları üretmeleri, yeni fikirler geliştirmeleri, bu fikirlerin somut uygulamalarını gerçekleştirmeleri, yeni ve farklı bakış açılarına uyum sağlamaları; eleştirel, analitik, yansıtıcı gibi düşünme becerilerine sahip olmaları, iletişim ve iş birliği becerilerini kazanmaları doğrultusunda demokratik bir anlayış ile tasarlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

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

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

- **Öğretmenlerinin en önemli görevi, çocuklara öğrenmeyi sevdirmek, onların öğrenme çabalarını desteklemek ve öğrenme kararlılıklarını sürdürmelerine yardımcı olmaktır:** Çocukların meraklarını gidermek için çaba göstermeleri, deneyimlemeleri istekle ve içsel motivasyonla gerçekleşir. İnsan nasıl sevmediği bir ortamda bulunmak istemez ve bunun için gerekli çabayı göstermez ise çocuklar da kendileri için ilgi çekici olmayan ortamlarda

bulunmak istemezler. Bu durumdan dolayı çocukların bir derse veya bir konuya karşı ilgi duymalarının ve olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması oldukça önemlidir. Bu amaca ulaşılmasında ise okul içi ve okul dışı öğretim süreçleri önem kazanmaktadır.

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

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

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

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

- **Hatalar öğrenme sürecinin önemli deneyimleridir:** Hatalar, öğrenme sürecinde geri bildirim sağlayan önemli yaşam deneyimleridir. Hatalara yönelik düzenlenecek detaylı ve 37 düzeltme içeren geri bildirimler, çocukların öğrenmeye yönelik olumlu davranışlar geliştirmesine yardımcı olur.

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

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

II. Etkili Geri Bildirim

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

- Higgins, Hartley ve Skelton anlamlı, nitelikli ve zamanında verilen geri bildirimin öğrenci bilişsel özelliklerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir.
- Etkili geri bildirim sürecinde kaynak sadece öğretmen ile sınırlı değildir. Akranlar arası gerçekleşecek yapıcı geri bildirimler de akran etkileşiminin artması ve akran öğretimine destek vermesi açısından önemli bir rol oynamaktadır.
- Farklı kaynaklardan verilen geri bildirimin etkililiği; yönüne, içeriğine, zamanlamasına, işlevine ve amacına göre farklılık gösterebilir.
- Geri bildirimler yön açısından pozitif ve negatif olarak gerçekleşebilir.
- Pozitif geri bildirimler, öğrencinin tutum ve davranışlarına yönelik olumlu ifadeler içerirken (Oldukça başarılı, bravo, problemi çözme yaklaşımın doğru vb.);
- negatif geri bildirimler ise olumsuz ifadeler içerir (Cevabın yanlış, ödevin oldukça yetersiz, verdiğin örnekler eksik vb.).
- Öğretim sürecinde sürekli pozitif geri bildirim vermek mümkün olmadığından negatif geri bildirimlerin olumlu jest ve mimikler ile desteklenmesi sağlanmalıdır.
- Duyguların aktarılmasında söz ötesi davranışların önemi göz önüne alındığında negatif geri bildirime olumlu jest ve mimiklerin eşlik etmesi, öğrencinin yapmış olduğu hatalara karşı daha duyarlı olmasını sağlayarak öğrenmeye karşı olumsuz tutum ve davranışların geliştirmelerini engelleyebilir.
- Geri bildirimler içerik açısından sınırlı veya ayrıntılı olarak gerçekleşebilir.
- Sınırlı verilen geri bildirimlerin öğrenme üzerindeki olumlu etkisi de oldukça sınırlıdır (doğru, yanlış, eksik vb.).
- Buna karşılık ayrıntılı geri bildirimler; öğrencinin eksikliklerinin neler olduğunu, neyi doğru ve yanlış yaptığını, nasıl ilerlemesi gerektiğini ortaya koyarak öğrenme üzerinde daha olumlu etkiler sağlar (“Matematiksel işlemlerde hatan var, toplama işlemini gözden geçirmelisin.”, “Yazmış olduğun kompozisyonun başlığı uzun ve kompozisyonunda anlatım bozuklukları var. Kelime sayısını 12 ile sınırlayarak metnin başlığını yeniden gözden geçirmelisin.” vb.).
- Ayrıntılı geri bildirimler genellikle düzeltmeleri ve yönlendirmeleri de içerir. Bu nedenle verilecek geri bildirimlerin mümkün olduğu kadar ayrıntılandırılması gerekir.
- Zamanlama açısından geri bildirimler anlık olabileceği gibi gecikmiş olarak da verilebilir. Anlık geri bildirimler genellikle sınıf ortamlarında ve eş zamanlı gerçekleştirilen uzaktan eğitim ortamlarında verilebilir.
- Söz konusu geri bildirimler otomatik olarak bir yazılım aracılığı ile verilebildiği gibi öğretmenler veya akranlar tarafından da düzenlenebilmektedir.
- Gecikmiş geri bildirimlere ise öğrenci ödevlerine, projelerine, çalışma kâğıtlarına verilen dönüt ve düzeltmeler örnek olarak verilebilir.
- Gecikmiş geri bildirimlerin ayrıntılı olarak verilmesi ve sadece yanlışları gösterme yerine düzeltme de içermesi, geri bildirimin etkililiğini artıracaktır.
- Geri bildirimler sadece bilişsel değil, aynı zamanda üstbilişsel becerileri ve duyuşsal özellikleri geliştirmeyi de hedeflemelidir. Örnek olarak yapılan bir çalışma içerisinde eksik olan yerlerin belirtilmesi bilişsel, kullanılacak stratejilerle öğrencinin öğrenme etkililiğinin artmasına yönlendirme yapılması üstbilişsel; öğrencinin ilgi, tutum ve motivasyonuna yönelik ifadeler kullanılması ise duyuşsal geri bildirimlere örnek olarak verilebilir.
- Geri bildirimlerin öğretim sürecinde biçimlendirici araçlar olarak kullanılmasına öncelik verilmelidir.
- Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde biçimlendirici süreçlerin ön plana çıkması verilecek geri bildirim türünün de bu yaklaşıma uygun olarak düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.
- Bu kapsamda geri bildirimin süreç odaklı olması, öğrenci gelişimini ilerlemeye ve farka dayalı olarak göstermesi sürecin daha iyi yönetilmesine olanak sağlayacaktır.

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

III. Etkili Geri Bildirim Sürecinde Web 2.0 Araçları

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

Kahoot: Kahoot ile öğrencilere anlık geri bildirim verilebilmektedir. Ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama düzeyindeki sorulara yönelik geri bildirim sağlayan sistem, sınırlı geri bildirimler için daha uygundur (doğru, yanlış vb.).
Formative: Formative ile öğrencilere anlık geri bildirim verilebilir, onlar ile etkileşime girilerek yanıtları görülebilir ve ayrıntılı geri bildirimler düzenlenebilir.
Socrative: Socrative'de öğrencilere yönelik çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı sorular hazırlanabilir, öğrencilere anında onaylayıcı ya da detaylı geri bildirimler verilebilir.
Edmodo: Edmodo, sanal sınıf uygulaması ile öğretmen ve akran geri bildirimine imkân sağlar. Program arayüzünde video linkleri paylaşılabilir, tartışma forumları açılabilir, öğrencilere ödevler verilebilir, anlık ve gecikmeli geri bildirimler düzenlenebilir. Bununla birlikte öğretmen ve öğrenciler tarafından derslere yönelik sunu materyalleri yüklenebilir ve bu materyallere yönelik geri bildirimler sunulabilir.
Google drive: Google drive üzerinde ortak dokümanlar oluşturulabilir. Her bir öğrenci dokümanlar üzerinde değişiklikler yapabilir ve kendi görüşlerine göre dokümanı düzenleyebilirler. Benzer şekilde öğretmenler de bu dokümanlar üzerinden anlık olarak geri bildirimlerini paylaşabilirler. Google drive yeni dokümanların oluşturulmasına ve/veya tek bir doküman üzerinde öğrenci ve öğretmenlerin ortak çalışma yürütmesine olanak sağlamaktadır.

ÖĞRENME, ÖĞRETİM VE EĞİTİMDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR
Doç. Dr. Derya GİRGİN

ÖĞRENME KAVRAMI

❖ Öğrenme kavramının tanımını ortaya koymak aslında öğrenmeye yönelik bakış açısına göre farklılaşmaktadır.

❖ Öğrenmenin tüm teorisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından genel anlamda kabul edilmiş bir tanımı yoktur. Çünkü her araştırmacı, teorisyen, uygulayıcı öğrenmenin faklı bir bileşenine odaklanarak öğrenmeyi farklı tanımlamalarla ifade etmişlerdir.

♣ Öğrenme; doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı, organizmanın geçici durumlarını kapsamayan yorgunluk, ilaç vb. etkilerle meydana gelmeyen, bireyin çevresiyle olan etkileşimleri ile davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir.

♣ Öğrenme, sadece büyüme süreci ile ele alınmayan, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişmedir.

♣ Öğrenme, bilgide ve davranışta kalıcı değişikliklere neden olan yaşantı sürecidir.

♣ Öğrenme, tekrar ya da yaşantı sonucu davranışta meydana gelen genellikle devamlı bir değişikliktir.

♣ Öğrenme, insan davranışında pratikten kaynaklanan göreceli sürekli bir değişimdir.

♣ Öğrenme, davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten, deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren bir değişikliktir.

♣ Öğrenme; büyüme, vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelerle sınırlı olmayan, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmedir.

♣ Öğrenme, davranışta ya da davranış potansiyelinde göreceli, tutarlı bir değişikliğe sebep olan tecrübeye dayalı bir süreçtir.

Öğrenme Kavramının Temel Özellikleri

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

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

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

Bu tanımı incelediğimizde bireyin davranışında ya da bireyin bir davranışı gösterme yeterliliğinde ifadeleri ile bireyin NEYİ? değiştirmesi gerekiyor sorusuna, yaşantısı yoluyla ifadesi ile NASIL? sorusuna cevap alırken kalıcı izli ifadesi ile bu değişimin ÖLÇÜTÜ hakkında vurgu karşımıza çıkmaktadır.

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

Refleks:

- Refleks, bireyin doğuştan getirmiş olduğu bir uyarıcıya karşı belli ve basit bir davranış gösterme eğilimi olarak tanımlanır. Aynı zamanda bir uyarıcıya karşı gösterilen oldukça hızlı ve tutarlı tepki olarak da ifade edilebilir.
- Refleksler bilinçli tepkiler değildir ve hayati öneme sahiptir. Ateşe değen elimizi hemen geri çekmemiz, dizimizin belli bir noktasına vurulduğunda ayağımızın kalkması gibi.
- Reflekslerin işlevi organizmayı istemli eylemlere hazırlamaktır ve bu işlev yaşam boyu sürer. Refleksler içgüdüye göre daha basit bir yapıya sahiptir.
- Refleksler ertelenebilir ancak engellenemez. İçgüdü ise ertelenemez.

Refleksin özellikleri

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

İçgüdü:

- İçgüdü; doğuştan getirilen, türe özgü karmaşık ve öğrenilmemiş olan, kişiliğin gelişiminde rol oynayan temel psikolojik bir güçtür.
- Gündelik yaşamda içgüdü bireyin içinden geldiği gibi davrandığında ortaya koyduğu ve bilinçli olarak yapmadığı davranışlardır.
- İnsanlarda içgüdü yoktur yalnız içgüdüye uygun şekilde gösterilen davranışlar vardır ve bunlara da "içgüdüsel davranışlar" denir. En bilenen örneği annelik içgüdüsünün olduğu yönündeki düşüncelerdir.
- Annelik bir içgüdü değil, içgüdüsel davranıştır; "prolaktin" hormonunun etkisiyle ortaya çıkan bir davranıştır. Aynı hormon erkeklere enjekte edildiğinde erkeğin de anne gibi davranışlar göstermeye başladığı araştırmalarca kanıtlanmıştır.
- İçgüdüsel davranış, "Bir türün gelişimsel ve çevresel koşullarda, belli uyarıcılar karşısında belli bir davranış yapısı sergilemeye yönelik tek biçimli, kalıtsal, otomatik eğilimi." olarak tanımlanmaktadır.
- Tanım incelendiğinde **bir davranışın içgüdü sayılabilmesi için;**
  1. Doğuştan gelmesi,
  2. Bir türün tüm üyelerinde bulunması,
  3. Başka türlerde aynı biçimde bulunmaması,
  4. Karmaşık bir davranış örüntüsü olması,
  5. Belli bir biyolojik gereksinim ile ortaya çıkmamış olması gerekmektedir.

- Bireyin yaşantılarından bağımsız şekilde ortaya çıkan davranışları ancak refleksif ve içgüdüsel davranışlar olarak nitelendirebiliriz. Bu nedenle bireylerin refleksif ve içgüdüsel olarak nitelendirilen davranış örüntüleri, öğrenme ürünü olarak kabul edilmemektedir.
- Diğer bir ifade ile öğrenilmediklerinden dolayı içgüdüler ve refleksif davranışlar ya da bireylerin refleksleri öğrenmenin dışında ele alınmaktadır.

Yaşantı:

- Öğrenme tanımından hareketle karşımıza çıkan en önemli nokta bireyin yaşantısı yoluyla ifadesidir. Çünkü öğrenmenin gerçekleştirilmesi için yani bir davranışın öğrenilmesi ve ortaya konulması için yaşantılar yoluyla ortaya çıkması gerekmektedir.
- Bireylerin çevresiyle olan etkileşimi sonucunda bireyde kalan iz olarak tanımlanan kavramdır. İnsan, yaşantıları ile deneyimler elde ederek yeni davranışlar öğrenir.
- ,Bireyin yaşantıları ile elde ettikleri sonuçları irdelemesi, bu sonuçlar ışığında yaşamını düzenlemesi ve nasıl davranacağına karar vermesi söz konusudur.
- Bireylerin yaşantıları ile deneyim kazanmaları, öğrenilen davranışlara yönelik pratiklik edinme bağlamında önemlidir.

Davranış:

- Davranış ifadesi davranışçı kuramlar temelinde organizmanın gözlenebilen her türlü etkinliğidir.
- Bilişsel kuramcılara göre ise organizmanın gözlenebilen ya da gözlenemeyen açık ya da örtük etkinliklerinin tümünü kapsayan bir süreçtir.
- Öğrenme tanımında yer alan davranış ifadesi, organizmanın gözlenebilen tepkilerini; bir davranışı gösterme yeterlilikleri ise öğrenme stratejileri, düşünme biçimleri, tutumları, değerleri kapsar.
- Öğrenilen bütün davranışlar performansa dökülemeyebilir. Ayrıca öğrenilen bir davranış sonradan ortadan kalkabilir yani sönebilir.

- Davranışları genel olarak üç grupta toplamak mümkündür:

A) Doğuştan Gelen Davranışlar:

- İçgüdüsel ve refleksif davranışlardan oluşur.
- Bu davranışlarımızı öğrenme yoluyla değiştiremeyiz. Örneğin kalp kasımızın çalışma davranışını öğrenme yoluyla değiştiremeyiz. Yine göz bebeğinin fazla ışıkta küçülmesi ve az ışıkta büyümesi refleksif bir davranıştır ve bunu öğrenme yoluyla değiştiremeyiz.

B) Geçici Davranışlar:

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

C) Sonradan Kazanılan Davranışlar ya da Öğrenme Ürünü Olan Davranışlar:

- Doğuştan getirilmeyen, öğrenme yoluyla edinilen, sonradan kazanılan davranışlardan oluşur. Örneğin parmak kaldırdığında öğretmenin kendisine söz verdiğini gören öğrenci, başka bir zaman da söz almak istediğinde parmak kaldıracaktır. Ağladığında istediğini elde eden bir çocuk ise başka bir zaman da bir şey istediğinde tekrar ağlama davranışı gösterecektir. Öğrenme ürünü olan davranışlar hemen uygulanabilir ya da daha sonra gerektiğinde uygulamak için saklanabilir.
- Öğrenme ürünü olan davranışlar istendik ve istendik olmayan davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Öğrenme ürünü olan istendik davranışlar iki yolla kazanılmaktadır:

1. Planlı eğitim yoluyla kazanılan davranışlar:

- Eğitim kurumlarında, örneğin okullarda bir plan çerçevesinde kazandırılmaya çalışılan istendik nitelikteki davranışlardan oluşur.
- Bunun yanında bazen de eğitimin hatalı yan ürünü olan istenmeyen davranışlar da oluşabilir. Örneğin kopya çekme gibi.

2. Gelişigüzel kültürleme ürünü olan davranışlar:

- Yaşam içerisinde kendi kendine kazanılan davranışlardır. Bireyin evde, mahallede çevresiyle etkileşimi sonucunda kazandığı davranışları kapsar.
- Bu davranışlar bazen faydalı ve istendik nitelikte olabilirken bazen de zararlı, istenmeyen davranışlar olabilir. Örneğin bir çocuğun bulunduğu çevreye göre insanlara saygı duymayı, odasını toplamayı öğrenebilmesi gibi yankesicilik yapmayı, sigara içmeyi de öğrenmesi mümkündür.
- Öğrenme ürünü olan istendik olmayan davranışlar ise kötü kültürel koşullar altında kazanılan davranışlar ve eğitimin hatalı yan ürünü olan davranışlar olarak nitelendirilebilir.

Öğretme:

- Bireyin öğrenmesine yardım/destek/rehberlik yapma işi.
- Öğrenmeye yardım, bilgi aktarımı değildir. Bilgilerin aktarılamamasıdır.
- Davranışı modelleme, kaynak sağlama, hangi sıra ile nasıl öğrenileceğini gösterme, dönüt verme; hepsi öğretme davranışıdır. Öğretim: Planlı/amaçlı öğretme çabası/etkinliklerine "öğretim" ismi verilir.
- Okul öğrenmeleri söz konusu olduğunda öğretim etkinlikleri, öğretim programları doğrultusunda hazırlanır.
- Öğretim programları: Öğrencilere kazandırılacak özelliklere ulaşmak için planlanan etkinlikleri içeren yazılı dokümanlara verdiğimiz isimdir.

Öğrenme İçin Temel İlkeler

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

1.Öğrenme hedefe yöneliktir:

- Bireyler öğrenme görevlerini rastgele yapmazlar. Neyi, neden yaptıklarını bilemezlerse öğrenmek için harekete geçmezler.
- Öğrenme sırasında bireyin iki temel hedefi vardır:
  1. Yapılan işin anlamını kavramak
  2. Kendi öğrenmesini düzenlemek. Örneğin okurken bir yandan harflerle oluşturulan kodu çözmeye çalışırız, bir yandan da anlayıp anlamadığımızı kontrol ederiz.

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

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

3. Öğrenme bilginin örgütlenmesidir.

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

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

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

4. Öğrenme doğrusal olmayan fazlar halinde gerçekleşir.

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

5.Öğrenme gelişimden etkilenir.

- Öğrenciler arasında öğrenme hızı, ön öğrenmelerdeki eksiklikler, öğrenme stilleri gibi birçok farklılık vardır.
- Öğrencilerin fizyolojik gelişimleri de bireysel farklılıklar içerir. Bunların bazıları çevresel, bazıları kalıtsal etmenlerden kaynaklanır.
- Her öğrenciden aynı öğrenme performansını bekleyemeyiz. Ancak bu, durumu olduğu gibi kabullenmemiz anlamına gelmez.
- Nasıl ki ön öğrenmelerinde eksiklik olan öğrencileri yetiştirmek için bir şeyler yapıyoruz, benzer şekilde gelişimsel diğer sorunları çözmek için de yapılabilecekler vardır.
- Gelişimde geri kalmış öğrenciler için öğrenme becerilerinin ve yollarının öğretiminin fark yarattığı, birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Örneğin dikkat süresi kısa olan öğrencilere dikkat için uygulanan stratejiyle öğretim programlarının onların dikkat süresini uzattığı tespit edilmiştir.

6. Öğrenme stratejiktir. Öğrenme stratejileri; öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri almak, anlamlandırmak, saklamak, gerektiğinde hatırlamak için kullandıkları amaçlı eylem ve düşüncelerdir.

- Öğrenme stratejilerini farklı şekillerde sınıflayabiliriz. Örneğin etkiledikleri süreçlere göre üçe ayırabiliriz.Bunlar:
  A) Bilişsel stratejiler: Akademik işi tamamlamak amacıyla kullanılan stratejiler (örneğin soru çözme, altını çizme, özet yazma).
  B) Üstbiliş stratejiler: Öğrenmeyi planlama, izleme ve kontrol amacıyla kullanılan stratejiler (örneğin nasıl öğrenebileceğini düşünme, öğrenip öğrenmediğini kontrol).
  C) Sosyal ve duyuşsal stratejiler: Başkalarıyla etkileşimi gerektiren ya da bireyin duyuşsal durumunu etkilemeye yönelmiş stratejiler (örneğin kendini ödüllendirme, kendisi için önemini düşünme, arkadaşına sorma).
- Öğrenme stratejilerinin önemi ve değeri gün geçtikçe daha iyi anlaşılmaktadır. Çünkü öğrenci artık pasif alıcı değil, aktif işleyen olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bilgi çağında bilgilerin güncelliği çok kısa sürede ortadan kalkmaktadır.
- Sürekli öğrenme ihtiyacı vardır. Ayrıca öğrenme stratejilerini iyi kullanan öğrencilerin daha başarılı, daha güdülü olduğu bilinmektedir.

ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

- Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar olumlu ya da olumsuz faktörler yani öğrenmeyi kolaylaştıran veya zorlaştıran faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler ve dolaylı etkileyen faktörler vardır.

Öğrenmeyi Dolaylı Etkileyen Faktörler

- Öğrenmeyi dolaylı etkileyen faktörler, öğreten (öğretmen) ve öğrenme ortamıdır.
- Öğrenme, bir öğrenen ve bir öğreten arasında ya da bir sınıf ortamında gerçekleşiyor ise öğreten (öğretmen) faktörü ortaya çıkar.
- Planlı bir öğretim etkinliği içerisinde öğreten (öğretmen) eğitim-öğretim işini planlayan ve uygulayan kişidir.
- Bu durumda öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretenin (öğretmenin) bilgisi, tecrübesi, becerisi, yaklaşımı, iletişimi vb. gibi değişik faktörler öğrenenin öğrenmesinde etkili bir durumdur.
- Bu nedenle öğrenen (öğrenci) için uygun fiziksel koşulların sağlanması, öğrenmeyi, eğitim alanları ve modern hayatı bilecek (etken uyum) bireyler yetiştirmektir.
- Bunun yanında öğrenmeyi dolaylı olarak etkileyen öğrenme ortamı, psikolojik ortam ve fiziksel ortam olarak genelde ikiye ayrılır.

Psikolojik ortam:

- En genel anlamı ile öğrenme için uygun kişiler arası ilişkilerin olup olmadığını anlatır.
- Bir sınıfta bu, sınıfın iklimi ya da sınıfın havasıdır.
- Öğrenme ortamı, ortamda bulunan tüm bireylerin (öğrenen-öğreten) tutumlarını, becerilerini ve ilişkilerini yansıtır. Daha geniş olarak ele alındığında bu aynı zamanda veli okul, veli-öğretmen, okul-öğretmen, okul-öğrenci, öğrenci öğretmen, öğrenci-veli ilişkilerinden etkilenir ve bunları etkiler.
- Sınıf içerisinde olumlu psikolojik havayı oluşturan ve sürdüren kişi öğretendir (öğretmen).

Fiziksel ortam:

- öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan uygun çevresel koşulları anlatmak için kullanılır.Isı, ışık, koku, gürültü, temizlik durumu; estetik özellikler gibi.
- Uygun ısı, ışık, koku, temizlik ölçütlerini taşıyan; estetik ve gürültüsüz bir ortam, öğrenme için istenilen bir ortam olup bu tür ortamların öğrenmeyi olumlu etkileyeceği düşünülür.
- Öğrenmeyi Doğrudan Etkileyen Faktörler Öğrenmeyi doğrudan etkileyen faktörler ise 3 gruba ayrılarak incelenebilir:
- 1. Öğrenmeyi etkileyen öğrenenden kaynaklı faktörler
- 2. Öğrenmeyi etkileyen öğrenme malzemesinden kaynaklı faktörler
- 3. Öğrenmeyi etkileyen öğrenme yönteminden kaynaklı faktörler

1.Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenenden Kaynaklı Faktörler:

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

B) Olgunlaşma:

- Vücut organlarının kendinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilecek düzeye gelmesidir.
- Yaşın getirdiği belirli davranışların yaşantılar yoluyla kazanılması için bireyin olgunlaşması gerekir.
- "Olgunlaşma, yaşa bağlı olarak genetik olarak programlanmış değişimlerin ortaya çıkma sürecidir."
- Algısal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimi incelendiğinde çocukların belirli yaş dönemlerinde belirli öğrenmelere kendiliğinden hazır hâle geldiği görülmektedir.
- Olgunlaşma sonucunda birey, öğrenmeyi kolaylaştıran bir dönemde bulunmuş olur.
- Olgunlaşma, öğrenmeyle kazanılacak davranışların ön koşuludur.
- Olgunlaşma aynı zamanda yaş ve zekâ ile ilişkilidir.

1. Yaş:

- Yaşla birlikte öğrenme düzeyinde farklılıklar ortaya çıkar.
- İyi bir öğrenmenin olabilmesi için organizmanın davranışı öğrenebileceği yaşa gelmesi gerekir. İnsan yavrusunun yürümesi için 9 ay civarının uygun olması, kalemi düzgün tutup yazı yazabilmesi için ise 6-7 yaş civarının uygun olması gibi.
- Bunun yanında yaşlı bireylerin de hücre kayıpları nedeniyle daha yavaş öğrendikleri bilinmektedir.

2. Zekâ:

- Zekâ; yeni bir bilgiyi öğrenebilmek, karşılaşılan problemleri çözebilmek, olaylar ve konularla ilgili akıl yürütebilmek, gözle görünmeyen konular hakkında düşünebilmek gibi becerileri kapsar.
- Zihinsel açıdan olgunluk, zekâ kavramı ile ele alınır.
- Bazı kişiler yaş olarak büyümüş olsalar da zihinsel açıdan yeterli olgunluğa erişmediklerinden öğrenemezler.
- Zekâ çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ortak noktalardan hareket edilirse zekâ, öğrenme kapasitesini, bireyin kazanabileceği toplam bilgileri ve yeni durumlara ve genel olarak çevreye başarılı bir şekilde uyum yapabilme yeteneğini anlatmaktadır.
- Öğrenmeye, bireyin karşılaştığı problemi çözüp daha üst düzeye ulaşma ve ona uyum sağlama yeteneği olarak bakıldığında, zekâ potansiyelleri daha üstte olanların daha iyi uyum sağlayabilecekleri böylece daha iyi ve hızlı öğrenecekleri söylenebilir.

C) Genel Uyarılmışlık Hâli ve Kaygı:

1. Genel Uyarılmışlık Hâli:

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

2. Kaygı:

- Kaygı, nedeni belli olmayan korku ya da sürekli kötü bir şey olacağına dair hissin baskın olduğu psikolojik durum olarak tanımlanır.
- Genel uyarılmışlık hâli için geçerli olan durum, kaygı için de geçerlidir. Orta düzeyde bir kaygı duymak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
- Kaygının öğrenmeye etkisi bireysel farklılıklar gösterir.
- Akademik yetenek ve benlik saygısı gibi özellikler kaygının öğrenme üzerinde etkisini çeşitlendirmektedir.

- Morgan'a (2006) göre akademik yeteneği çok yüksek ya da çok düşük olan öğrencilerde kaygı durumu fazla etkili olmamaktadır.
- Ancak orta akademik yetenekteki öğrenciler için kaygı önemli bir etkendir.

D) Eski Yaşantıların Aktarılması:

- Öğrenmenin gerçekleşmesinde, yeni bir bilginin ya da yeni bir becerinin öğrenilmesi, büyük oranda öğrenilecek bu yeni bilgi veya beceriyle ilgili olan ön (eski) yaşantılara bağlıdır. Çünkü her yeni öğrenme eski öğrenmenin üzerine kurulur.
- Yani birey öğrenmeyi kolaylaştıracak başka bilgilere sahip olduğunda öğrenme kolaylaşır. Bunun tersi de söz konusu olabilir, bu durumda bireyin önceki bilgileri yeni bilgiler öğrenmesini zorlaştırabilir. Buna öğrenmede **"aktarım" veya "transferans"** denir.
- Söz konusu aktarmanın yeni öğrenmeye katkısı varsa buna olumlu aktarma (pozitif transferans), engelleyici bir özelliği varsa buna da **olumsuz aktarma (negatif transferans)** adı verilmektedir.
- Olumlu ve olumsuz aktarmaya birer örnek vermek gerekirse
  1. Olumlu Aktarma: Bisiklet kullanmayı bilen birinin motosiklet kullanmayı kolay öğrenmesi, araba kullanmayı bilen bir bireyin yeni aldığı başka bir marka arabayı kullanabilmesi gibi.
  2. Olumsuz Aktarma: İki parmak daktilo kullanan bireyin 10 parmak daktilo kullanırken zorlanması, Q klavye kullanan bireyin F klavyeyi öğrenmede zorlanması gibi.
- Olumsuz transferle ilişkili olan bir diğer kavram da **"ket vurmadır".**
- Ket vurma, öğrenilmiş bir malzemenin hatırlanması sırasında ortaya çıkan bozucu etkiye denir. İkiye ayrılır: "ileriye ket vurma" ve "geriye ket vurma".
- **İleriye ket vurma**, öğrenilmiş iki malzemeden daha önce öğrenilenin daha sonra (daha yeni olan) öğrenilmiş olanı hatırlamayı engellemesi ya da bozmasıdır. Örneğin bireyin yeni aldığı bankamatik kartının şifresini eski bankamatik kartının şifresiyle karıştırması ya da cep telefon numarasını değiştiren birinin numarası sorulduğunda eski numarasını söylemesi gibi.
- **Geriye ket vurma**, yeni öğrenilmiş olan bir malzemenin önceden (eski) öğrenilmiş olan bir malzemenin hatırlanmasını engellemesi veya bozmasıdır. Örneğin Almanca bilen bir kişinin İngilizce öğrenmeye başladıktan sonra Almanca kelimelerin anlamını unutması; aklına sürekli, kelimelerin İngilizce anlamlarının gelmesi gibi.
- Olumlu ve olumsuz aktarmada, önceki öğrenme durumunda yer alan uyarıcı ve davranımlarla yeni gerçekleştirilen öğrenmedeki uyarıcı ve davranımlar arasındaki benzerlikler önem arz etmektedir.
- Bunlara ek olarak Solomon ve Perkins alt düzey ve üst düzey aktarım (transferans) kavramlarından söz etmektedir.
- **Alt düzey transferans**, spontane (kendiliğinden) veya otomatik olarak gelişmiş ve iyice yerleşmiş becerileri anlatır. Daha önce denenmiş eylem ve becerilerde gerçekleşir. Davranışlar, durumun benzerliğinden dolayı otomatik olarak ortaya çıkar. Bazen kişi ne yaptığından habersiz bir şekilde transferi gerçekleştirebilir. Bir arabayı kullanmayı öğrenen kişinin diğer arabaları da kullanabilmesi; bir kişinin farklı diş fırçaları ile dişini fırçalayabilmesi, bir matematik problemini okulda ve evde çözebilmesi gibi.
- **Üst düzey transferans**, soyut ve zihinseldir: "Bir durumda bilinçli bir soyutlama modeli oluşturmayı ve bu sayede diğer durumlarla bağlantı kurmayı içerir." Öğrenciler bir kuralı, ilkeyi, ilk örneği, şemayı vb. öğrendiklerinde ve bu öğrendiklerini daha genel bir şekilde kullandıklarında oluşur. Öğrenciler kuralı otomatik olarak uygulamadıklarından dolayı transfer mantıksal bir tercihtir.
- Öğrenme sırasında ve daha sonrasında öğrenciler, bir problemin ana ögelerini öğrenip hangi beceri, strateji veya davranışı kullanacaklarına karar verdiklerinde soyutlama yapmış olurlar.

E) Güdü (Motivasyon):

- İstekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir ifadedir.
- Güdüler, organizmayı uyarır ve harekete geçirirken organizmayı belirli bir amaca doğru yönlendirir.
- Açlık, susuzluk, uyku, cinsellik gibi fizyolojik kökenli güdülere **"dürtü"** adı verilir.
- Başarı, sevgi, sosyal onay, statü gibi daha karmaşık olanlarına **"gereksinim (ihtiyaç)"** denilmektedir.
- Güdüler bir defa ortaya çıkıp doyurulduğunda ortadan kalkar yani doyurulmuş olur, ta ki ihtiyaç hissedilen durum (açlık, uyku vb.) tekrar ortaya çıkana kadar.
- İhtiyaç hissedilen durum tekrar ortaya çıktığında ise güdülenmiş davranış organizma tarafından tekrar gösterilmeye başlanır. Bu durum güdülerin döngüsel olduğuna işaret etmektedir.
- Güdülemede 4 önemli kavrama işaret edilmektedir:
  1. İhtiyaçlar (fizyolojik ve psikolojik sağlık için gerekli olanlar),
  2. Değerler (bireyin kendisi için faydalı gördüğü ve elde etmeye ve/veya sürdürmeye çalıştıkları),
  3. Amaçlar veya niyetler (davranışın amacı veya niyetin ne olduğu),
  4. Duygular (Güdü, bir amaca veya değere ulaşmak için duyulan bir istek olduğundan değerleri ve duyguları bütünleştirir.).
- Güdüler içsel veya dışsal kaynaklı olabilir.
  İçsel güdülenmede bireyi harekete geçiren durum, kendi içsel ödüllendirme sistemine bağlıdır. Bunlar; açlık, susuzluk gibi fizyolojik dürtüler ya da merak, ilgi, başarma gibi sosyal güdüler olabilir. Evden okula giderken veya okuldan eve gelirken bir çocuğun otobüste devamlı kitap okuması, uçaklara ilgisi olan birinin uçaklar hakkında kendi kendine araştırma yapması gibi. Birey yaptığı etkinliklerden dolayı mutluluk ve/veya hoşnutluk duyar. Genellikle başarılı hissedeceği şeyleri yapmaya yönelerek yaptıklarından keyif alır. Aynı zamanda öz saygısı artar ve bir gruba ait olma duygusu gelişir. İçsel güdülenme, bir öğrencinin akademik yönden başarılı olma ihtiyacını ve kendi kararları üzerindeki kontrolünü artırır.
  Dışsal güdülenme ise öğrencileri öğrenme esnasında dışsal olarak etkileyen unsurlardır. Ödül alma, cezadan kurtulma, sosyal onay gibi bireyin dışında oluşan güdülenme durumları söz konusudur. Davranışçı kuramda yer alan pekiştirmeler gibi. Bunu şöyle bir örnekle açıklayabiliriz: Ayşegül anne babasının, harçlığını kesmemesi için veya öğretmeninin gözüne girmek için derslerine çalışır ise dışsal kaynaklı güdülenmiş demektir. Eğer Ayşegül merak ettiği şeyleri öğrenmeye çalışıyor, bundan da keyif alıyorsa veya derslerine çalışarak ileride hayal ettiği mesleği yapmak istiyorsa içsel kaynaklı güdülenmiş demektir.
- Bazı araştırmalarda içsel güdülenmenin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada içsel güdülenmenin akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir.
- Sonuçlar, içsel güdülenmenin başarı ve yarışma algısı ile olumlu ilişkiler gösterdiğini ancak akademik kaygı ile olumsuz ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.
- Bireyi harekete geçiren güdüler birincil güdüler ve ikincil güdüler olarak ikiye ayrılır.
  Birincil güdüler daha çok fizyolojik olup bedensel gereksinimlerin doyurulmasına yöneliktir. Açlık, susuzluk, cinsellik, uyku, güvenlik, tuvalet ihtiyacı gibi. İkincil güdüler ise öğrenme yaşantıları sonucunda oluşmuştur. Başarma, güç, ait olma, yakın ilişkiler kurma, egemenlik gibi. Bunların içinde evrensel olanlar bulunurken içinde yaşanılan toplum tarafından şekillenenler de mevcuttur.
  İkincil güdüler zaman zaman da dolaylı olarak birincil güdüleri doyurma yönünde hareket eder. Örneğin para yalın hâli ile bir kâğıt parçasıdır. Bunun yanında para ile açlığınızı giderebilir, su alabilirsiniz. Aynı zamanda çok para kazanarak güç elde edebilir, yakın ilişkiler kurabilirsiniz.
- Bütün canlıların güdülenmesi aslında yaşamı devam ettirme ve potansiyellerini ortaya çıkarma isteğiyle ilişkilidir.

- Güdülenme, insan öğrenmesinde de diğer canlıların öğrenmesi kadar önemlidir. Yeterince güdülenmeyen birey diğer koşullar sağlanmış olsa bile (yaş, zekâ, olgunluk, hazırbulunuşluk gibi) istenilen öğrenmeyi gerçekleştiremeyebilir.
- Eğitim-öğretim durumlarında öğrencileri öğrenmeye güdüleyecek ortamların oluşturulması gerekmektedir.

F) Dikkat:

- Dikkat, kişinin amaçlarına ulaşabilmesi ve bilişsel süreçleri harekete geçirip sürdürmesi için harcadığı sınırlı insan kaynağıdır.
- Aynı zamanda dikkat, bilincin belli bir noktada toplanması hâlidir.
- Dikkat, insanların algısı ve öğrenmesi üzerinde etkilidir. Bu nedenle öğrenme için gerekli bir ön koşuldur.
- Duyu organları yoluyla bireyler gün içerisinde sayılamayacak kadar çok uyarıcıyla karşı karşıya gelirler. Bunlardan hangisinin algılanacağı yani seçileceği dikkat ile ilişkilidir. Bu açıdan dikkat, birçok potansiyel girdinin bazılarını seçme süreci olarak tanımlanmaktadır.
- Birey tarafından dikkat edilen uyarıcının ise yine bireyin ihtiyaçlarına, güdüsüne veya olgunlaşma durumu gibi unsurlara göre şekillendiği unutulmamalıdır. Örneğin öğrenmenin beklenen düzeyde gerçekleşmesi için öğrencinin dikkatini derse yönlendirmesi gerekir.
- Bunun için öğretmen çeşitli pekiştireçler verme ya da kaygılandırma gibi yolları kullanarak öğrencinin dikkatini çekmeye çalışabilir.

2.Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenme Yöntemleriyle İlgili Faktörler

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

A) Öğrenmeye Ayrılan Zaman:

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

B) Öğrenilen Konunun Yapısı:

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

Parçalara bölerek öğrenme:

- Genel olarak eğitim sistemleri parçalara bölerek öğrenmenin üstün olduğu bazı durumlardan söz etmektedir.

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

Bütün hâlinde öğrenme:

- Bazı koşullarda da bütün hâlinde öğrenme parçalara bölerek öğrenmeden daha verimlidir.
- Bunlardan birincisi, öğrenme malzemesinin tamamının parçalara bölünemeyecek kadar kısa olduğu durumlardır.
- İkincisi, öğrenme malzemesinin kolay anlaşılır ve birbirine kolay bağlanabilir olduğu durumlardır.
- Üçüncüsü ise öğrenenin kendisine bağlıdır. Öğrenenin öğrenme becerisi, yeterliliği, zeki ve çabuk kavrayan biri olması durumunda bütün hâlinde öğrenme daha verimli olacaktır. "Üniversite öğrencilerine birçok öğrenme malzemesi (konu, ders, kitap vb.) için geçerli olabilecek şöyle bir çalışma şekli önerilebilir; öğrenci bütün hâlinde çalışma yöntemi ile işe başlamalı, dikkat gerektiren bölümlere daha fazla eğilmeli, üzerinde daha fazla durmalı yani parçalara bölmeli ve sonra tekrar bütün olarak çalışma yöntemine dönmelidir.
- Kısaca bir ders kitabındaki bir bölümü çalışırken bütün-parça-bütün sıralaması şeklinde çalışmak iyi bir strateji olabilir.

C) Öğrencinin Aktif Katılımı:

- Burada öğrencinin öğrenme malzemesi karşısındaki duruşundan, öğrenme malzemesi ile ne kadar haşır neşir olduğundan söz edilmektedir.
- Öğrencinin bir öğrenme durumunda "pasif" olmasından "aktif" olmasına doğru giden süreç dinleme-okuma-yazma-anlatma şeklinde oluşmaktadır.
- Dinleme durumunda öğrenci pasif durumdadır. Anlatmaya gelindiğinde ise aktiftir. Bir öğrencinin "dinleme" yönteminden "anlatma" yöntemine doğru gittikçe öğrenmesi artar. Bu durumda iyi bir öğrenme için önce dinlemek, sonra okumak, ardından yazmak ve en sonunda da anlatmak iyi bir öğrenme yöntemi olarak sıralanabilir.
- Bunlar kısaca;
  1. Not tutma,
  2. Önemli yerlerin altını çizme,
  3. Gözden geçirme,
  4. Ana hatları çıkarma,
  5. Ana fikri çıkarma,
  6. Grafik veya şema çizme,
  7. Örnekleri yazma,
  8. Yüksek sesle tekrar yapma,
  9. Başkasına anlatma şeklinde ifade edilebilir.

D) Geri Bildirim:

- İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenip öğrenmediği ya da ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak bilgilendirilmesidir.
- Kısaca öğrenme sonucunun hemen bilinmesidir.
- Öğrenci eksiklerinin ve/veya hatalarının neler olduğu hakkında hemen dönüt alırsa genellikle çabuk öğrenir.

- Ne kadar gelişme gösterdiğini bilmeyen öğrenci ise yavaş öğrenir veya hiç öğrenemeyebilir. Örneğin sınava giren öğrencinin sınav sonuçları hakkında hemen bilgilendirilmesi, öğrenciye cevap anahtarının verilmesi veya soruların sınıfta çözülmesi yoluyla öğrenciye dönüt verilebilir.

Geri bildirimin (dönüt) öğrenen açısından yararları

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

3. Öğrenmeyi Etkileyen Öğrenilecek Malzeme ile İlgili Faktörler

- Öğrenme malzemesi ile öğrenilecek konu, şekil, şema, grafik, kitap, formül vb. anlatılmaktadır.
- Öğrenme malzemesinin taşıdığı bazı özellikler onun öğrenimini kolaylaştırabilir veya zorlaştırabilir. Telaffuz edilebilirlik bunlardan biridir.

Telaffuz edilebilirlik, sözel öğrenme malzemesinin öğrenilme hızını etkileyen bir faktördür.

- Araştırmalar, kolay telaffuz edilen sözcüklerin daha kolay öğrenildiğini ortaya koymuştur.

A) Algısal Ayırt Edilebilirlik:

- Genellikle etrafındaki malzemeden kolay ayırt edilebilenler çabuk öğrenilir. Örneğin herkesin siyah takım elbise giydiği bir davette bir kişinin beyaz takım elbise giymesi gibi.
- Burada önemli olan kavram, dikkattir. Ayırt edilebilirlik dikkati çeker ve bir şeye ne kadar çok dikkat ederseniz o şeyi öğrenmeniz o kadar kolay olur. Evinize girmek için evinizin kapısını diğer kapılardan ayırt etmeniz gerekir, yine çocuğunuzu okuldan almaya gittiğinizde onu diğer önlüklü/formalı çocuklardan ayırt etmeniz gerekir.
- Ayırt etmede başarısız olunduğunda istenmeyen durumlarla karşılaşılabilir ve bu durum zaman ve emek kaybına yol açar.
- Öğrenilmesi gereken malzeme açısından konu ele alındığında ise öğrenilmesi gereken uyarıcının (bölüm, paragraf, şekil, grafik, şema, formül vb.) diğer uyarıcılardan ayırt edilerek incelenmesi, irdelenmesi, anlaşılması yani öğrenilmesi gerekmektedir.

B) Anlamsal Çağrışım:

- Öğrenilmesi istenen bir konu, bir kavram; bireyin önceki bilgi birikimleriyle ve/veya geçmiş yaşantılarıyla ne kadar ilişkili ise öğrenme o kadar kolay olmaktadır.
- Bir kelime söylendiğinde öğrencinin aklına, geçmiş öğrenmeleri ya da yaşantısıyla ilişkili diğer kelimeler gelebilmektedir.
- Anlamsal çağrışımlar olarak adlandırabileceğimiz bu bağlantılar arttıkça yani bir kavram diğer bir kavramı, o da başka bir kavramı çağrıştırdıkça öğrenme olasılığı da gittikçe artacaktır. Bu çağrışımsal basamaklar her bireyin zihninde farklı farklı olabilecektir.
- Psikologlara göre bir malzeme ne kadar anlamlı ise öğrenilmesi de o kadar kolaydır. Bu nedenle anlamsız hecelerin öğrenilmesi, anlamlı kelimelerin öğrenilmesine göre daha zordur. Bu durumda bir malzemeyi anlamlı yapan şeylerin neler olduğu ele alınmalıdır.
- Bunlar da “çağrışımsal”, “kavramsal” ve “basamak dizilerine ilişkin” anlamlar olarak üçe ayrılmaktadır.

Çağrışımsal anlam, sözel bir malzemeyi çalışırken nelerin hatıra geldiğini anlatır.

- Sözel bir malzemeyi çalışırken çok çağrışım oluyorsa bu malzeme çok anlamlıdır demektir. Yani bir cümlede bulunan kelimelerle ilgili sizin ne kadar çok yaşantınız varsa cümleyi öğrenmeniz ve hatırlamanız o kadar kolay olacak demektir.
- Bunun öğrenen ile ilgili faktörler olarak anlatılan aktarım (transferans) kavramıyla ilişkili olduğunu hatırlayınız. Bu nedenle öğretmenler kendi anlamsal çağrışımlarını kullanabilmeleri

için öğrencilerinden ders kitabındaki bir bölümü, okudukları bir öyküyü/romanı vb. kendi kelimeleriyle özetlemelerini ister.

C) Kavramsal Gruplandırma:

Kavram:

1. Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı,
2. Felsefe açısından kavramın ”Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve onları bir ortak ad altında toplayan genel tasarım.”, olarak tanımlandığı görülmektedir.

- Öğrenilmesi istenilen bir konunun kavramsal benzerliklere ve/veya farklılıklara göre yani özelliklerine göre gruplandırmak konunun öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Çünkü birbirine yakın veya benzer kavramları öğrenmek kolaydır.
- Ayrıca birbirine yakın veya benzer olan kavramları gruplar hâline getirmek öğrenilebilirliği de artıran bir durumdur. Bu nedenle kavramlar gruplandırıp basamaklar hâline getirilirse öğrenme kolay gerçekleşir.
- Burada kavramsal basamaklar dizisinin, çağrışımsal anlam dizisinden farklı olduğunu unutmamak gerekir. Şöyle ki çağrışımsal anlam dizisi öznel olup bireyin geçmiş yaşantılarına dayanır. Ancak kavramsal basamaklar dizisi mantıksal birtakım kurallara dayandığı için her yerde, her zaman, herkes tarafından aynı şekilde oluşturulabilir.
- Öğretmenlere, ders başında veya sonunda, sınıflarında her öğrencinin konuyu anlamasını ve öğrenilenleri daha uzun süre hatırlamasını sağlayacak böyle kavramsal basamaklar dizisi oluşturması önerilebilir.
- Bu kavramsal basamaklar dizisi öğrencilerden, sınıfta veya ödev olarak hazırlanmak üzere istenebilir.

Öğrenme stratejilerine atfedilen değerin artmasının nedenleri:

a) Öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü,
b) Yaşam boyu öğrenme gereksinimi,
c) Öğrenme stratejilerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi olarak sayılabilir.

a) Öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü: Öğrenci, öğrenme sürecinde etkin rolü olan, bilgiyi kendine özgü biçimde örgütleyip işleyerek edinen bir ögedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi, büyük ölçüde öğrencinin uygun öğrenme stratejisini kullanmasına bağlıdır.
b) Yaşam boyu öğrenme gereksinimi: Eğitim kurumlarının en önemli hedefi: “Öğrenmeyi öğretme” olarak ifade edilmektedir.
c) Öğrenme stratejilerinin öğrenme ürünleri üzerindeki etkisi: Akademik başarı.Duyuşsal öğrenme ürünleri (tutum, güdü, benlik algısı)

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler;

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

- Bu doğrultuda bilgileri, becerileri öğretirken bir yandan da öğrenme yollarını öğretmemiz gerekmektedir. Burada öncelikle öğrencilerimizin hangi stratejileri kullandığını, bunları ne nitelikte kullandıklarını değerlendirmemiz gerekmektedir.
- Bunu mevcut ölçekler ya da gözlem yoluyla yapabiliriz. Böylece öğrencilerin gereksinim duyduğu stratejileri belirleriz. Sonra bu stratejileri planlı bir şekilde öğretiriz.
- Temel olarak doğrudan öğretim/gösterip yaptırma yolunu kullanırız.

- Bu arada temel olarak stratejinin öğrenciye açıklanması, öğretmenin stratejiyi açıklayarak uygulaması, öğrencilerin uygulaması ve öğrenmenin değerlendirilmesi aşamaları izlenir.
- Stratejinin doğrudan öğretimi sonrası da öğretmen, öğrencilere model olmaya devam etmeli; öğrencilere verdiği akademik işlerle öğrencileri stratejiyi kullanmaya yönlendirmelidir.
- Öğrenme stratejilerini veya bunları nasıl kullanacağını bilmeyen öğrenciler, çok çabalasalar da başarılı olamamakta; başarısızlıklarının nedeni olarak yetenek durumlarını ya da öğretmenlerini görmekte, haksızlığa uğradıklarını düşünmektedirler. Bu durum onların güdülerini, benlik algılarını, tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğretim Stratejileri

1-SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM–ANLAMLI ÖĞRENME (AUSUBEL)

Temel Özellikleri:

- Öğretmen merkezli bir stratejidir.
- Konu alanının kavram, ilke ve genellemeleri öğretmen tarafından organize edilip sunularak anlamlı öğrenme gerçekleştirilir.
- Sunuş yoluyla öğretimin temel aldığı yöntem tümdengelim (bütünden parçaya, genelden özele) yöntemidir.
- İçerik, öğretmen tarafından anlamlı bir yapı bütünlüğüne getirilerek genelden özele doğru hiyerarşik bir sıra ile sunulur.
- Öğretmen dersin başında öğreteceği konunun ana temasını söyler ve konuyu öğrencilere basamak basamak anlatır. Böylece öğrenci dersin başında neyi öğreneceğini bilir ve ders süresince bunları kazanır.
- Eğer bilgiler iyi düzenlenmişse az zamanda çok bilgi kazandırılabilir.
- Kavramların ve soyut konuların öğrenimini sağladığı için daha çok ilköğretim 5. sınıftan itibaren kullanılır.
- Sunuş yoluyla öğretimde konular işlenirken ardışıklık, aşamalılık, bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun hareket edilir. Bu nedenle yeni konuların önceki konularla ilişkilendirilmesi gerekir, bunun için de önceki öğrenilenlerin tam olarak öğrenilmesi gerekir.
- Önceki öğrenmelerle yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi amacıyla ön örgütleyici – organize ediciler (kavram haritaları, grafik, şema) kullanılır.

Uygulama aşamaları:

- 1.Ön organize ediciler kullanılır (Öğrenci öğrenmeye hazır hâle getirilir.).
- 2.Konu tümdengelim yöntemiyle sunulur (Kavram, ilke, bilgi birimi sunulur.).
- 3.Farklı örnekler sunularak ilke ve kavramlar ile öğrencilerin bilişsel süreçleri aktif hâle getirilir (Öğretmen olumlu – olumsuz örnekler sunar, öğrenci öğretmenin verdiği örnekleri açıklar ve öğrenciler kendi farklı örneklerini verirler.).
- 4.Sunulan bilgiler özetlenir.
- Dikkat !!! Sunuş yolu öğrenmede öğretmen – öğrenci etkileşimi yoğundur çünkü bu stratejide anlatımın yanında soru – cevap, tartışma teknikleri de kullanılır. Öğrenci aktivitesi düşüktür.

Yararları:

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

Sınırlılıkları:

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

2-BULUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM – ÖRNEK KURAL (BRUNER)

Temel Özellikleri:

- Bruner'e göre öğrenci, bilgiye kendisi ulaşmalı ve bilgiyi keşfetmelidir.
- Bu yaklaşımın öğretim sürecinin merkezinde öğrenci vardır, kural ya da bilgi yapısını keşfeden öğrencidir.
- Öğrenci örnekleri inceler, deney yapar; ilke, tanım ve genellemelere kendisi ulaşır.
- Tümevarım yöntemi kullanılır.
- Tümevarım yöntemi, olay ve olgulardan hareket ederek sonuca ulaşma yoludur.
- Bu yaklaşımda öğrenciyi buluşa götürmede sorular ve örneklerden yararlanılır.
- Öğretmen gerektiğinde ipucu ve dönütler verir.
- Öğretmen öğrencilerin merak duygusunu uyandıracak bir problemle derse başlar.
- Bu yaklaşım; belli bir problemle ilgili verileri toplayıp analiz ederek sonuca ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayalı, güdüleyici bir yaklaşımdır.
- Bu yaklaşımın en önemli özelliği öğrencinin öğrenme güdüsünü artırmasıdır.
- Buluş yoluyla öğretimde öğretmenin görevi sunmak değil, daha çok öğrencilere bilgileri buldurmaktır. Diğer bir ifadeyle öğrenciye rehberlik ederek, onu yönlendirerek ve ona deneyimler yaşatarak onun bilgilere, genellemelere ve ilkelere ulaşmasına yardım etmektir.
- Öğretmen dersin başında çözümü ya da sonucu vermez. Çözüme ya da sonuca giden öğrencidir.
- Öğretmenin dersin başında sonucu ya da çözümü söylemesi bu stratejinin etkisini ortadan kaldırır.
- Öğrencinin kavrama ulaşması için ön bilgilerinin olması gerekmektedir. O nedenle daha çok kavrama düzeyindeki hedeflere uygundur.
- Öğrencinin sezgisel düşünmesini gerektirir.
- Bruner, öğrencinin sezgisel düşünmesini beslemek için tam olmayan kanıtlarla tahminde bulunmasını ve daha sonra da bu tahminlerini sistemli araştırma yaparak test etmesini önermektedir. Örneğin Karadeniz Bölgesi ile ilgili temel bilgileri öğrendikten sonra öğrenciye eski bir harita gösterilebilir ve öğrencinin Karadeniz'deki bu limanlardan hangisinin en önemli liman hâline gelmiş olabileceği konusundaki tahminleri alınır. Daha sonra da öğrenci bu tahminlerinin doğru olup olmadığını bilimsel olarak araştırabilir.

Uygulama Aşamaları:

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

Yararları:

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

Sınırlılıkları:

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

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

- Öğrenci merkezli bir stratejidir.
- Öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem çözme sürecidir.
- Öğretmenin görevi: Uygun araştırma problemlerini belirlemektir.

Bu problemler;

1-Gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemler olmalı,
2-Merak uyandırmalı,
3-Birden çok çözümü olmalıdır.

- Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılır.
- Buluş yoluyla öğretim stratejisinde olduğu gibi öğretmen bir yol gösterici, gerektiğinde yönlendirici bir rehber konumundadır.
- Bu stratejide ele alınan problemlerin gerçek hayatta karşılaşılan problem durumları olması gerekir.
- Bu strateji, öğrencinin problem çözme becerisini kullanarak bilimsel yöntem sürecini izlemesi gerekir.
- Bu stratejide öğretim, öğrenci etkinliklerine dayalı bir problem çözme sürecidir.
- Amaç, içeriğin aktarılması değil, öğrencilerin araştırma ve problem çözme yönteminin farkında olması ve onu gerektiğinde kullanmasıdır.
- Bu stratejinin kullanabilmesi için konunun hedef-davranış boyutu en az uygulama ve daha üst düzeyde olmalıdır. Dolayısıyla üst düzeyli zihinsel süreçlerin (uygulama, analiz, sentez) geliştirilmesinde en etkili stratejilerden birisidir.
- Bu strateji sadece sınıf içerisinde değil aynı zamanda laboratuvar, atölye ve okul dışı doğal ortamlarda kullanılabilir.

Stratejinin Uygulanması:

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

Yararları:

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

Sınırlılıkları:

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

4-TAM ÖĞRENME STRATEJİSİ (YAKLAŞIMI) (BLOOM)

Temel Özellikleri:
1.Bilgi birimleri ünitelere ayrılmıştır ve bir ünite tam olarak öğrenilmeden diğerine geçilmez.

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

3.**Değiştirilmez Özellikler:** zekâ, genel yetenek, öğrencilerin kişilik özellikleri, ailenin sosyoekonomik statüsü
Değiştirilen Özellikler: ön öğrenmeler, derse karşı ilgi, tutum, başarı inancı, ipucu, pekiştireç, katılımı, dönüt, araç gereç ve zaman gibi değiştirilebilir ögeler zenginleştirilerek etkili öğrenme sağlanabilir.
Okullar öğrencilerin değiştirilemez özelliklerini değil, değiştirilebilir özelliklerini geliştirerek öğrenmeyi sağlamalıdır.

4. Her ünite sonunda izleme testi (formatif) uygulanır.

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

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

Tam Öğrenme Yaklaşımının Uygulama Basamakları:
1.Öğrenme birimlerinin üniteler şeklinde belirlenmesi
2.Ünitenin hedef-davranışlarının belirlenmesi, ulaşılacak hedef-davranış standardının belirlenmesi (%70)
3.Ön koşul öğrenme düzeyinin belirlenmesi, varsa ön koşul öğrenmelerdeki eksikliklerin giderilmesi
4.Öğretim ünitesinin işlenmesine geçilmesi (Etkinlikler düzenlenir.)
5.Ünite ya da konunun öğretimi bittikten sonra izlemeye dönük değerlendirmenin (ünite, izleme testi) yapılması (formatif değerlendirme)
6.a)İstenilen öğrenme standardına (%70) ulaşmayan öğrenciler için tamamlayıcı ek öğretim etkinliklerinin yürütülmesi
b)Öğrenme düzeyi iyi olan öğrenciler için zenginleştirilmiş öğretim etkinlikleri düzenleme
7.Sınıftaki tüm öğrencilerin istenen öğrenme standardına ulaşmasından sonra bir sonraki üniteye geçilmesi
8. Birkaç ünite işlendikten sonra summatif değerlendirme yapılması, öğrencilerin öğrenme düzeyinin belirlenmesi

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

- Tam öğrenmenin 3 temel değişkeni vardır. Bunların yerine getirilmesi gerekir.
- Bilişsel giriş davranışları
  1. Öğrenci Niteliği →GİRİŞ Duyuşsal giriş davranışları Pekiştirme
  2. Öğretim Hizmetinin Niteliği İpucu GELİŞME Dönüt-Düzeltme Etkin Katılım Bilişsel
  3. Öğrenme Ürünleri → SONUÇ Duyuşsal

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

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

a) Bilişsel Giriş Davranışları: Daha önce öğrenilmesi gereken;
*Bilgi, beceri ve yetenekler
*Ön koşul bilgiler
*Sözel ve işitsel yetenekler
*Okuduğunu anlama
*Dinleme becerisi
*Problem çözme becerisi

b) Duyuşsal Giriş Davranışları: Öğrencinin öğrenme ünitesine karşı;
*İlgisi
*Tutumu
*Akademik öz güveni (benlik)

2. Öğretim Hizmetinin Niteliği: Öğretim hizmetinin niteliğini büyük ölçüde dört öge belirlemektedir. Bunlar: ipuçları, öğrenci katılımı, pekiştirme ve geri bildirim (dönüt) ve düzeltmedir.

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

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

c) Pekiştirme: Bir davranışın ortaya çıkma olasılığını artıran uyarıcılara "pekiştireç" denir. Öğrencilerin doğru ve beklenene yakın davranışları pekiştirilir. Öğrenme sırasında, 57 öğrencinin gösterdiği olumlu davranıştan sonra öğretmen pekiştireç verirse (aferin, çok güzel, gülümseme, alkış) o davranış kalıcı olur.

d) Dönüt-Düzeltme (Geri Bildirim): Dönüt, öğrenciye yaptığı bir davranışın sonucu ile ilgili bilgi vermektir. "Düzeltme" ise yanlışların ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi işlemidir. Öğretmenin "doğru, yanlış, eksik" demesi öğrenci için dönüttür.

- Öğretim sürecinde dönüt kullanmanın en önemli yönü, öğrencilere yapmış oldukları davranışların düzeyi hakkında bilgi vermesi ve gerekli uyarı ve düzeltmelerin zamanında yapılmasıdır.
- Dönüt ve düzeltme, bir sınıftaki öğretim hizmetinin niteliğini ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öge olarak kabul edilir. Çünkü sınıf ortamında kullanılan ipucu, pekiştirme ve katılma grup içerisindeki öğrencilere etki düzeyleri anlamında farklı sonuçlar verebilir.

- Dönüt ve düzeltme, öğretimin bireyselleştirilmesi anlamında her öğrencinin düzeyi ile ilgili net sonuçlar verir.

3. Öğrenme Ürünleri:

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

Eğitimde Güncel Yaklaşımlar

YAŞAM BOYU ÖĞRENME YAKLAŞIMI

- Yaşam boyu öğrenme, örgün eğitim ve yaygın eğitimin birleştirilmesidir.
- Okul, öğrenmeyi sağlayan tek kurum olamayacağı gibi yaşam boyu gerekli tüm bilgi ve becerileri de kazandıramaz. Bu nedenle öğrenme yalnızca okulda gerçekleşmez, tüm yaşam süresince (ev, müze, kütüphane, etkinliklerde vb.) devam eder.
- Öğretmenlerin yanında annebabalar, kardeşler, arkadaşlar vb. kişiler de öğrenmeyi etkiler.
- Temel ilkesi, bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyunca öğrenmeye devam etmektir.
- Yaşam boyu öğrenmenin temel amacı bireyin öğrenmeyi öğrenmesini sağlamaktır.
- Yaşam boyu eğitim; bireyin kişilik alanında, sosyal ve mesleki alanda gelişimini amaçlayan, tüm yaşam süresince devam eden çok geniş bir kavramdır.
- Yaşam boyu öğrenme, teknolojik gelişmeler ve bunların yol açtığı değişime uyum sağlayabilme, sürekli olarak kendini yenileyebilme, bilgiyi üretebilme, öğrenmeyi öğrenebilme, iş birliği ve paylaşımı amaçlar.

Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Yanlış Anlayışlar

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

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMI (J.DEWEY)

- Geleneksel sınıflardaki öğrencilerin yarışına ve rekabetine son vermeyi amaçlayan ve başarıya birlikte ulaşmayı hedefleyen bir yaklaşımdır.
- İş birliğine dayalı öğretim, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarına dayalı bir yaklaşımdır.
- “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” anlayışı hâkimdir.
- Öğretmen rehberdir, yönlendiricidir.
- Öğretmenlerin rolü; 2-6 kişiden oluşan heterojen grupların oluşturulması, gruplarda iş birliği ve verimin artırılmasını sağlamak ve ürünlerin değerlendirilmesindeki tüm aşamaları planlamaktır.
- Kubaşık öğrenmede paylaşılmış bir liderlik söz konusudur. Tüm üyeler grup içerisinde liderlik etkinliklerini yerine getirmek için sorumluluklarını paylaşırlar.
- İş birliğine dayalı öğrenmeyi başarılı bir şekilde uygulamak için **6 temel ilkeye** uymak gerekir. Bunlar:
- **1.Olumlu bağlılık (bağımlılık):** “Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” anlayışı. Bireyin başarısını gruba, grubun başarısını bireye endeksleme (Grup üyelerinin başarısının bireye, bireyin başarısının gruba yarayacağını; bireysel başarı olmadan grup başarısının olmayacağını algılama.).
- **2. Yüz yüze etkileşim:** Öğrencilerin birbirlerin çalışmalarını desteklemeleri, birbirlerine yardım etmeleridir.

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

İş Birliğine Dayalı Öğretimin Uygulanması:

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

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

ÖĞRETİM İLKELERİ

1. Hedefe (Amaca) Uygunluk İlkesi:

- Eğitim durumları işe koşulduğu hedefe hizmet edebilmeli, onlara ulaşılabilir olmalıdır.
- Bu yüzden bütün uygulamalar hedeflere ve kazanımlara uygun olmalıdır.
- Aslında öğretim ilkeleri içerisinde en önemli olan ilkedir. Çünkü bir hedefe yönelik olmayan öğretim teknikleri gerçek amaçlarını hiçbir zaman gerçekleştiremeyecektir.
- Bu yüzden bütün uygulamalar hedef davranışlara uygun olmalıdır.

2. Öğrenciye Görelik İlkesi:

- Çağdaş eğitim anlayışında eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenciye yönelik olması gerekir.
- Öğretimde temel öge öğrencidir.
- Öğrencinin ilgi, gelişim özellikleri, bireysel farklıkları dikkate alınmalıdır.
- Öğrencinin fizyolojik, psikolojik özelliklerinin; ilgi ve ihtiyaçlarının, yeteneklerinin göz önünde tutulması öğrenciye görelik ilkesi itibarıyla en gerekli özelliklerin başında gelmektedir.
- Bunun olmasını gerektiren asıl sebep, her öğrencinin farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu yönüyle öğrenciye görelik ilkesi geleneksel yöntemlere tamamen zıttır. *
- Bu ilke aynı yaş grubundaki öğrencilerin farklı ilgi, zekâ ve fizyolojik özelliklere sahip olduğunu belirtir ancak aynı yaş grubundaki öğrencilerin aynı gelişim seviyesine sahip olduğunu belirtir. Burayı karıştırmamak gerekir.
- *Öğrenciye görelik ilkesi, çoklu zekâ yöntemi ve bireyselleştirilmiş öğretimi en çok savunan ve bunların uygulanması gerektiğini belirten ilkedir.
- Öğrencinin gelişim seviyesine uygun bilgi ve materyallerin seçilmesi gerektiğini belirtir.
- Ayrıca bu ilke, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi gerektiğini savunur.

3. Öğrenci Düzeyine Uygunluk İlkesi:

- Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.

4. Hayatilik İlkesi (Yaşama Yakınlık, İşevurukluk):

- Eğitim-öğretimin en önemli amacı bireyi hayata hazırlamasıdır.
- Okul, hayatın bir parçası olmalıdır.
- Ders konuları, sorunlar, araç gereçler, örnekler yakın çevreden yani hayattan alınmalıdır.
- Hayatı sınıfa taşımalıyız. “Öğretim sürecinde, bireyin gereksinim duyacağı yararlı ve kullanılabilir bilgilerin öğretilmesi önemli bir yer tutar.” görüşünde, öğretimin “yaşama yakınlık” ilkesinin önemi vurgulanmaktadır.
- Öğretim süreci içerisinde kazandırılan davranışların gerçek hayatta kullanılabilir olması ve gerçek hayatı kolaylaştırıcı nitelikte olmasını vurgular.
- Bu ilkeye göre kazandırılmak istenilen davranış eğer öğrencinin gerçek yaşamında bir işe yaramayacaksa eksik, amaçtan yoksun bir kazanım olacaktır.

5. Transfer İlkesi:

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

6. Yaparak Yaşayarak Öğrenme (Uygulanabilirlik, Aktivite):

- Bu ilke öğretimde öğrencinin aktif olması, bizzat kendisinin etkin olması gerektiğini ifade eder.
- Öğrenci eğitim sürecine ne kadar fazla katılır, süreçte ne kadar etkin olursa o kadar başarılı olur.
- Yaparak ve yaşayarak öğrenme, eğitimde ezberciliği ortadan kaldırır; kalıcı ve etkili öğrenme sağlar.

- Bu ilke, öğrencinin etkin hâle dönüştürülmesini ve bu sayede kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Yine burada duyu organlarının sayısının artışı önemlidir.
- Ne kadar çok duyu organı işin içindeyse öğrenci o kadar iyi anlayacaktır. Öğrencinin yapıp söylediklerinin %90'ını unutmaması ve hatırlaması göz önüne alınırsa bu ilkenin ne kadar önemli olduğu daha da iyi anlaşılacaktır.

7. Ekonomiklik İlkesi:

- Öğretim hedeflerinin en kısa sürede, en az emek ve maliyetle en verimli şekilde verilmesidir.
- Bunun için öğretim süreci iyi planlanmalı, kullanılan araç gereç ve materyaller amaca uygun kullanılmalıdır. Ayrıca bilişsel bir hedefi öğretirken yanında duyuşsal bir hedefi de öğretirsek aynı anda iki hedefimizi gerçekleştirmiş oluruz.
- En az çabayla en fazla hedef davranışın üretilmesini ifade eden ekonomiklik ilkesi, süre ve emeğin minimize edilmesi gerektiğini savunur.
- Bu ilkeye uyum için öğretim süreci tamamen planlanmalı, öğrencinin zaman ve enerjileri yerinde kullanılmalı; öğretim materyalleri, içerik ve değerlendirme amaca uygun şekilde yapılandırılmalıdır.

8. Aktüalite (Güncellik) İlkesi:

- Çocuğun hayatın gerçekleriyle karşı karşıya gelmelerini ve yakın çevre, ülke ve dünyada gelişen son olaylara karşı ilgi duymalarını sağlamak için ders konularıyla aktüel (güncel) olay ve sorunlar arasında ilişki kurulmalıdır. Ör.: Türkiye'nin nüfusu konusu işlenirken en son bilgiler öğrencilere aktarılabilir. Doğal afetleri işleyen bir öğretmen dünyada en son yaşanan doğal afete ilişkin haberleri sınıfta okuyabilir.
- Bir öğretmen, sınıfa o günkü tarihli gazeteyi getirip derse oradaki haberle başlıyorsa o öğretmen aktüalite ilkesinden yararlanmıştır.

9. Açıklık (Ayanilik) İlkesi:

- Açıklık iki anlamda kullanılmaktadır.
  1. Öğretmenin kullandığı dilin açık ve anlaşılır olmasıdır.
  2. Öğrenmede birden çok duyu organına hitap edebilmektir.
- Öğrencinin dersi anlaması, öncelikle konuşulan dilin anlaşılır olmasına bağlıdır. Aynı zamanda öğrenmede ne kadar çok duyu organı işe koşulursa o kadar etkili ve tam öğrenme sağlanabilir. Ör. Anlatım yöntemini kullanan bir öğretmen tepegöz, projeksiyon cihazlarını da kullanarak birden çok duyu organına hitap edilebilmektedir.
- İki şekilde açıklanmaktadır: Anlaşılır, sade ve açık bir dilin kullanılmasıdır. Bir diğer anlamı da öğretimde ne kadar çok duyu organı işe karışırsa o kadar nesnellik ve açıklık mümkün olmaktadır.
- Bu ilkeye göre materyal kullanımı nesnellik açısından önemlidir. Ayrıca yaparak yaşayarak öğrenme bu ilkenin en çok desteklediği öğrenme şeklidir.

10. Somuttan Soyuta İlkesi:

- Bireyin zihinsel gelişimi somuttan soyuta doğru olmaktadır.
- Somut kavramlar soyut kavramlara göre daha anlaşır kavramlardır. Bu yüzden önce somut kavramlar daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir.
- Özellikle ilköğretim birinci kademede uygulanır. Ör.: Derste öğretmenin araç gereçlerden yararlanarak deney yapması, konu kavrandıktan sonra olayın formülüne yani soyuta geçilmesi… Matematik dersinde önce çubukları kullanarak onluk-birlik kavramını göstermesi, sonra iki basamaklı sayılarla işlem yapılması.
- Bu ilke önce elle tutulan, gözle görülen; sonra bunların üzerine soyut kavramların öğretilmesini belirtmektedir.
- Bu ilke de materyal kullanımını vurgulamaktadır. Burada dikkat etmemiz gereken başka bir husus da soyut öğrenmeler devam etmektedir ancak soyut kavramları somutlaştırma yoluna gidilmektedir.

11. Bilinenden Bilinmeyene İlkesi:

- Yeni öğretilecek bilginin, becerinin önceden öğrenilenden hareket ederek öğretilmesini öngörür. Böylece öğrenme kolaylaşmakta ve yeni öğrenilecek bilgi önceki bilgilerle ilişkilendirilerek anlamlı hâle getirilmektedir.
- Öğretmen derse bir önceki derste işlediği konularla ilgili soru sorarak ya da o konuyu tekrar ederek başlarsa bu ilkeyle hareket etmiştir.
- Ön öğrenmeler ve hazırbulunuşluk göz önünde tutularak bilişsel ve duyuşsal tutumu geliştiren ilkedir.
- Bildiğinin üstüne bilinmeyenin eklenmesiyle öz güven artırıcı bir ilke olarak karşımıza çıkar.
- Öğrencinin eski bilgilerle yeni bilgiler arasında köprü kurmasını sağlar ve anlamlandırma gerçekleştirilir.

12. Yakından Uzağa İlkesi:

- Bu ilkede öğrenmeye yakın çevreden başlanır. Konularla ilgili örnekler yakın çevreden verilir. Çünkü çocuk yakın çevreyle daha ilgilidir. Daha sonra uzak örneklere doğru hareket edilir.
- Zamansal ve mekânsal olarak yakın çevreden uzak çevreye 66 doğru giden bir yol izlenmektedir. Örneğin coğrafya dersinde dağları anlatan bir öğretmenin önce yakın çevreden öğrencilerin bildikleri dağları göstermesi, daha sonra o ilde bulunan dağları listelemesi ve Türkiye'de bulunan dağların özelliklerini anlatması bu ilkeye uyduğunu göstermektedir.

13. Basitten Karmaşığa İlkesi:

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

14. Bütünlük İlkesi:

- Çocuğun bedensel, duygusal, ruhsal ve sosyal; bütün yönleriyle bir bütün olarak ele alınıp tüm yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirilmesine dayanır. Ayrıca konuların da bütünlük içinde öğretilmesi yani derslerin disiplinlerarası yaklaşım ve geniş alan yaklaşımıyla işlenmesi gerekmektedir.
- Bireyin bütüncül olarak gelişimini sağlayan bu ilkenin hedefi, öğrencide sadece bilgi genişlemesi yaratmak değil; onun iradesini; duygusal, ahlaki ve sosyal yönelimlerini de harekete geçirerek öğretimde bütünlüğü sağlamaktır.
- Bu ilkenin üzerinde en çok Brunner durmuş ve bu ilkeyi desteklemiştir.

15. Anlamlılık:

- Öğrenciler öğrenmeye güdülendiğinde öğrenmeler daha etkili olur. Bunun için öğrenme konularının ne zaman, ne şekilde, ne işe yarayacağı veönemi açıklanır. Böylece öğrencilerde öğrenmeye yönelik beklenti ve istek oluşur.

16. Tümdengelim:

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

17. Sosyallik İlkesi:

- Öğretim ilkeleri konusunun son ilkesi olan sosyallik, öğretim sürecinde insanların sosyalleşmesini ve top

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

MODÜL 2

03 AĞUSTOS 2002
SALİH ÖZ
MERSİN

1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN TEMEL KAVRAMLARI
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

1.1. EĞİTİM SİSTEMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ:

- Günlük yaşamda “eğitim sistemi” terimini sık kullanırız.
- Sistem, en az bir hedefi gerçekleştirmek üzere uygun ve değişik ögelerden oluşan dirik bir örüntüdür.
- Bir bütüne sistem diyebilmek için girdi, süreç ve çıktı ögelerinin olması gerekir.
- Eğitim de bir sistemdir çünkü birincisi gerçekleştirmek istediği hedefler bulunmaktadır. Hedefler şu biçimde tanımlanabilir:

  1. Uzak hedefler: Devletlerin hedefleridir, bazı ülkelerde çerçevesi anayasa ile güvenceye alınmıştır.
  2. Genel hedefler: Daha işevuruk hedeflerdir. Kurumların (MEB, MEB genel müdürlükleri, il millî eğitim müdürlükleri, okul yönetimleri vb.) hedefleri vb.
  3. Özel hedefler: Dersin hedefleridir, bir dersin kazanımlarını kapsar.

- Eğitimin bir sistem olmasının ikinci nedeni, bu hedefleri gerçekleştirmek için farklı ögelerden oluşmasıdır:

  1. Girdi: Eğitim-öğretim için gerekli her şey eğitim sisteminin girdisini oluşturur. Örneğin öğrenci, öğretmen, okul, çalışanlar, yönetim, eğitim programı vb.

  2. Süreç: Girdilerin hedefler doğrultusunda bir araya getirildiği, dersin hedeflerinin öğrenciye kazandırıldığı eğitim durumlarını kapsar.
- Süreç, öğretmenler, okul yönetimi, il yöneticileri ülke genelinde belirli aralıklarla kontrol edilmektedir.
- Kontrollerin sonucu olumlu ise süreç devam etmekte değilse sürece müdahale edilmektedir.

  3. Çıktı: Öğrencilerin sahip olduğu niteliklerdir.
- Eğitim sistemi için çıktılar, dar anlamda öğrencinin bir dersin sonunda ulaştığı hedefler ve kazanımları ifade ederken geniş anlamda öğrencinin öğretim sürecinin başlangıcından sonuna kadar sahip olduğu bilgi beceri ve yetkinlik anlarını ifade etmektedir.
- Yönetimler girdiyi kontrol ederler.
- Eğitim sisteminde öğrenci hazırbulunuşlukları da dar anlamda eğitim sisteminin girdilerini oluşturur ve öğretmenler hazırbulunuşluk girdisini ölçerek kontrol etmektedirler.
- Çıktılar hedeflerle tutarlı mı diye kontrol edilmektedir.
- Çıktılar hedeflerle tutarlı ise eğitim sistemi doğru bir şekilde işliyor demektir. Eğer çıktılar hedeflerle tutarlı değilse eğitim sisteminde bir şeyler aksıyor demektir.
- Eğitimde kontrol (denetleme) ölçme ve değerlendirme ile mümkündür.
- Gözlenmeyen süreçler ve ürün değerlendirilemez.
- Diğer taraftan içinde bulunduğumuz yüzyıl ile birlikte eğitimde ve dolayısıyla ölçme ve değerlendirmede bir paradigma değişimi söz konusudur.

1.2. YİRMİ BİRİNCİ YÜZYIL DEĞİŞEN EĞİTİM PARADİGMASI:

- 20. yüzyıla hâkim olan kültürel iklim, sanayileşme idi ve dolasıyla eğitim bu iklimle uyumlu biçimde şekillenmişti.
- Özellikle ABD'de 1930-1950'lerde okullardan "eğitim fabrikaları" olarak söz ediliyor, eğitim de bu anlayışa uygun biçimde kurgulanıyordu.
- Ülkemizde de o yıllarda benzer bir anlayışın olduğunu söylemek olanaklı. Atatürk'ün ortaya koyduğu «muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak» Türkiye'nin hedefi ve bir nevi eğitimin de uzak hedefi oldu.
- Eğitimin genel hedefi de pek çok ülkede kabaca "toplumun bireylerden beklediği görev ve sorumluluklar doğrultusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olma" olarak tanımlandı.
- Geçtiğimiz yüzyılın özellikle son çeyreğinde bilgi ve iletişim teknolojisinin öneminin artması toplumlarda, üretimde ve eğitimde bir paradigma değişimine yol açtı. Artık sanayi toplumlarından bilgi toplumlarına hızlı bir dönüşüm baş gösterdi.
- Değişen tanımlamalar ve kavramlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Değişen üretim paradigması*

Sanayi Paradigması	**Bilgi ve İletişim Teknolojisi Paradigması**
Enerji yoğun	Bilgi yoğun
Çizim bürolarında yapılan tasarım ve mühendislik	Bilgisayar destekli tasarım
Ardışık tasarım ve üretim	Eş zamanlı mühendislik
Standart tasarım	Sipariş üzerine tasarım
Tahsis edilmiş tesis donanım	Esnek üretim sistemleri
Otomasyon	Sistemasyon
Tek firma	Ağ yapı
Hiyerarşik yapılar	Düz yapılar
Bölünmüş	Bütünleşik
Servisi olan üretim	Ürünleri olan servis
Merkezî yapı	Dağılmış yapı
Özgün beceri	Çoklu beceri
Hükûmet kontrolü	Hükûmetin bilgi, eş güdüm ve üretimi yönlendirmesi
Planlama	Vizyon

Üretimde yaşanan bu değişim eğitim-öğretim ortamlarına da yansımaya başladı. Değişen tanımlamalar ve kavramlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Değişen üretim paradigması*

Sanayi Paradigması	**Bilgi ve İletişim Teknolojisi Paradigması**
Sınıflarda eğitim	Bireysel araştırma
Pasif öğrenme	Yaparak-yaşayarak öğrenme
Bireysel çalışma	Grupla çalışma
Her şeyi bilen öğretmen	Rehberlik eden öğretmen
Sabit içerik	Esnek içerik
Homojen	Heterojen

- Diğer taraftan beşerî bilimler ve özelinde eğitim bilimlerinde bilişsel, duyuşsal ve devinimsel (psikomotor) olarak üç boyutta tanımlanan insan davranışları, birbirinden ayrı kümelermiş gibi ele alındı, araştırıldı, hakkında bilgi üretilmeye çalışıldı.
- Hâlbuki insan bu parçaların toplamından daha anlamlı bir varlıktı. 20. yüzyılın son çeyreğinde ve özellikle 21. yüzyılda ekonomi çevreleri ve ekonomistler eğitime yoğun bir ilgi göstermeye başladı.
- Makro ekonomiyi ve gelecek ekonomi perspektiflerini ele alan değerlendirmelerde eğitime vurgu yapmayan ekonomist pek kalmadı.

- Araştırmalar, paradigma değişimine uygun insan gücü kaynağının ancak nitelikli eğitimle gerçekleşebileceğini ortaya koymakta.
- Niteliğin ölçülmesi çok zor ancak nicel veriler açısından değerlendirdiğimizde bir ülkede ortalama eğitim bir birim arttığında, ekonomik büyüme %0,7 artmakta.
- Bu büyümenin yarısı doğrudan eğitimin katkısı iken diğer yarısı eğitim ve ekonomi arasındaki etkileşimden 70 kaynaklanmakta.
- Dikkat edilirse PISA, TIMSS ve PIRLS gibi dünyanın en geniş çaplı uluslararası eğitim araştırmalarını yapan örgütler ya doğrudan ekonomi ya da yine siyasi ekonomik politikaların üretildiği örgütler.
- Dünya Ekonomik Forumuna göre,

2025 yılında çalışanların sahip olması gereken 10 temel beceri:

• Analitik düşünme ve yenilik/yaratıcılık
• Etkin öğrenme ve öğrenme stratejileri
• Karmaşık problem çözme
• Eleştirel düşünme ve analiz
• Yaratıcılık, orijinallik
• Liderlik ve sosyal etki
• Teknoloji kullanımı

- Bu değişim doğrultusunda dünyanın biz eğitimcilerden beklediği görev ve sorumluluklar, eğitim ve öğretim ortamlarını yeniden tasarlamamıza ve denetleme biçimlerimizi farklılaştırmamıza neden oldu; bu değişim devam ediyor.
- Eğitimde denetleme (kontrol) ölçme ve değerlendirme ile olanaklıdır ancak değişen hedeflerde bireylere kazandırılacak olan yeni davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde de doğal olarak bir paradigma değişimi söz konusu.
- Geleneksel ölçme anlayışının ne yazık ki bu paradigma değişimine pek uygun olmadığı söylenebilir. Bireylerden beklenen becerilerin karmaşıklığı arttıkça ölçme modellerini revize etme gereksinimi ortaya çıkmakta.
- Bir ölçme işleminde yalnızca “görünce tanıma, sorulunca söyleme” gibi davranışların ölçülmesi bizi yeni hedeflere ne kadar ulaştırabilir?
- 20. yüzyıl eğitim ve ölçme zihniyeti ile 21. yüzyıl becerileri kazandırılamaz.

1.3. ÖLÇME, ÖLÇÜT VE DEĞERLENDİRMENİN KAVRAMSAL TEMELLERİ:

1.3.1. Ölçme:

- Öğrencinin belirli bir özelliğini gözleyerek o özelliğe sayı, sembol ya da sıfat/kategori adı verme işlemidir. Örneğin
- • Kerim Temel Yeterlilik Testinden (TYT) 450 puan aldı.
- • Can’ın genel yetenek testi sonucu, zekâ bölümünün 132 olduğu belirlendi.
- • Zeynep yapılan test sonucunda 1. oldu.
- Ölçmede gözlenen özelliğin bir betimlemesi yapılır. Bu nedenle tek başına bir anlam ifade etmez.Ölçmenin anlam ifade etmesi değerlendirme ile olanaklıdır. Diğer taraftan ölçmeye temel olan durum “fark”tır.
- Bir anlamda ölçmenin farktan doğduğu ifade edilebilir.
- Fark, bireyler arasında olabileceği gibi bireylerin farklı zaman dilimlerinde ortaya koydukları özellikler arasında da olabilir.
- Eğitimde ölçme dediğimizde aklımıza ilk gelen genellikle sınavlardır. Eğitimde ölçme yalnızca sınavlardan ibaret değildir.
- Eğitimde akademik başarı dışında yetenek, ilgi, tutum, özel gereksinim gereken alanlar vb. özellikler de ölçmeye konu olur.
- Bir eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme olmaksızın eğitim sisteminin geçerli ve güvenilir kontrolü sağlanamaz. Bu kontrol, sistemin tüm ögeleri için geçerlidir.

- Ölçülmeyen, kontrol edilmeyen süreçler denetlenemez ve denetlenemeyen süreçler ise değerlendirilemez.
- Ölçme yapılmadan sisteme yönelik girdi, süreç ve çıktılar kontrol altına alınamaz.
- Dolayısıyla bir eğitim siteminde ölçme olmadan denetleme ve kontrol mekanizmasını işletmek mümkün değildir.

1.3.2. Ölçüt:

- Ölçülen özellik hakkında karar alabilmek / yargıya varabilmek / değerlendirme yapabilmek için dayanak alınan referans noktası6 ya da referans aralığıdır.

1.3.3. Değerlendirme: Bir ölçme sonucunu (ölçüm) en az bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında karar verme / yargıda bulunma işlemidir.

Değerlendirmenin basamakları

a. Ölçme ⇒ Ölçme sonucu (ölçüm),
b. Ölçüt
c. Karardır.

Örneğin
- Kerim gıda mühendisliği programına yerleştirilmiştir / yerleştirilememiştir.
- Can üstün yetenekliler sınıfına kabul edilmiştir / edilmemiştir.
- Zeynep dersten geçmiştir / kalmıştır.
- Mehmet öğretmen olarak atanmıştır / atanamamıştır.
- Hakan burs almaya hak kazanmıştır / burs alamamıştır.

- Ölçüt, ölçme ve değerlendirme arasında köprü görevi görür.
- Ölçüt değişirse değerlendirme de değişir. Örneğin

Ölçme	Ölçüt	Değerlendirme
Irmak Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından (YDS) 50 almıştır.	*50*	*Yüksek lisansa başvuru yapabilir.*
Irmak Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından (YDS) 50 almıştır.	*55*	*Doktoraya başvuru yapamaz.*

1.4. ÖLÇME TÜRLERİ:

- Eğitimde ölçme doğrudan, dolaylı ve türetilmiş olmak üzere üçe ayrılır.

1.4.1. Doğrudan Ölçme (Temel Ölçme):

- Ölçmeye konu olan özelliğin doğrudan gözlenerek ölçümün elde edildiği ölçme türüdür.
- Genellikle beş duyu organı ile algılanan özellikler doğrudan gözlenebilirler. Örneğin bir sınıftaki öğrenci sayısı, parktaki salıncak sayısı, öğrencilerin cinsiyetleri, boyları, kalem tutma becerisi, pas verme becerisi vb. özellikler doğrudan gözlenebilir.

1.4.2. Dolaylı Ölçme (Göstergeyle Ölçme):

- Bazı özellikler doğrudan gözlenemez.
- Bu özellikler ancak onun göstergesi olduğu bilinen ya da kabul edilen davranışlar aracılığı ile gözlenerek ölçülebilir. Örneğin öğrencilerin dört işlem becerisi, derse yönelik tutumları, genel muhakeme düzeyleri, öz düzenleme becerileri, sınav kaygıları, motivasyon düzeyleri vb. özellikler ancak dolaylı olarak gözlenebilir.
- Eğitimde ölçmeye konu olan özelliklerin pek azı doğrudan ölçülebilir. Söz gelimi yanlışsız okuyabilme, diksiyon, pek çok psikomotor davranış doğrudan gözlenebilir. Diğer taraftan bir öğretmen adayına “Sınıfta ……. durumuyla karşılaştığınızda nasıl davranırsınız?” diye

sorduğunuzda vereceği sözlü ya da yazılı tepkinin gelecekte nasıl davranacağının bir göstergesi olduğu kabul edilir.

- Benzer biçimde "iyi yurttaş" olma, doğrudan gözlenebilir bir özellik değilken iyi yurttaş olmanın göstergesi olarak kabul edilen "vergi verme, seçme ve seçilme hakkını kullanma, askerlik vb. görevleri yapma" gibi davranışları sergileyen kişi "iyi yurttaş" olarak nitelenebilir.
- Diğer taraftan 18 yaşın altında bir öğrencinin bu özelliklere sahip olma durumu, varsayımsal durumlar üzerinden gözlenebilir.

1.4.3. Türetilmiş Ölçme:

- Ölçülmek istenilen özellik kendisinden farklı iki ya da daha fazla özelliğin arasındaki matematiksel bir bağıntı (dört işlem) yardımıyla belirleniyorsa bu ölçme türüne "türetilmiş ölçme" adı verilir. Örneğin hız (yol / zaman), yoğunluk (kütle / hacim), zekâ bölümü (zekâ yaşı / takvim yaşı x 100) vb. özellikler türetilmiş ölçmeye örnek olarak verilebilir.

1.5. ÖLÇÜT TÜRLERİ:

- Eğitimde ölçüt, mutlak ve bağıl olmak üzere ikiye ayrılır.

1.5.1. Mutlak Ölçüt (Kriter Referanslı Ölçüt):

- Eğer ölçüt ölçme işleminin yapıldığı grubun özelliklerinden bağımsız olarak belirleniyorsa "mutlak"tır.
- Mutlak ölçüt genellikle ölçme işlemi öncesinde ilan edilir. Örneğin dersten geçme notu 50'dir, doktora başvurusu için ALES'ten en az 60 almak gerekir, sürücü ehliyeti sınavında 70 alan başarılı sayılır vb.
- Ölçüt daha önceden belirlenmiş ve değişmez standart(lar) olarak saptanmıştır, diğer bir deyişle kuramsal bir yetkinlik standardı esas alınır. Örneğin "Tam öğrenme kuramı doğrultusunda 100 üzerinden 70, başarılı olma koşuludur." vb.
- Mutlak ölçütün temel alındığı ölçme işlemlerinde bir öğrencinin notu, diğer bir öğrencinin değerlendirmesini (geçme / kalma) etkilemez. Dolayısıyla örneğin başarının ölçüldüğü bir örnekte herkes geçebileceği gibi herkes kalabilir de.

1.5.2. Bağıl Ölçüt (Norm Referanslı Ölçüt):

- Eğer ölçüt ölçme işleminin yapıldığı grubun belirli bir özelliğine / normuna dayalı olarak belirleniyorsa "bağıl"dır.
- Bağıl ölçüt ancak ölçme işlemi sonrasında belirlenebilir. Örneğin aritmetik ortalamaya / ortancaya / moda denk ve üzerinde puan alan geçer, aritmetik ortalama ile yarım standart sapma arasında puan alanlar şartlı geçer, akademik başarısı yüksek ilk on öğrenci proje için seçilecektir vb.
- Bağıl ölçütün temel alındığı ölçme işlemlerinde bir öğrencinin başarısı, başka bir öğrencinin değerlendirmesini (geçme / kalma) etkileyebilir. Bu anlamda öğrenciler açısından daha rekabetçi bir eğitsel ortam kaçınılmazdır.

Not 1: Eğer değerlendirme mutlak ölçüte göre yapılıyorsa "mutlak değerlendirme", bağıl ölçüte göre yapılıyorsa "bağıl değerlendirme" adını alır.
Örneğin
• Selim ……. fen lisesine yerleştirilmiştir. → Bağıl değerlendirme
• Güzin lisans programları için tercih yapabilecektir. → Mutlak değerlendirme

Not 2: Eğitsel kararların verilmesinde mutlak ve bağıl ölçütler bir arada da kullanılabilir.
Örneğin
• Yükseköğretim Kurumları Sınavı
• KPSS Ortaöğretim Memur Atamaları

• Ortalama 40-60 ise mutlak ya da bağıl değerlendirme yapılır; ortalama 60'ın üzerindeyse mutlak değerlendirme, 40'ın altındaysa bağıl değerlendirme zorunludur.

Not 3: Öğrenci ile ilgili önemli / hayati kararlar verileceği zaman mutlak değerlendirme yapılması gerekir. Örneğin tek ders sınavları vb.

Not 4: Başvuran kişi sayısının çok, alınacak kişi sayısının az olduğu (arz-talep dengesizliği olan) sınavlarda yerleştirme / atama vb. bağıl değerlendirme ile yapılmak zorundadır.

Örneğin LGS, YKS, KPSS, TUS vb. Not 5: Muafiyet sınavlarında mutlak değerlendirme yapılması gerekir. Örneğin yabancı dil muafiyet sınavları vb

1.6. AMACA GÖRE DEĞERLENDİRME TÜRLERİ:

- Amaca göre değerlendirme tanıma ve yerleştirme, biçimlendirme ve yetiştirme, değer biçme, rehberlik amaçlı ve program değerlendirme olarak beşe ayrılır.

1.6.1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme (Diyagnostik Değerlendirme):

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme:

- Öğretim sürecinin başında, öğrencilerin önceki kritik nitelikteki öğrenmelerini belirlemek amacıyla yapılır. Diğer bir ifadeyle amaç öğrencinin ders bağlamındaki hazırbulunuşluluk düzeyini belirlemektir.
- Amaç not vermek değildir.
- Bu amaçla uygulanan ölçme araçlarına da "hazırbulunuşluluk testi" adı verilir.
- Okul / kurum geneli ölçme ve değerlendirme:
- Yine öğretim sürecinin başında, öğrenciyi tanımak ve onu uygun olan programa / kura / sınıfa yerleştirmek amacıyla yapılır.
- Amaçlanan, not vermek değildir.
- Hedeflenen, öğrencinin niteliklerine uygun grupların oluşturulmasıdır.
- Zaman, para ve emek tasarrufu sağlar.
- Muafiyet sınavları ve seviye tespit sınavları buna örnek gösterilebilir.

1.6.2. Biçimlendirme-Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme (Formatif Değerlendirme):

- Belirli bir konu / ünite vb. sonunda öğrencilerin öğretime konu olan davranışların ne kadarını kazandığını, diğer bir deyişle ünitedeki öğrenme eksiklerini belirlemek amacıyla yapılır.
- Amaç yine not vermek değildir.
- Bu değerlendirme türünde öğrenciye o ünitedeki öğrenme eksikleri bildirilir, bir sonraki kapsama geçmeden öğrenme eksikleri giderilir ya da öğrenme eksiklerinin giderilip giderilmediği denetlenir.
- Biçimlendirme-yetiştirme amacıyla yapılacak değerlendirmede kullanılan testlere alanda "izleme testi" ya da "tarama testi" denir.
- Not verilmeden yapılan kısa sınavlar (quiz), ünite tarama testleri bu amaçla yapılan ölçme ve değerlendirmeye örnek olarak verilebilir.
- Bir ünitedeki öğrenmeler bir başka ünite için ön öğrenme hâline gelebilmektedir.
- Ön öğrenme eksiklerinin giderek artması öğrencinin öğrenemez hâle gelmesine kadar gidebilir.
- Blooma'a göre bir ünitedeki öğrenme eksikleri belli bir düzeyin üzerindeyse o öğrenme açığı kar topu gibi devam eder.
- Öğrencinin öğrenemez hâle gelmemesi için ünite sonlarında kontrol mekanizmalaları çalıştırılmalıdır.

1.6.3. Değer Biçmeye / Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme (Summatif Değerlendirme):

- Belirli bir öğretim sürecinin sonunda, not vermek amacıyla yapılan değerlendirmedir. Değer biçmeye yönelik değerlendirme, öğrencinin belirli bir öğretim süreci sonundaki durum tespitidir çünkü artık hedeflenen öğretim sürecinin sonuna gelinmiştir.
- Bu amaçla uygulanan testlere "alanda erişi testi" denir.
- Bitirme sınavları, sertifika sınavları, üniversitedeki vize ve finaller, eğitim-öğretim kurumlarında not vermek amacıyla uygulanan yazılı yoklamalar bu ölçme ve değerlendirme türüne örnek olarak verilebilir.
- İlk üç değerlendirme türü öğrenci başarısına odaklıdır, diğer bir ifadeyle öğrencinin akademik başarısının ölçülüp değerlendirilmesi söz konusudur.
- Ancak eğitimde yalnızca akademik başarının ölçülüp değerlendirilmesi ile ilgilenilmez. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, tutumları, kaygıları, öğrenme kapasiteleri ve karşılaşılan güçlükler ile uygulanan eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi de çok önemlidir.

1.6.4. Rehberlik Amaçlı Değerlendirme:

- Rehberlik amaçlı değerlendirme kabaca iki bağlamda ele alınabilir. Bunlar özel eğitim ve mesleki rehberlik hizmetleridir.
- Öğrenci yapılan her ölçme işleminden sayı değeri ya da sembol alır. Her sayı değeri not anlamına gelmez. Eğer puan öğrencinin geçme/kalma vb. bir kararla kullanılıyorsa o ölçüme "not" adı verilir.

Özel eğitim:

- Belirli alanlarda özel gereksinimi olan çocuklara uygun eğitim ortamları ve/veya programı uygulamak amacıyla ölçme ve değerlendirme süreçleri işe koşulmaktadır.
- Özel gereksinim kavramı zihinsel gerilikten öğrenme güçlüğüne, otizmden diğer spesifik gerilik alanlarına, üstün zekâdan işitme/görme vb. engel alanlarına kadar çok geniş bir yelpazede ele alınır.
- Özel gereksinimi olan çocuklara uygun eğitim olanaklarının sunulabilmesi için çocuğun ihtiyacı olan alanlar, eğitsel tanılama amacıyla genellikle standart testler veya ölçüt bağımlı testler (beceri öğretimde) ile belirlenmeye çalışılır. Bu tür testlerin sonuçları doğrultusunda, tıbbi ve eğitsel / gelişimsel olarak tanı alan çocuklar için bireysel eğitim programları (BEP) hazırlanır.
- Eğitsel değerlendirme bağlamında RAM'lar bu konudaki tek yetkilidir.

Mesleki rehberlik:

- Öğrencilerin alan seçmelerinde ve özellikle bir üst öğretim kurumuna yönlendirilmesinde, özelliklerine uygun alan / meslek seçmeleri hem öğrenci hem de ülkenin insan gücü kaynağının doğru planlanması açısından çok önemlidir.
- Bu amaçla öğrencilerin kendi yetenekleri, kişilik özellikleri, ilgileri vb. ile özelliklerini belirlemek amacıyla standart testlerden yararlanılmaktadır. Böylece öğrencinin kendi özellikleri hakkındaki farkındalıklarının artırılması ve dolayısıyla buna uygun alan / meslek seçmeleri sağlanmış olur.

1.6.5. Program Değerlendirme:

- Eğitim programları bileşenlerinin yapısı ve niteliğine ilişkin olarak sistematik bilgi toplama ve değerlendirme sürecidir.
- Program değerlendirme eğitim programlarının planlanması, mevcut programlar ve/veya ürünlerin etkililiğinin değerlendirilmesi ve eğitim programlarının ve/veya ürünlerin geliştirilmesi amacıyla yapılır.

- Eğitim programlarını değerlendirme, değerlendirilmekte olan programın boyutlarıyla ilgili sorularla yönlendirilen uygulamalı bir etkinliktir ve bilimsel araştırma sürecinin adımlarıyla büyük ölçüde benzerlik gösterir.
- Program değerlendirmede program taslağının hazırlanması, programın uygulanması ve programın etkisine ilişkin yargılar elde edilir.

2. BİR ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI GEREKEN PSİKOMETRİK NİTELİKLER
Doç.Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

- Ölçme her zaman belirli bir amaç için yapılır. Amaç ölçmeye konu olan özellik bakımından kişiler hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre belirli kararlar vermek için yapılır.
- Verilen kararların doğru ve isabetli olması, değerlendirmenin dayandığı ölçümün özellikle doğrudan ilgili ve olabildiğince az hatalı olmasına bağlıdır.
- Psikolojik özelliklerin ölçülmesinde genellikle ölçme araçları kullanılır ve bu araçlardan elde edilen puanların hatasız ya da az hatalı olması ve bu araçların belirli psikometrik niteliklere sahip olması gerekir.
- Bunlar: Geçerlilik ölçmek istenilen özelliğin, başka özelliklerle karıştırılmadan, doğru ve tam olarak ölçülebilmesidir. Diğer bir ifadeyle ölçme aracından elde edilen puanın amaca hizmet etme derecesidir.
- Güvenilirlik ölçme işleminden elde edilen puanların tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir. Diğer bir ifadeyle puanların kararlı, tutarlı ve duyarlı olmasıdır.
- Kullanışlılık ise ölçme aracının geliştirilmesinin, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve ekonomik (zaman, para, emek, araç gereç vb. açıdan) olması ile ilgilidir.
- Bir ölçme aracından elde edilen puanların hatasız ya da az hatalı olması geçerli ve güvenilir ölçme yapmanın tek koşuludur.
- Ölçme işlemlerinde hataları en aza indirebilmek için öncelikle hataların tanımlanması gerekir ki ölçme işlemini yapan kişi neye müdahale edeceğini, hangi durumlara karşı önlem alması gerektiğini bilsin.

2.1. HATA:

- Yalnızca eğitimde değil bütün bilim dallarında, hatta günlük yaşamımızda dahi yapılan ölçme işlemlerinde bile ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı vardır.
- Ölçme yapan kişilerin dikkati ve titizliği zamandan zamana değişebilir, ölçme aracına ilişkin bazı sorunlar söz konusu olabilir, ölçülen özelliğin doğası gereği bazı sıkıntılar olabilir, test katılımcısı yeterince güdülenmemiş olabilir, ölçme işleminin yapıldığı ortamdan kaynaklı sorunlar vb. olabilir.
- Ölçmede gözlenen bir özelliğin gerçek değeri (sayı, sembol ya da sıfat) bulunmak istenir. Ancak ölçmeye karışan çeşitli hatalar nedeniyle gerçek değer (puan) ölçme yoluyla doğrudan elde edilemez.
- Psikometride gerçek puan kuramı olarak ele alınan bu kavram basit bir eşitlik ile gösterilir.
- Bu çerçevede hatalar; kaynağı, yönü ve miktarı göz önünde tutularak sabit, sistematik ve tesadüfi olmak üzere üç türde incelenebilir:

2.1.1. Sabit Hata:

- Miktarı ölçmeden ölçmeye değişmeyen, diğer bir deyişle her ölçme işlemine aynı miktarda karışan hatalardır. Örneğin marketteki terazi, üzerinde herhangi bir nesne yokken terazi -120 g gösteriyorsa ne tartılırsa tartılsın 120 g eksik ölçülecektir.
- Bir öğretmen, sınavında herkese 10 puan fazla veriyorsa yine karışan hata sabit olacaktır.

2.1.2. Sistematik Hata:

- Ölçülen büyüklüğe, öğretmene ya da ölçme koşullarına göre miktarı değişen hatalardır. Örneğin marketteki terazi, her bir kilogramda 120 g eksik tartıyorsa üzerine konulan nesnenin ağırlığı arttıkça hata miktarı da artacaktır.
- Bir öğretmen, sınavında yazısı kötü olandan puan kırıyorsa yine karışan hata sistematik olacaktır.
- Gerek sistematik gerekse sabit hatalarda ölçme sonuçlarına karışan hata miktarı, yönü ve kaynağı bellidir. Bu nedenle bu tür hataların ölçme sonuçlarına karışmasını engellemek ya da bu tür hataları düzeltmek görece daha kolaydır.

2.1.3. Tesadüfi (Rastlantısal) Hata:

- Şansla ortaya çıkan ne yönde ve ne ölçüde karıştığı genellikle bilinemeyen hatalardır. Ölçmelere tek yönlü olarak karışmaz, ölçme sonuçlarına bazen pozitif bazense negatif yönde etki eder.
- Sabit ve tesadüfi olmayan hatalar, tesadüfi değişken olma özelliğine sahiptir. Bu nedenle psikometride hata kuramı tesadüfi hatalar üstüne kurulmuştur.
- Tesadüfi hataların genellikle dört kaynağı olduğu kabul edilir. Bunlar:

2.1.3.1. Ölçme işlemini yapan kişiden / öğretmenden kaynaklanan hata:

Öğretmenin test etme sürecine ilişkin davranışlarını iki aşamada ele alabiliriz:

Ölçme işlemi sürecinde:

Test katılımcısının dikkatini dağıtacak ve/veya kaygısını artıracak davranışlar vb.

Ölçme işlemi sonrasında:

Puanlamadaki dikkat ve titizliğin zamandan zamana değişmesi, yorgunluk, öncelik-sonralık yanılgısı, maddi hata vb.

2.1.3.2. Ölçme aracından kaynaklanan hata:

- Ölçme araçları hazırlanırken maddelerin iyi ifade edilmemesi, test katılımcılarının yanlış anlamalarına ve dolayısıyla hataya neden olacaktır.
- O nedenle hangi özellik ölçülürse ölçülsün, araçta kullanılan dilin dil bilgisi, imla kurallarına uygun olması; maddelerde anlatım bozukluğu bulunmaması, muğlâk ya da belirsiz (müphem) ifadelerin bulunmaması gerekir.
- Ölçme aracından kaynaklanabilecek bir başka hata kaynağı ise aracın yapısı ile ilgilidir. Ölçtüğü özellik ve kapsam bakımından homojen (benzeşik) maddelerden oluşan bir araç, heterojen (ayrışık) maddelerden oluşan bir testten daha güvenilirdir. Diğer taraftan ölçülecek özellikler evrenini yeterince temsil etmeyen maddelerden oluşan bir araçtan elde edilen puanlara da hata karışmaktadır.
- Ölçme aracının yapısıyla ilgili diğer bir konu ise aracın uzunluğudur. Madde sayısı ile güvenilirlik arasında doğru orantılı bir ilişki vardır ancak bu sonsuz bir doğru orantı anlamına gelmez.
- Ölçme aracındaki madde sayısı arttıkça bireyde yorgunluk, dikkat azalması vb. etkenler nedeniyle hata miktarı artacaktır.
- Ölçme aracıyla ilgili diğer bir faktör ise bilişsel özellikleri ölçen testlerde eğer seçenek verilmişse şans başarısı karışma olasılığıdır. Bu durum ölçülen özelliğin gerçekte olduğundan yüksek görünmesine yol açmaktadır.

2.1.3.3. Bireyden / öğrenciden kaynaklanan hata:

- Bireylerin ölçme işlemi sürecinde içinde bulundukları fiziksel, fizyolojik ve psikolojik durumlar test puanına etki eder. Uykusuzluk, açlık, hastalık, ağrı, motivasyon eksikliği, kaygı vb. faktörler nedeniyle bireyler gerçek puanlarından uzaklaşabilirler.
- Ayrıca grubun homojen ya da heterojen olması da hata kaynağını arttıran ya da azaltan bir etkiye sahiptir.

- Daha heterojen gruplarda güvenirlik katsayısı artarken daha homojen gruplarda güvenirlik katsayısı azalır.

2.1.3.4. Fiziksel ortamdan kaynaklanan hata:

- Ölçme işleminin gerçekleştiği fiziksel ortama ilişkin bazı etmenler de ölçme sonuçlarına hata karıştırabilir.
- Sıcaklık, ışık, ses, koku, görsel uyarıcıların fazlalığı, ergonomi vb. etmenler hata miktarını artırabilir.
- Bu anlamda testler bireylere bu etmenler açısından eşit ve standart koşullar altında uygulanmalıdır, aksi takdirde hata miktarının artması kaçınılmazdır.

2.2. GEÇERLİLİK, GÜVENİLİRLİK VE HATA İLİŞKİSİ:

- Geçerlilik tüm hata kaynaklarından etkilenirken klasik test kuramına göre güvenilirlik yalnızca tesadüfi hatalardan etkilenir.



Şekil 1: Geçerlilik, güvenilirlik ve hata ilişkisi

- Bu nedenle güvenilirlik, geçerlilik için bir ön şart ancak yeterli şart değildir. Diğer bir ifade ile bir testin güvenilir olması onun geçerli olacağı anlamına gelmez ancak bir test geçerli ise büyük olasılıkla güvenilirdir.
- Bir ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği diye bir şey yoktur, ölçme araçlarından elde edilen puanların geçerliliği ve güvenilirliği diye bir şey vardır.
- Ölçme araçlarının **psikometrik nitelikleri** şu durumlara göre değişebilir:
- a. Ölçme amacının değişmesi,
- b. Uygulama grubunun değişmesi,
- c. Dilin eskimesi / değişmesi,
- d. Maddelerde ve/veya alt ölçeklerde yapılan değişiklikler,
- e. Farklı kültürler,
- f. Kuramsal bilgi birikiminde değişiklikler.
- Geçerlilik ve güvenilirlik bir varlık-yokluk sorunu değil, derece sorunudur. Bu nedenle bir testten elde edilen puanlar yüksek düzeyde geçerli, orta düzeyde geçerli, düşük düzeyde geçerli; yüksek düzeyde güvenilir, orta düzeyde güvenilir, düşük düzeyde güvenilir biçiminde nitelendirilir.
- Bir ölçme aracının puanlarından yapılan değerlendirmenin doğruluğu araştırmayı gerektirir. Bu puan gerçekten ölçmek istediğimiz özelliği gösteriyor mu? Aracın ölçmek istediğimizi ölçüp ölçmediği bir araştırma işidir.
- Araştırma ile değerlendirmenin doğruluğu incelenir.
- Bir testin şöhretli olması onun geçerli olduğu anlamına gelmez.
- Modern test kuramına göre geliştirilen ölçekler eleştiriye açıktır. Böylece testlerin niteliği ve test bilgisi gelişir.

2.3. KORELASYON:

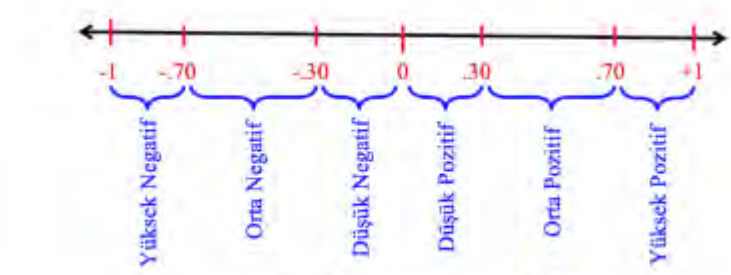
- Geçerlilik ve güvenilirliği belirlemeye yönelik yöntemler genellikle korelasyon temelli analizlere dayanır.
- Korelasyon (co-relation), en az iki değişken arasında karşılıklı bir ilişki bulunup bulunmadığı, eğer ilişki varsa bu ilişkinin yönü ve miktarı hakkında bilgi veren istatistik bir tekniktir. "r" ile sembolize edilir.
  Örneğin
  • Öğrencilerin derse ilişkin tutumları ile ders başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
  • Öğretmenlerin ders saati yükleri ile iş doyumları arasında bir ilişki var mıdır?
  • Saç uzunluğu ile zekâ arasında bir ilişki var mıdır?
- Korelasyon -1 ile 1 arasında değer alır. Bu iki değer arasında matematiksel olarak sonsuz birim vardır ancak kullanışlılık açısından 100 birim negatif korelasyonda, 100 birim pozitif korelasyonda, sıfır ile birlikte toplam 201 birimlik bir skala üzerinden değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ve miktarı değerlendirilir.
- Pozitif korelasyon iki değişken arasında doğru orantılı ilişki anlamına gelir. Örneğin ders çalışma süresi ile sınav notu ya da gelir ile tüketim arasında pozitif bir korelasyonun elde edilmesi beklenir.
- Negatif korelasyon, iki değişken arasında ters orantılı ilişki anlamına gelir. Örneğin ders süresi ile dikkat ya da yükseklik ile sıcaklık arasında negatif bir korelasyonun elde edilmesi beklenir. ∓1 mükemmel korelasyon anlamına gelir ancak 1 mükemmel doğru orantılı ilişki anlamına gelirken, -1 ise mükemmel ters orantılı ilişki anlamına gelir.
- Diğer taraftan sıfır korelasyon iki değişken arasında sistematik bir ilişkinin olmadığı anlamına gelir. Bu duruma mükemmel ilişkisizlik de denir. Örneğin öğretmenlerin boyları ile aylık ücretleri arasındaki korelasyonun sıfır olması beklenen bir durumdur.



Şekil 2: Korelasyonun temel kavramları

- Korelasyon katsayısı hakkında kabaca iki tür belirleme yapmak gerekir. Bunlardan birincisi yön, diğeri ise miktardır.
- Yön, negatif ya da pozitif olarak değerlendirilirken miktar, kabaca düşük, orta ya da yüksek olarak nitelendirilir. Miktar için kesin sınırlar olmamakla birlikte alanyazında genellikle kabul gören aralıklar Şekil 3'te gösterilmiştir.





Şekil 3: Korelasyonun miktarı

- **Not 1:** Korelasyon mutlak değer olarak değerlendirilmelidir. Bir korelasyon katsayısının negatif ya da pozitif olması büyüklük-küçüklük belirtmez, yön bildirir.
- **Not 2:** Korelasyon katsayısı ile neden-sonuç ilişkisi kurulamaz. Değişkenler arasında doğru ya da ters orantılı bir ilişki olması, söz konusu değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisinin varlığı anlamına gelmez.

2.4. GEÇERLİLİK SORGULAMA YÖNTEMLERİ:

- Geçerlilik sorgulama yöntemleri aşağıda Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: Geçerlilik yöntemleri sınıflaması

2.4.1. KAPSAM GEÇERLİLİĞİ:

- Kapsam geçerliliği özellikle başarı testlerinde aranan bir geçerlilik sorgulamasıdır.
- Eğitimde öğretmen bir program dâhilinde önceden belirlenen davranışları kazandırmayı amaçlar.
- Belirli bir zaman sonra davranışların ne kadarının kazanıldığını belirlemek isteyen öğretmen, geliştirdiği testte öğretime konu olan içeriğin testte ne ölçüde temsil edildiğini belirlemek durumundadır. Bu anlamda kapsam geçerliliği bir testin ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıyla ilgilidir.
- Ne amaçla kullanılırsa kullanılsın test, kapsamı açısından ölçmeye konu olan davranışları yeterli ve dengeli bir biçimde temsil etmelidir.

Bir testin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunun söylenebilmesi için

- 1. Testteki soruların / maddelerin ölçülecek özellikler evrenini (konu kapsamını / içeriği) yeterli ve dengeli bir biçimde ölçüyor olması ve
- 2. Her bir sorunun / maddenin ölçmek istediği özelliği doğrudan ölçmesi, diğer bir deyişle kazanımla doğrudan ilgili olması gerekir. T
- Testin kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunun söylenebilmesi için bu iki kriter birden sağlanmalıdır.

Kapsam geçerliliği sorgulama yöntemleri:

2.4.1.1. Mantıksal / rasyonel yöntemler:

- Bu yöntemler belirtke tablosu hazırlanması ve uzman görüşüne başvurulmasıdır.

Belirtke tablosunun hazırlanması:

- Bir kapsam geçerliliği sorgulamasında öncelikle ölçmeye konu olan kapsam dâhilinde davranışların belirlenmesi gerekir. Bu noktada en çok kullanılan yöntemlerden biri belirtke tablosu hazırlamaktır.
- Öğretmen satırda davranışları, sütunda hedefleri yazar; belirlediği madde sayısı doğrultusunda davranış ve hedefleri yeterli ve dengeli bir biçimde temsil eden alanları seçer.

Tablo 3. *Belirtke tablosu örneği*

Hedefler / Konular	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
1. Ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları							%43.3
1.a. Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki yeri		1				1	2
1.b. Eğitimde paradigma değişimi ve bu değişimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yansımaları	1			2			3
1.c. Ölçme, değerlendirme ve ölçüttün kavramsal temelleri		2					2
1.d. Ölçme türleri		1					1
1.e. Ölçüt türleri	1					1	2
1.f. Değerlendirmenin amaca göre türleri		1			1	1	3
2. Bir ölçme aracında bulunması gereken psikometrik nitelikler							%56.7
2.a. Geçerlilik, güvenilirlik ve kullanışlılığın kavramsal temelleri		1					1
2.b. Ölçmede hata kavramı	1						1
2.c. Hata türleri		1		1			2
2.d. Geçerlilik ve güvenilirlik ile hata ilişkisi						1	1
2.e. Geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili temel kavramlar		1	2				3
2.f. Geçerlilik sorgulama yöntemleri		2		1			3
2.g. Güvenilirlik kestirim yöntemleri	1	1	1			1	4
2.h. Geçerliliği ve güvenilirliği artırma yolları		1		1			2
TOPLAM	**4**	**12**	**4**	**5**	**1**	**5**	**30**

Uzman görüşüne başvurulması:

- Uygulamada uzman ile kastedilen öncelikle ölçme ve değerlendirme tekniklerini de bilen bir alan uzmanıdır.
- Uzmana belirtke tablosu ve maddeler sunulur, uzmandan soruların / maddelerin konu kapsamını yeterli ve dengeli bir biçimde ölçme durumunu ve soruların / maddelerin kazanımlarla doğrudan ilgili olma durumunu değerlendirmesi istenir.

2.4.1.2. İstatistiksel yöntemler:

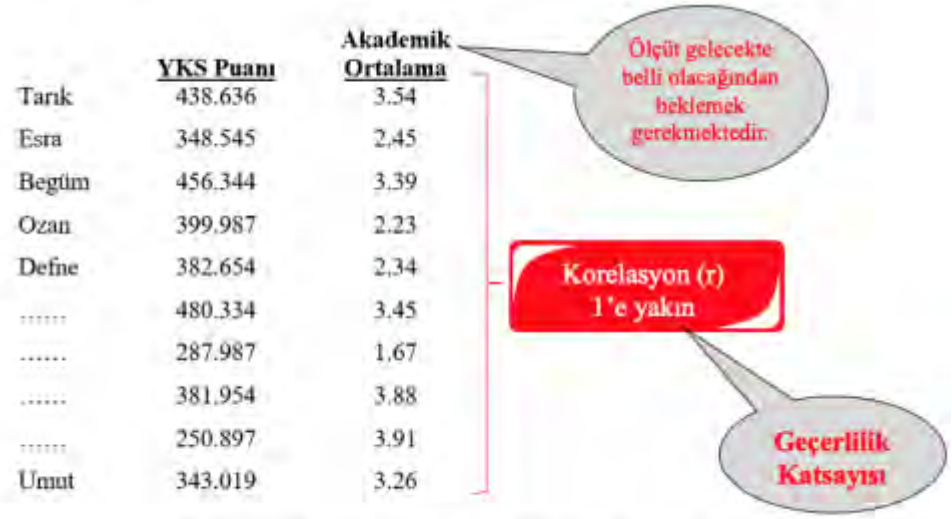
- Uzmanlardan alınan dönütler betimsel / muhakemeye dayalı bir yolla çözümlenebilir ya da uzmanların “uygundur / uygun değildir” ya da “uygundur / düzeltme gerekir / soru kullanılmamalıdır” vb. biçimde değerlendirme yapması istenebilir.
- Eğer uzmandan ikinci yolla dönüt istenmişse uzmanlar arasında uyuşum olup olmadığı, çeşitli istatistiksel yöntemlerle test edilir.
- Alanda uzmanlar arasında uyumu test eden pek çok indeks bulunmaktadır.

2.4.2. ÖLÇÜT DAYANAKLI GEÇERLİLİK:

- Ölçme aracından elde edilen puanların ölçüt bir puanla (testin tahmin etmeye çalıştığı ve geçerliliği yüksek bir puan) karşılaştırılarak geliştirilen ölçme aracının geçerliliğine ilişkin nitelendirme yapılır.

2.4.2.1. YORDAMA GEÇERLİLİĞİ:

- Yordama, tahmin demektir ancak her tahmin yordama değildir.
- Bir tahminin yordama olabilmesi için elde geçerli ve güvenilir bir veri olması ve bu verinin sınanabilir, sayısal nitelikte, belirli analizlere tabi tutuluyor olması gerekiyor. Diğer bir deyişle yordama, eldeki bu nitelikteki veriden yola çıkarak geleceğe, henüz gerçekleşmemiş bir olguya ilişkin yapılan tahmindir.
- Ölçme araçlarının çoğunda bireylerin gelecekteki davranışlarının kestirilmesi söz konusudur.
- Yordama geçerliliği, ölçme aracının bu kestirim işini ne ölçüde doğru ve isabetli yaptığı ile ilgili bir sorgulamadır.
- Özellikle iki amaçla uygulanan ölçme araçlarının yordama geçerliliğinin yüksek olması istenir. Bunlar seçme ya da yönlendirme amaçlı kullanılan testlerdir.
- Seçme amaçlı testlere YKS, KPSS, LGS vb. araçlar; diğer taraftan yönlendirme amaçlı testlere ise alan seçiminde ve/veya bir üst öğretim kurumuna yönlendirmek için uygulanan yetenek testleri, ilgi envanterleri, mesleki kişilik envanterleri vb. örnek olarak gösterilebilir. Yordama geçerliliğinde ölçme aracından elde edilen puanlar, ölçme aracının tahmin ettiği puanla (ölçüt puan) karşılaştırılır ve tahminin ne ölçüde doğru olduğu belirlenmeye çalışılır.
- Ölçüt puan testin tahmin etmeye çalıştığı özelliktir.
- Yordama geçerliliğinde ölçüt puan gelecekte belli olacağından beklemek gerekmektedir. Yordama geçerliliğinde geçerlilik katsayısının 0 ile 1 arasında değişmesi beklenir.



Şekil 5: Bir yordama geçerliliği çalışma örneği

- Yordama geçerliliğinde en zor ve önemli nokta ölçütün doğru bir biçimde belirlenmesidir.

Ölçütün belirlenmesinde şu noktalar dikkate alınmalıdır: Ölçüt(ün);

1. Ölçme aracının yordamaya çalıştığı değişkenle doğrudan ilgili olmalı, ölçme aracı hangi özelliği kestirmeyi amaçlıyorsa onun doğrudan bir temsili olmalıdır.

2. Kararlı olmalı, günden güne değişmemelidir. Açıktır ki kendisi kararsız olan bir özellik hiçbir araçla yordanamaz.

3. Bireylerin özelliğini gerçekten yansıtan nesnel ve güvenilir bir ölçüt olmalıdır. Söz gelimi okulda alınan notlar bir ölçüt olarak alınmışsa öğrencilere verilen notlara başarının dışındaki etmenler etki etmemelidir.

4. Elde edilmesi kolay ve ekonomik olmalıdır.

2.4.2.2. ZAMANDAŞ GEÇERLİLİK:

- Bu geçerlilik türü alanyazında hâlihazır geçerlilik, benzer ölçekler geçerliliği, uygunluk geçerliliği adı ile de anılmaktadır.
- Zamandaş geçerlilik sorgulamalarında ölçüt puan eş zamanlı olarak elde edilebilir.
- Geliştirilen ölçme aracı ile ilişkili olabilecek nitelikleri ölçen ve geçerliliği yüksek bir aracın puanı ölçüt puan olarak ele alınabilir.
- Daha sonra geliştirilen ölçme aracı ve ölçüt araç aynı zamanda uygulanıp iki araçtan elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenir.



Şekil 6: Bir zamandaş geçerlilik çalışma örneği



Şekil 7: Geçerlilik katsayısı

- Zamandaş geçerliliğinde geçerlilik katsayısının –1 ile 1 arasında değişmesi beklenir. Ölçüte bağlı olarak geçerlilik katsayısı ∓1'e yaklaştıkça artar, 0'a yaklaştıkça düşer.
- Zamandaş geçerlilikte de en zor ve önemli nokta ölçütün doğru bir biçimde belirlenmesidir.

Ölçütün belirlenmesinde şu noktalar dikkate alınmalıdır:

Ölçüt(ün);

1. Ölçme aracının ölçmeye yöneldiği özellikle doğrudan ilişkili olmalıdır.
Bu ilişki doğru orantılı ya da ters orantılı olabilir.
2. Geçerliliği yüksek olmalıdır.

- Geçerliliği yüksek olmayan bir ölçüt puanla bakılacak korelasyonun düşük olması kaçınılmazdır.

2.4.3. YAPI GEÇERLİLİĞİ:

- Beşerî bilimlerde atılganlık, güvensizlik, içe dönüklük vb. özelliklerin ölçülmesi amacıyla ölçme aracı geliştirmek için önce, söz konusu olan özellik ya da özellikleri belirlemek yani yapıyı tanımlamak; daha sonra, tanımlanmış yapıdan sınanabilir denenceler çıkarmak ve çıkarılan denenceleri sınamak için deneysel ve istatistiksel çalışmalar yapmak gerekmektedir.
- Yapı, birbirleriyle ilgili olduğu düşünülen belli ögelerin ya da ögeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Bu anlamda, bir testin yapısını geçerleme süreci, temelde testin maddelerine verilen yanıtlar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır.
- Yapı geçerliliği, bir testin dayandığı kuramsal temelleri ne derece iyi örneklediğiyle ilgilidir. İnsan davranışları ve özellikleri çoğunlukla soyut bir yapıya sahiptir. Zekâ, sevgi, merak, sosyal uyum ve ruh sağlığı gibi soyut kavramları psikolojik testlerle ölçebilmek için önce bu kavramların içeriğinin bilinmesi gerekir.
- Birey ne tür davranışlar gösterdiği zaman hangi niteliklerin varlığına ya da yokluğuna karar verilebileceğine ilişkin ölçütler geliştirilmesi gerekmektedir.
- Yapı geçerliliği bir yandan testin ölçtüğü niteliklerin neler olduğunu araştırma, diğer yandan testi alan kişilerin elde ettikleri puanların ne anlama geldiğini açıklama çabalarıyla ilgilidir. Örneğin bir kişi, geleneksel aile biçimi ile çocuk yetiştirme biçimi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir ölçek geliştirip bu ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak istediğinde, geleneksel aile yapısı ve çocuk yetiştirme kavramlarının ne anlamlara geldiğini, ölçme aracındaki maddelerin bu anlamlara uygunluğunu araştırarak yapı geçerliliği konusunda karar verebilir.

2.5. GÜVENİLİRLİK:

- Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özellikle ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir; diğer bir ifadeyle bir test, aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında gruptaki her bir kişi bütün uygulamalarda yaklaşık olarak aynı puanı almalıdır.
- Bir testin ölçmek istediği özelliği ölçebilmesi için o testin söz konusu olan özelliği kararlı olarak ölçmesi gerekir.
- Güvenirlik çalışmalarının odak noktası şudur: “Eğer kişi iki defa teste tabi tutulursa iki testten aldığı puanlar birbirine benzer midir ya da birbirine ne kadar yakındır?”
- Bu noktada gözlenen puan, gerçek puan, ölçmenin standart hatası ve güvenirlik katsayısı kavramlarına değinmek gerekmektedir. Örneğin Murat, üç dakikalık bir sözcük çalışmasında 162 sözcük ya da diğer bir ifadeyle dakikada 54 sözcük yazmıştır. Bu puan Murat’ın becerisini ne ölçüde yansıtmaktadır.
- Varsayalım ki dakikada 50 sözcük yazılması yeterli kabul edilmektedir. Murat bu düzeyin gerçekten üzerinde midir? Murat geçen hafta dakikada 45 sözcük yazmıştır. Murat’ın bugünkü puanı olanı olan 54, onun kendisini geliştirdiğinin göstergesi midir ya da bir değişim dalgalanması mıdır?
- İki ölçüm arasındaki uyumsuzluğun birçok nedeni olabilir. Bir hareketten diğerine, “dikkat ve çaba” değişebilir. Özellikle uzun periyotlarda puan değişmesi, fiziksel büyüme, öğrenme ya da sağlık ve kişilikteki değişimlerden kaynaklanabilir. Yine ikinci ölçümde daha açık soruların kullanılması diğer bir faktör olabilir.

- İki ölçüm arasındaki puan farklarını yorumlayabilmek için gerçek puan kuramına bakalım. Psikometride hata kavramı istenmeyen değişkene işaret eder.
- Ölçme hataları giderilene kadar sürdürülmeli ve böylece gerçek puan elde edilmelidir. Ancak davranış örneği sınırlı olduğu için gözlenen puan gerçek puandan farklılık gösterir. Buradaki farklılık ölçme hatasıdır.
- Geleneksel olarak hataların varlığı gözlenen puanın gerçek puandan yüksek ya da düşük olmasına neden olur. Örneğin yarışlara hazırlanan bir koşucu, bir mesafeyi farklı zamanlarda 23.7, 24.0, 24.2,... 25.1, 25.2 saniyelerde koşmuş olsun. Bu ölçümlerin ortalaması 24.7 ise gerçek puanı 24.7'dir. Koşucu bu puana daha önce 23.7 saniyede koştuğu ölçümü göstererek itiraz edebilir. Bu durumda koşucuya 23.7 ve 25.2 saniyede koştuğu durumlara birçok faktörün etkisinin olabileceği ve 23.7 saniyede tekrar koşmasının belki de hiç olanaklı olamayacağını, gerçek puanının 24.7 olduğunu söyleyebiliriz. Bu söylem gerçek puan kuramına dayanır.
- X = T + E X = Bireylerin ölçme aracından elde ettiği gözlenen puanı T = Bireylerin gözlenemeyen gerçek puanı E = Ölçmeye karışan hata miktarı Varsayımsal olarak bir ölçme işleminde hata miktarı sıfır ise eşitlik X = T + 0 ve dolayısıyla X = T olmuş olur. Diğer bir ifade ile gözlenen puan, gerçek puana eşit olmuş olur.
- Ölçme işleminde hata miktarı arttıkça gözlenen puanın gerçek puana olan farkı artmaya başlar. Ölçmenin standart hatası formülü ile bulunur.
- Sh= Ölçmenin standart hatası s= Standart sapma rx= Güvenilirlik katsayısı

$$S_h = s\sqrt{1 - r_x}$$

- Bir ölçme işleminde standart hatanın düşük olması, formülden de anlaşılacağı üzere, güvenilirlik katsayısının yüksek, standart sapmanın görece düşük olmasına bağlıdır.
- Örnek: Bir ölçme işleminde s=8 ve rx=.75 ise Sh=8√1 − .75=4. Bu sonuç bireylerin puanlarına –/+ 4 puan hata karıştığı anlamına mı gelir?
- Gerçek puanın tahmin edilmesinde genellikle üç olasılık değeri kullanılır. Bunlar yaklaşık %68, %95 ve %99'dur. %68 olasılık için bireyin puanından bir standart hata çıkarılır ve puanına eklenirken %95 olasılık için bireyin puanından iki standart hata çıkarılır ve puanına eklenir,
- son olarak %99 olasılık için bireyin puanından üç standart hata çıkarılır ve puanına eklenir.
- %68 olasılık için X ∓ 1×Sh
- %95 olasılık için X ∓ 2×Sh
- %99 olasılık için X ∓ 3×Sh
- Dolayısıyla bir kişi 100 üstünden 50 puan almış ve Sh=4 ise %68 olasılık: X∓1×Sh⇒50∓1×4=Bireyin gerçek puanı %68 olasılıkla 46-54 arasında değişir.
- %95 olasılık için X∓2×Sh⇒50∓2×4=Bireyin gerçek puanı %95 olasılıkla 42-58 arasında değişir.
- %99 olasılık için X∓3×Sh⇒50∓3×4=Bireyin gerçek puanı %99 olasılıkla 38-62 arasında değişir.
- Ölçmenin standart hatası yükseldikçe ölçme işlemi bireylere rastgele puan vermekten farklı olmayacaktır. Bu nedenle ölçme işlemlerinde güvenilirliğin kestirilmesi çok önemlidir.
- Güvenilirlik katsayısı 0 ile 1 arasında değişir.
- Güvenilirlik katsayısı için alanyazında genellikle 0.70 ve üstü ölçütü kabul edilir. Ancak bu değerin de çok yüksek bir değer olmadığı, 0.70-0.80 arası güvenilirliğin ancak ön bilgi elde etmek amacıyla kullanılabileceği ifade edilir.
- Genel yetenek gibi bilişsel özellikleri ölçen testlerde güvenilirlik katsayısının 0.90 ve üzerinde olması arzu edilir.



Şekil 8: Güvenilirlik katsayısı

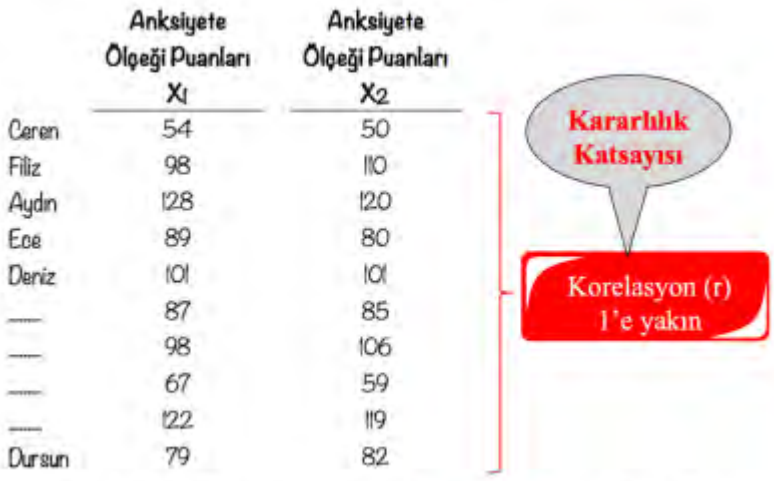
- Güvenilirlik, genellikle birden çok uygulamaya dayalı yöntemler ve tek uygulamaya dayalı yöntemler başlıkları altında ele alınır.
- Birden çok uygulamaya dayalı yöntemler altında test-tekrar test ve eşdeğer (paralel) testler yöntemleri, tek uygulamaya dayalı yöntemler altında ise eşdeğer yarılar, KR-20, KR-21, Cronbach alfa, Hoyt'un varyans analizi, McDonald omega vb. yöntemler yer almaktadır.



Şekil 9: Güvenilirlik kestirim yöntemleri

2.5.1. TEST-TEKRAR TEST YÖNTEMİ:

- Bu yöntem ile test güvenilirliğini test etmek için bir test, aynı gruba, belli bir zaman aralığıyla iki kez uygulanır.
- Daha sonra bireylerin birinci uygulamadan aldıkları puanlarla ikinci uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır.
- Elde edilen korelasyon katsayısına kararlılık (devamlılık / istikrarlılık) katsayısı adı verilir.



	Anksiyete Ölçeği Puanları X_1	Anksiyete Ölçeği Puanları X_2
Ceren	54	50
Filiz	98	110
Aydın	128	120
Ece	89	80
Deniz	101	101
----	87	85
----	98	106
----	67	59
----	122	119
Dursun	79	82

- *Şekil 10*: Test-tekrar test yöntemi çalışma örneği

- Güvenilirliğin kararlılık, tutarlılık ve duyarlılık sorunu olduğuna daha önce değinilmişti. Bu yöntemle elde edilen güvenilirlik kanıtı, güvenilirliğin yalnızca kararlılık boyutuna karşılık gelir; güvenilirliğe ilişkin tümel bir sonuç ortaya koymaz.
- Bu nedenle bir ölçme aracının güvenilirliğine ilişkin kanıt toplamak isteyen bir kişi kararlılığın yanı sıra tutarlılığa ve duyarlılığa ilişkin sorgulamaları yapmak durumundadır.
- Bu yöntem, ölçülen özelliğin kararlı olduğu durumlarda uygulanması gereken bir yöntemdir.
- Testin ölçtüğü özellik sürekli değişkenlik gösteriyorsa bu yöntemle testin güvenirliği hesaplanmamalıdır.
- Diğer bir deyişle bu yöntem daha çok iki uygulama arasında kolaylıkla değişmeyen özellikleri ölçen testler için uygundur. Örneğin genel zihin yetenekleri, kişilik testleri, ilgi envanterleri, tutum ölçekleri vb. gibi testlerin kararlılık bağlamında güvenilirlikleri bu yöntemle hesaplanabilir.
- Bu yolla test güvenilirliğini kestirmede karşılaşılan önemli bir sorun, testin iki uygulanışı arasındaki zaman aralığının ne kadar olması gerektiğidir.
- Bu soruya kesin bir yanıt vermek olanaksızdır. Aradan geçen zaman, hem ölçme aracının ölçtüğü özellik bakımından yanıtlayıcıların önemli ölçüde değişmelerine hem de birinci uygulamada verilmiş olan yanıtların hatırlanmasına izin vermeyecek bir uzunlukta olmalıdır.
- Diğer bir ifadeyle iki uygulama arasındaki zamanın belirlenmesindeki temel ilke şudur: “Birinci uygulamada maddeleri hatırlamayacak kadar uzun, ölçülen özellikte köklü değişimler oluşmayacak kadar kısa olmalıdır.”
- Aradaki zamanın belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken bir başka nokta, özelliğin değişim hızıdır. Bazı özellikler daha hızlı değişime açıkken bazıları ise daha zor değişir. Örneğin bireylerin genel yetenek düzeylerinin kısa bir zamanda değişmesi pek olanaklı değilken tutumu görece daha kolay değişebilir.
- Dolayısıyla bir genel yetenek testi için aradaki zaman daha uzun tutulabilirken tutum ölçeği için daha kısa tutulabilir
- . Ayrıca özelliklerin değişimi yaşla da ilişkilidir. Bazı özellikler belli yaşlarda daha durağanken bazı yaşlarda daha değişkendir. Örneğin yaşamın ilk evrelerinde çocukların gelişimi daha hızlı iken yaşın ilerlemesi ile birlikte gelişim yavaşlayabilir. Dolayısıyla bebeklik döneminde uygulanacak bir gelişim envanteri için sürenin daha kısa tutulması gerekebilir.
- Test-tekrar test yöntemi, başarı testleri için çok tercih edilmemektedir. Çünkü kısa vadede başarı kolay değişebilen, kararsızlık gösterebilen bir özelliktir.
- Bu yöntem daha çok yetenek testleri, kişilik envanterleri vb. psikolojik ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenilirlik kanıtlarını üretmek için tercih edilmektedir.
- Birden çok uygulamaya dayalı yöntemler alanyazında genellikle benzer ölçekler geçerliliği, hâlihazır geçerlilik, uygunluk geçerliliği olarak da geçer.
- Birden çok uygulamaya dayalı yöntemlerle güvenilirlik kanıtı elde etmek biraz zahmetlidir. Test-tekrar test yönteminde testi farklı zamanda ikinci kez uygulamak için grup bulmak bazen zor olabilir. Ayrıca katılımcı kaybı yaşamak da olasıdır.
- Tek uygulamaya dayalı yöntemler tek bir test, tek bir grup ve tek bir uygulama gerektirmektedir. Dolayısıyla güvenilirlik kanıtı elde etmek daha pratiktir (Özellikle kararlılık katsayısının hesaplanmadığı durumlarda güvenilirliğin bir boyutu tabii ki eksik kalır.).
- Bir test bir gruba, bir kez uygulanıyorsa test kendi içinde değerlendirilecek demektir. Güvenilirliğin bir boyutu da testin tutarlılığıdır.
- Tek uygulamaya dayalı güvenilirlik sorgulama yöntemleri ile “Test kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturur mu?” sorusuna yanıt aranır. Bu nedenle bu yöntemlerin tümünden elde edilen katsayı iç tutarlılık katsayısı olarak adlandırılır.

2.5.2. TEST YARILAMA (EŞDEĞER YARILAR / İKİ YARI GÜVENİLİRLİĞİ) YÖNTEMİ:

- Bu yöntemle güvenilirliği tahmin etmede uygulanmış bir test iki eşdeğer yarıya bölünür ve bireylerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık incelenir.
- Buradaki en temel sorunlardan biri testin iki eşdeğer yarıya nasıl bölünmesi gerektiği ile ilgilidir.
- En sık başvurulan yöntemler:
- a) ilk yarı ve son yarı
- b) tek ve çift ve
- c) rastlantısaldır.
- İlk ve son yarı yöntemi her test için uygun değildir.
- Uygun olmadığı durumlar:
- Testteki
- • maddeler basitten zora doğru sıralanmış ise
- • maddeler konu içeriklerine ya da faktörlere göre kümelenerek yerleştirilmiş ise • madde sayısı çok fazla ise

	Türkçe Testi	$X_{1.YARI}$	$X_{2.YARI}$
Deniz	48	20	28
Şebnem	98	50	48
Ufuk	66	32	34
Işıl	88	44	44
Sinem	32	20	12
.....	70	30	40
.....	62	28	34
.....	40	20	20
.....	60	28	32
Sinan	66	36	30



Şekil 11: Test yarılama yöntemi çalışma örneği

- Bu yöntemle güvenilirliği tahmin etmede, uygulanmış bir test iki eşdeğer yarıya bölünür ve bireylerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki tutarlılık incelenir.
- Şekil 11'de de görüldüğü üzere iki eşdeğer yarıdan alınan toplam puanlar arasında korelasyon hesaplanır ancak elde edilen katsayı korelasyonun yarı puanlar üzerinden elde edilmesi nedeniyle testin tamamına ilişkin bir tutarlılık bilgisi vermez, yarısına ilişkin verir.
- Diğer bir ifadeyle elde edilen katsayı eşdeğer yarılardan birinin güvenilirliği olarak kabul edilir.
- Testin tümüne ilişkin bir güvenilirlik katsayısı Spearman-Brown formülü aracılığıyla hesaplanır. Elde edilen katsayı testin tamamına ilişkin iç tutarlılık bağlamındaki güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilir.

2.5.3. KUDER-RICHARDSON 20 VE 21 YÖNTEMLERİ:

- Kuder-Richarson 20 ve 21 ya da kısaca KR-20 ve KR-21, testin kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bilgi verir.
- Bu nedenle her iki yöntemle de testin iç tutarlılığı değerlendirildiğinden bu yöntemlerden elde edilen katsayıya iç tutarlılık katsayısı adı verilir.
- KR-20 ve KR-21 ile güvenilirlik kestirimi, puanlamanın kategorik olduğu ölçme araçları için uygundur. Puanlamanın kategorik olması, doğru yanıtlara 1 puan, yanlış ve boş bırakılan maddelere 0 puan vererek puanlamanın yapıldığı ya da maddenin yanıtının iki seçenekli verildiği durumlardır.
- Eğer testteki maddeler farklı ağırlıklarla puanlanmışsa ya da test puanları şans başarısı için düzeltilmişse bu formüller kullanılmaz.

2.5.4. CRONBACH ALFA YÖNTEMİ:

- Eğer ölçme aracının puanlaması çok kategorili ise KR-20 ile aynı mantık üzerine kurulu Cronbach alfa hesaplanır.
- Elde edilen katsayının ismi yine iç tutarlılık katsayısıdır. Derecelendirme ölçekleri puanlamanın çok kategorili olduğu araçlara örnek verilebilir.

2.6. GÜVENİLİRLİĞİ VE GEÇERLİLİĞİ ARTIRMA YOLLARI:

- Güvenilirlik temelde tesadüfi hatalardan arınık olma durumu ise şüphesiz ki tesadüfi hata kaynaklarını azaltmaya yönelik eylemler güvenilirliği artıracaktır.

1. Bir testteki madde sayısı arttıkça birimler küçüldüğünden duyarlılık artar, bu nedenle hata miktarı azalacağından güvenilirlik artar.

2. Bir ölçme işleminde genel bir ilke olarak puanlayıcı sayısı arttıkça güvenilirlik artar. Birden çok kişinin yaptığı puanlamanın ortalamasını almak, bir kişinin verdiği puandan daha güvenilir olma eğilimindedir.

3. Puanlama nesnelliği, güvenilirliği büyük ölçüde etkiler. Bir testin farklı kişiler tarafından puanlanması ya da aynı kişinin farklı zamanlarda verdiği puanlar arasındaki tutarlılığa puanlama güvenilirliği adı verilir. Bir testten elde edilen puan, puanlayıcıya ya da zamana göre değişmiyorsa testin güvenilirliği artar. Elbette kullanılan ölçme aracının puanlamasının nesnel ve öznel olması bu noktada çok önemlidir. Çoktan seçmeli, derecelendirme ölçeği, kontrol listeleri gibi araçlar puanlaması nesnel araçlara örnek iken açık uçlu sorulardan oluşan araçlar, mülakatlar vb. ise puanlaması öznel araçlara örnek olarak verilebilir. Öznel araçların puanlama biçiminin mümkün olduğunca standartlaştırılarak nesnel hâle getirilmesi güvenilirlik açısından önemlidir.

4. KR-20 ve KR-21 yöntemlerinde bahsedildiği gibi testteki maddeler açısından benzeşiklik (homojenlik) arttıkça güvenilirliğin artması, diğer taraftan ayrışıklık (heterojenlik) arttıkça güvenilirliğin düşmesi beklenen bir durumdur.

5. Testten elde edilen puanların güvenilirlik kestirimi için veri elde edilecek grubun (örneklem) büyüklüğü arttıkça grubun heterojenleşmesinden dolayı güvenilirlik artar.

6. Aslında bir üst maddeyle de paralel bir biçimde maksimum performansı ölçen testlerde ortalama güçlüğe yaklaştıkça (PP = .50) grup heterojenleşir ve dolayısıyla güvenilirlik artar. Heterojen gruplarda testin ölçmeye konu olan özelliğe sahip olanla olmayanı ayırt etme gücünün artması beklenir. Grubun ölçülen özellik bağlamında heterojenleşmesi, büyük ölçüde örneklem sayısının artmasına ve eğer bilişsel bir özellik ölçülüyorsa testin ortalama güçlüğe yaklaşmasına bağlıdır.

7. Maddelerin dil bilgisi kurallarına uygun, açık ve anlaşılır yazılması belki de güvenilirliği en çok artıran etmenlerden biridir. Bu koşul sağlanmadığı takdirde diğer koşulların çok fazla önemi olmayabilir. İyi madde yazarı olmanın temel özelliklerinden biri de ana dilini iyi kullanma becerisidir. Dolayısıyla test yazar(lar)ının dil bilgisi ve imla kurallarına uygun bir biçimde maddeleri yazması, maddede yoklamak istediklerini yalın ve kısa bir biçimde ifade etmesi gerekir. İdealde bu konudaki temel ilke, bir maddenin tüm öğrenciler tarafından aynı biçimde anlaşılmasıdır.

8. Öğrencilere test uygulaması öncesinde ve gerekliyse süreçte yönerge vermek, test almaya güdülenme ve hazırbulunuşluluğun artması açısından önemlidir. Buna yönelik alınacak önlemler özellikle bireyden kaynaklanabilecek hataları asgariye indirir.

9. Fiziksel ortamın ses, sıcaklık, ışık, koku, dikkat dağıtıcı uyarıcılar, ergonomi vb. etmenler açısından uygun hâle getirilmesi yine güvenilirliği artıran bir başka etmendir. Fiziksel uyarıcılar açısından yanıtlama davranışını etkileyebilecek her türlü etmen güvenilirliği düşürecektir. Bu nedenle test uygulayıcılarının test ortamını düzenleme bağlamında sorumlulukları vardır. Özellikle zekâ, başarı gibi bilişsel özelliklerin ölçülmesinde bu etmenlerin önemi daha da artmaktadır.

10. Eğer süreli bir test uygulaması ise sürenin yeterli verilmesi gerekir. Eğer bir hız testi değilse tüm katılımcıların maddelerin tümüne ulaşması beklenen bir durumdur. Tabii ki hız testleri bu durumdan bağımsız olarak değerlendirilebilir.

11. Uygulamada bireylerin dikkatini dağıtacak ve/veya kaygısını artıracak davranışlardan kaçınılması, puanlama ya da veri girişi yapılırken dikkatli ve titiz davranılması ölçme işlemini yapan kişiden kaynaklanabilecek hataları azaltacağından dolayı güvenilirliği artırır.

12. Maddelerin teste düzgün yerleştirilmesi, okumayı güçleştirecek bir unsurun bulunmaması; test katılımcısının yaşına, gelişim düzeyine uygun bir punto büyüklüğü kullanılması; baskı hataları bulunmaması vb. etmenler güvenilirliği artırır. Güvenilirliği artıran faktörler geçerliliği de artırır. Ancak geçerlilik yalnızca tesadüfi hatalardan değil, aynı zamanda sabit ve sistematik hatalardan da etkilenir. O nedenle öğretmenin 88 tesadüfi hataların yanı sıra sabit ve sistematik hatalardan arındırmaya yönelik alacağı tüm tedbirler geçerliliği de artıracaktır.

3.TEST GELİŞTİRME VE MADDE / SORU TÜRLERİ
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

- Test, eğitimde bireylerin özelliklerini belirlemeye yönelik ölçme araçlarına verilen genel bir kavramdır.
- Bu terim zaman zaman günlük dilde yalnızca çoktan seçmeli maddelerin bulunduğu ölçme araçları için kullanılsa da test bu belirlemeden çok daha geniş bir anlamda kullanılmaktadır.

3.1. TEST TÜRLERİ:

Tablo 4: Test türleri

Testi Alan Kişi Sayısına Göre	Testin Uygulanış Süresine Göre	Testin Ölçtüğü Niteliğe Göre	Değerlendirme Yaklaşımına Göre	Hazırlanış Biçimine Göre	Veri Toplama Tekniğine Göre
1. Bireysel	1. Süreli	1. Hız testleri	1. Objektif	1. Standart	1.Performans
2. Grup	2. Süresiz	2. Güç Testleri	2. Subjektif	2. Öğretmen yapımı	2. Kağıt-Kalem

3.2. TEST GELİŞTİRME:

- Önceden belirlenmiş özelliklerin ölçülmesi ile ilgili bir test geliştirilmesi, sistematik işlem basamaklarına uyulmasını gerektirir.
- Test geliştirmede farklı yaklaşımlar olmakla birlikte burada, alanda yaygın kabul gören işlem basamakları üzerinde durulacaktır.

Test geliştirmenin işlem basamakları:

a. Amacın belirlenmesi,
b. Kapsamın belirlenmesi ve belirtke tablosunun oluşturulması,
c. Denemelik maddelerin / soruların yazılması,
d. Maddelerin / soruların gözden geçirilmesi (redaksiyon),
e. Denemelik test formunun hazırlanması,
f. Testin uygulanması,
g. Test ve madde istatistiklerinin hesaplanması,
h. Seçilen maddelerden oluşan nihai formun oluşturulması.

- Pek çok kaynakta test geliştirmenin adımları olarak bunlar olsa da sınıf içi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bu basamaklara uygun test geliştirmek pratikte çok olanaklı değildir.
- Bu durumda öğretmenler açısından sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde uygulanması daha olanaklı **bir test planı önerelim**:

1. Sınavın amacının belirlenmesi (puanların hangi amaçlarla kullanılacağı)
2. Sınavda yoklanacak davranışların belirlenmesi
3. Sınavın kapsayacağı konuların listelenmesi
4. Okulun takviminin ve sınav sonuçlarının kullanılacağı zamanın dikkate alındığı bir sınav gününün belirlenmesi
5. Bir ders saatine uygulanabilecek uzunlukta bir sınav süresinin belirlenmesi,
6. Belirtke tablosunun hazırlanması
7. Soru/madde türlerinin belirlenmesi [Soru/madde türleri sınavda kullanılacak davranışlara göre belirlenir. Bir sınavda tek bir soru/madde türü kullanılabileceği gibi birden fazla da kullanılabilir (soru/madde çeşitlemesi).]
8. Soru/madde sayısının belirlenmesi
9. Sınav süresinin belirlenmesi
10. Sınavda kullanılacak soruların/maddelerin “ortalama güçlüğünün” ve “güçlük dağılımının” belirlenmesi
11. Soruların/maddelerin yazımında, redaksiyonunda ve teste alınacak soruların/maddelerin seçiminde izlenecek yolun belirlenmesi
12. Cevap anahtarının ve puanlama yönteminin belirlenmesi
13. Ölçme aracını yazma ve çoğaltma yönteminin belirlenmesi
14. Sınavın uygulanma kurallarının belirlenmesi (yönerge yazılması)
15. Sınavın uygulanması
16. Test ve madde istatistiklerinin hesaplanması

3.3. BAŞARININ ÖLÇÜLMESİNDE YÖNTEMLER



Şekil 12: Ölçme araç ve yöntemleri

❖



Şekil 13: Geleneksel yöntemler (Madde / soru türleri)

3.3.1. GELENEKSEL ÖLÇME YÖNTEMLERİ:

3.3.1.1. DOĞRU-YANLIŞ MADDELERİ:

- ❖ Cevaplayıcının verilen ifadelerin doğru mu, yanlış mı olduğunu belirlemesinin istendiği madde türüdür.
- ❖ Doğru yanlış maddelerinde verilen bir tür "önerme"dir.
- ❖ Çoktan seçmeli madde türünden sonra en çok kullanılan ikinci madde tipidir.
- ❖ Genellikle öğrencinin bilimsel gerçekleri, tarihî olayları, kesin yargıları tanıması ve hatırlaması; olguları ve gerçekleri kişisel yargı ve görüşlerden ayırt etmesi ölçülmek istendiğinde kullanışlıdır.

Avantajları:

- ❖ a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay, diğer bir ifadeyle kullanışlıdır.
- ❖ b. Soru sayısı artırılabilir.
- ❖ c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

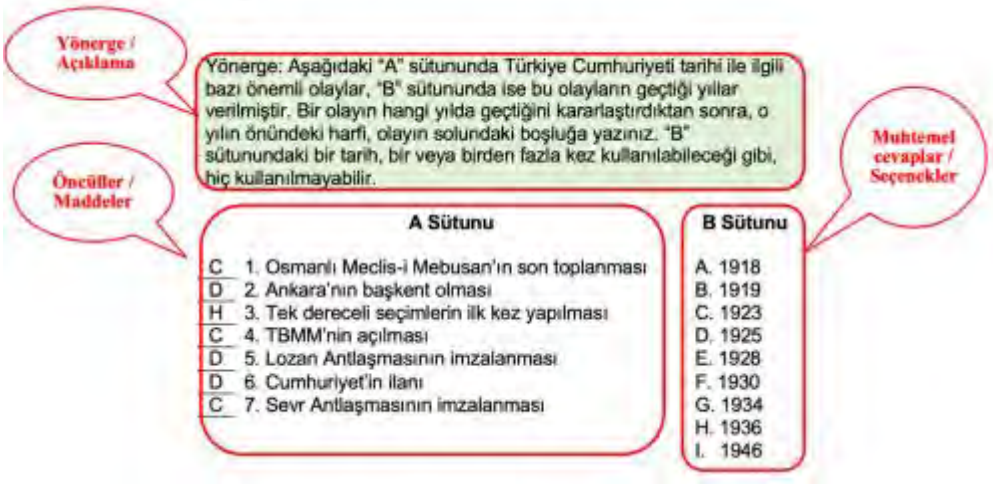
Dezavantajları:

a. Şans başarısı olasılığı yüksektir.
b. İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özellikleri ölçemez.
c. Öğrenme eksiklerini belirleyemez.
d. Yanlış üzerinden öğretim yapılmaz.
e. Her derste/konuda kesin yanlış denebilecek durumlar belirlemek zordur.

Doğru-Yanlış Maddeleri Yazım Kuralları:

- • Her madde tek ve belirli bir fikri belirtmelidir. Özellikle aynı maddede biri doğru, öteki yanlış iki fikir ifade etmekten kaçınılmalıdır.
- • Doğru yanlış maddesi, kesinlikle doğru ya da kesinlikle yanlış olmalıdır. Maddenin doğruluğu ya da yanlışlığı, başka bir açıklamaya gerek kalmadan belirlenebilmelidir.
- • Bir maddenin yanlışlığı önemsiz bir ayrıntıda ya da aldatıcı bir noktada olmamalıdır. Bir yargı temelden yanlış olmalıdır.
- • Mümkün olduğunca olumsuz ifade kullanılmamalıdır. Özellikle iki olumsuz ifadeden kesinlikle kaçınılmalıdır.
- • Kanı ifadeleri kendiliklerinden doğru ya da yanlış olmadığından bir kaynağa dayandırılarak verilmelidir. Belli bir kaynağa ya da bir otoriteye dayandırılmadan verilen kanı ifadelerinin yer aldığı maddelerin ayrıt etme gücü sıfır ya da negatif olma eğilimindedir.
- • Bir maddenin ifadesi kısa, açık ve yalın olmalıdır. Madde, onda sorulan ana fikrin doğruluk ya da yanlışlığının belirlenmesi için gerekli olmayan ayrıntılarla şişirilerek uzatılmamalıdır.
- • Okuduğunu anlama süreçlerinin ilk basamağı, metin içerisinde açıkça verilmiş bilgiden doğrudan çıkarım yapmadır.
- Bir metne bağlı olarak yanıtlanan doğru-yanlış maddelerinin anlam geliştirme, yorumlama, değerlendirme gibi daha üst düzey okuduğunu anlama süreçlerine yönelik olabilmesi için, metindeki cümleler aynen yazılmamalıdır.
- • Öğrencinin bir maddede ifadenin doğruluğuna ya da yanlışlığına karar vermesi gerektiğinde öğretmen özellikle vurgulamak istediği bir sözcük / terim vs. varsa onun altını çizebilir.
- • Doğru-yanlış maddesinin özellikle yanlış olduğu durumlarda, öğrencinin şansla puan almasını engellemek amacıyla ifadeyi düzeltmesi ya da yanlışlığın ne olduğunu belirtmesi istenebilir.
- • İyi kurgulandığı takdirde doğru-yanlış maddeleri ile üst düzey öğrenmeler de yoklanabilir.
- • Doğru-yanlış maddeleri aynı kapsamdan geliyorsa ortak bir soru kökü altında birleştirilebilir.
- • Doğru ve yanlış maddeler, testte belirli bir örüntüye göre yerleştirilmelidir. Maddelerin sıralanışı, baştan itibaren iki doğru bir yanlış, bir doğru iki yanlış gibi bir örüntü gösterirse öğrencilerin bunu fark etmeleri olanaklı olabilir. Bu nedenle doğru ve yanlış maddelerin testteki sıralanışı rastgele olmalıdır.
- • Doğru ve yanlış maddelerin ifadesi yaklaşık olarak aynı uzunlukta olmalıdır.
- • Bir doğru-yanlış testindeki doğru ve yanlış maddelerin sayısı, yaklaşık olarak birbirine eşit olmalıdır.
- • Maddeleri işaretleme yöntemi, öğrenciye açık ve anlaşılır bir biçimde açıklanmalıdır.
- • Mümkün olduğunca kısa yazılmalı, basit cümle yapısı tercih edilmeli, özellikle “ve” gibi bağlaçlara dikkat edilmelidir.
- • Olumsuz anlama sahip bir sözcük ya da ifade varsa altı çizilmelidir.
- • İpucu vermekten kaçınmak gerekir. Özellikle “asla, daima, hiçbiri, tümü” vb. ifadelerin yanlış olma olasılığı yüksektir. Öte yandan “genellikle, çoğunlukla, bazen, zaman zaman, sıklıkla” vb. ifadelerin de doğru olma olasılığı yine yüksektir.
- • Üst düzey becerileri yoklamak için tablo, grafik, harita ya da okuma parçası gibi bir öncülün kullanılması önerilir.

3.3.1.2. EŞLEŞTİRME MADDELERİ:



- Eşleştirme maddeleri, iki grup hâlinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi ögelerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir.

Avantajları:

a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay, diğer bir ifadeyle kullanışlıdır.
b. Soru sayısı artırılabilir.
c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

Dezavantajları:

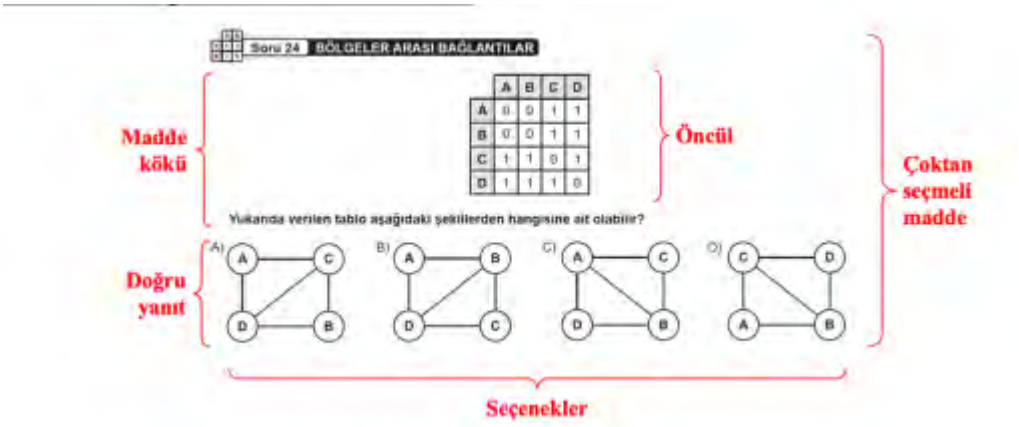
a. Şans başarısı olasılığı yüksektir.
b. İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özellikleri ölçemez.

Eşleştirme Maddeleri Yazım Kuralları:

- • Her eşleştirme soru grubunda yönerge/açıklama yazılmalıdır. Yönergede eşleştirmeye konu olan kapsam belirtilmeli, öncüllere ve seçeneklere nelerin konulduğuna değinilmelidir. Eşleştirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgi verilmelidir.
- • Seçeneklerin kullanılıp kullanılmayacağı, birden fazla kez kullanma durumu belirtilmelidir. Bir eşleşme takımındaki öncüller ile cevaplar eşit sayıda olmamalıdır. Eğer eşit sayıda olursa öğrenci, hemen ilk bakışta bildiklerini eşleştirecek; geri kalan öncüllerin cevaplarını da tahmin edecektir.
- • Eşleştirmede ortaokul ve üstü öğretim kademelerinde öncülün başında bir boşluk bırakılarak öğrenciden seçeneğin harfini yazmaları istenebilir. İlkokul düzeyinde ise öğrencilerden öncüllerle seçenekler arasında oklarla eşleştirme yapmaları istenebilir.
- • Okul öncesinde, özel eğitimde eşleştirme şekillerle ya da resimlerle / fotoğraflarla yapılabilir.
- • Bir eşleştirme maddesinde yer alan öncüller ile seçeneklerin her biri benzeşik (homojen) ögelerden oluşmalıdır. Diğer bir ifadeyle aynı kapsamdan gelmelidir.
- • Uzun ifadeler öncül olarak kullanılmalı ve öncüller sütunu sayfanın sol sütununa, cevaplar sütunu ise sayfanın sağ tarafına yerleştirilmelidir. Böyle olması, cevaplamada zaman kaybını önler ve cevabın seçimini kolaylaştırır.
- • Bir eşleştirmeli maddeler grubundaki madde sayısı, en az 6, en çok 15 olmalıdır. Madde sayısının 6'dan az olması, salt tahminle doğru cevabın bulunma olasılığını artırır.
- 15'ten çok madde kullanıldığında ise cevaplayıcıların doğru olarak eşleştirilecek ifadeleri ayıklayıp seçmesi çok zaman alır.
- Üstelik madde sayısı arttıkça öncüller ile cevaplar takımının benzeşikliğini sağlamak giderek güçleşir.
- • Maddelerin tümü aynı sayfada bulunmalıdır. Aksi hâlde cevabın seçimini güçleştirir.

- • Cevapların seçileceği sütun, bir kelime listesi ise alfabetik sıraya göre (küçükten büyüğe ya da büyükten küçüğe) düzenlenmelidir.
- • Bu eşleştirme maddeleri öğrencilerin yalnızca hatırlama düzeyi dışında, kavrama düzeyindeki öğrenmelerinin de yoklanabileceğine ilişkin örnektir. Örneğin grafik / tablo / metin / harita.

3.3.1.3. ÇOKTAN SEÇMELİ MADDELER:



Çoktan Seçmeli Maddelerin Özellikleri:

- • Hazırlanması zor ancak puanlaması kolaydır.
- • Puanlama objektiftir.
- • Üst düzey bilişsel becerilerle ilgili madde yazmak zordur. O yüzden yazılan maddeler genellikle bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındadır.
- • Doğru cevabı içinde barındırması nedeniyle sentez düzeyinde soru sormak olanaklı değildir.
- Bu nedenle bir test yalnızca çoktan seçmeli maddelerden oluşuyorsa yaratıcılığın denetlenmediği yönünde haklı bir eleştiri vardır.
- • Doğru cevabı içinde barındırması nedeniyle puanlara şans başarısı karışma ihtimali vardır.
- • Çok sayıda soru sorulabilir.
- • Sistematik hata karışma ihtimali çok düşüktür.
- • Çeldirme mantığı temellidir.

Çoktan Seçmeli Madde Yazım Kuralları:

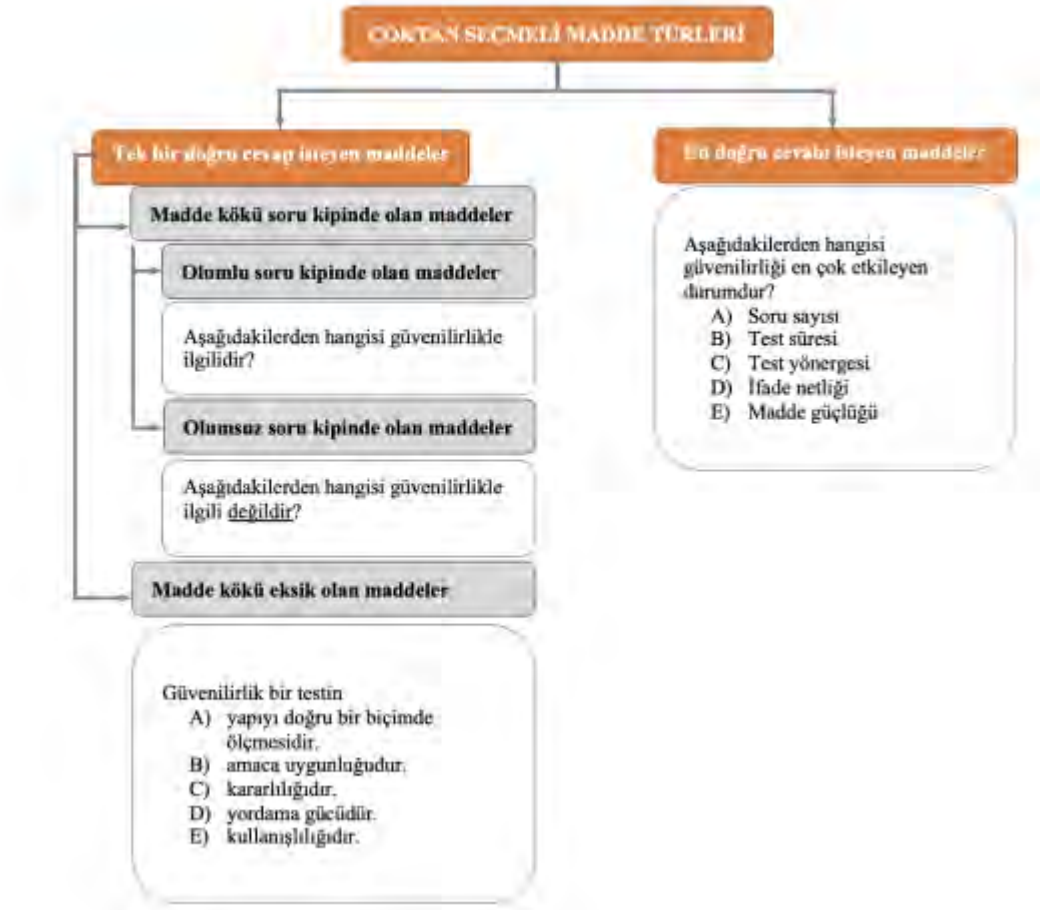
- • İdeal bir çoktan seçmeli maddede, bilen bir öğrenci, seçenekleri görmesine gerek kalmaksızın doğru cevabı verebilmelidir.
- • Öğrencinin sözcük repertuvarında bulunmayan, henüz öğrenmediği sözcük, kavram, terim vb. kullanılmamalıdır.
- • Bir durumun resim ya da fotoğrafla anlatılabildiği durumda, çokça cümle kurmak yerine görsellerden yararlanılabilir. Ancak maddenin cinsiyet gibi alt gruplarda yanlılık oluşturmamasına dikkat edilmelidir.
- • Gereksiz görsel kullanılmamasına da özen gösterilmelidir. Görsel çıkarıldığında anlamca bir kayıp oluşmuyorsa o görsel kullanılmamalıdır.
- • Bir maddeyi okuyan bir öğrenci öğretmenin zihninden geçeni keşfetmek zorunda değildir.
- • Bazı öğretmenler karışık bir dille madde yazdığında sorunun zorlaşacağını düşünür. Oysa bu oldukça yanlış bir yöntemdir. Karışık bir dil yerine ortalama bir öğrencinin anlayabileceği bir dil kullanılmalıdır.

- Bir çoktan seçmeli maddeyi zorlaştırmak isteyen öğretmen temelde iki yöntem kullanabilir:
  a. Çeldiricileri doğru yanıta yaklaştırmak (güçlendirmek) ve
  b. Davranışı üst düzey becerileri ölçen bir formda hazırlamak.
- • Madde kökünde gereksiz yere sözcük kullanılmamalıdır. Zaman zaman öğretmenler kendi doğrularını ya da önemli yerleri vurgularken bu hatayı yapmaktadırlar.
- • Seçeneklerde gereksiz sözcük tekrarından kaçınılmalıdır. Tekrar edilen sözcük madde köküne alınabilir.
- • Bir maddenin doğru yanıtı, başka bir maddenin kökünde ya da seçeneklerinde bulunmamalıdır.
- • Seçeneklerin hepsi birbirleriyle tutarlı ve ayrı gramatik yapıya sahip olmalıdır. Eğer seçenekler ifade bakımından birbirinden farklıysa çoğu durumda bu öğrencilere ipucu veren bir yapı sergiler. Özellikle eklerin kullanımına dikkat etmek gerekir.
- • İpucu vermekten kaçınmak gerekir. Özellikle "bazen, çoğunlukla, genellikle, sıklıkla ya da zaman zaman" vb. ifadelerin doğru olma olasılığı yüksektir. Diğer taraftan "hiçbir zaman, asla, daima, hiçbiri, her zaman, tümü" vb. ifadelerin de yanlış olma olasılığı yüksektir. Bu nedenle bu tür sözcükler seçeneklerde kullanılmamalıdır.
- • Birbirinin tam zıttı olan durumların seçeneklerde verilmesi çoğunlukla uygun değildir. Çünkü genellikle ikisinden biri doğrudur. Şans başarısı artar, geçerlilik ve güvenilirlik düşer.
- • Seçenekler yazılırken anlamca birbirini içeren / kapsayan ifadelerin kullanılmamasına dikkat edilmelidir.
- • Seçeneklerin uzunlukları birbirine eşit olmalıdır. Özellikle doğru cevabın daha uzun ya da daha kısa olmamasına özen gösterilmelidir.
- • Doğru cevaplar teste dağıtılırken dikkat edilmeli, doğru cevapların bir örüntü göstermemesi sağlanmalıdır.
- • "Hepsi" ve "hiçbiri" bir seçenek olarak kullanılmamalıdır.
- • Çoktan seçmeli maddelerde seçenek sayısı genellikle 4 ya da 5 olsa da seçenek sayısını belirleyen temel faktör öğrencinin içinde olduğu gelişim dönemidir. Lise ve daha üstü öğretim düzeylerinde 5, ortaokul düzeyinde 4 ve ilkokul düzeyinde 3 seçenek kullanılabilir.
- • Seçenekler bir sıra ile verilmelidir. Seçenekler baş harflerine göre alfabetik olarak, eğer sayı iseler büyüklük olarak sıralanmalıdır.
- • Hangi özellik ölçülürse ölçülsün, çoktan seçmeli madde yazımının bütün aşamalarında hem madde kökünde hem de seçeneklerde dil bilgisi ve imla kuralları konusunda yüksek bir titizlik ve özen göstermek çok önemlidir.

İyi bir madde yazarı;

a. madde yazılan alanı çok iyi bilmeli,
b. madde yazma teknik ve yöntemlerinden haberdar olmalı,
c. maddelerin yazılacağı dili kullanmada becerikli olmalı
d. testin uygulanacağı öğrencilerin gelişim düzeyini çok iyi bilmelidir.

- • Çoktan seçmeli maddelerde seçeneklerin baş harfleri büyük olmalıdır.
- • Bir madde kökü ile seçenekleri aynı sayfada olmalıdır. Yarısı başka sayfada, yarısı diğer sayfada olmamalıdır. Bu durum ortak köke dayalı maddeler için de geçerlidir.
- • Eğer ortak köke dayalı madde grubu yazılacaksa hangi soruların ortak köke göre yanıtlanacağı belirtilmelidir. İlkokulda madde sayısını çok artırmamak gerekir.



AÇIK UÇLU SORULAR

- Açık uçlu sorular ölçme / psikometri alan yazınında genellikle uzun yanıt gerektiren maddeler ve yanıtı sınırlı maddeler olarak ikiye ayrılır.
- Ancak bu testler sahada genellikle essay (yazılı yoklama), kısa yanıtlı, boşluk doldurma (cümle tamamlama) ve sözlü yoklama olarak geçmekte.

3.3.1.4. ESSAY (YAZILI YOKLAMA):

Yazılı yoklamaların temel özellikleri:

- • Cevaplayıcıların sorulara cevap verme konusunda sınırsız bir özgürlüğü vardır. Sınırsız cevap özgürlüğünün hem avantajı hem de dezavantajı bulunmaktadır.

Avantajı:

- Öğrencinin yalnızca sahip olduğu bilgiyi değil, aynı zamanda zihninin nasıl işlediğini anlama olanağı sağlar.

Dezavantajı:

- Öğrenci sınırlı bir bilgiye sahipse soruyla ilgisi olmayan, aklına estiği gibi uzun cevaplar yazabilir.
- • Sınırsız cevap özgürlüğü, anlatım becerisi iyi olan öğrencilere bir avantaj sağlayabilir.
- • Bu sınav türü, dünyada en eski ve günümüzde de öğretmenlerin hâlâ en çok tercih ettiği testlerden biridir.

Bunun iki nedeni vardır:

- a. Pratik nedenler: Hazırlaması kolaydır.
- b. Eğitsel nedenler:
- Üst düzey bilişsel becerileri ölçmek için geleneksel yöntemler arasında en avantajlı yazılı test etme yoludur (Sentezde tek yol.).
- • Yazma, problem çözme, bilgileri organize etme, analiz vb. özgün bir ürün ortaya koyma (yaratıcı düşünme), eleştirel düşünme, yeni durumlara beceriyi transfer etme, analitik

düşünme, bilimsel düşünme, hipotez oluşturma ve neden-sonuç ilişkilerini açıklama, veri düzenleme, güçlü ve zayıf yönleri belirleme gibi becerileri ölçmek için çok kullanışlıdır.

- • Çok fazla soru sorulamaması (Okuma ve yazma eylemlerinin süreler arasında ortalama 10 kat fark bulunmakta.) bir dezavantajıdır.
- • Puanlar sadece öğrencinin sahip olduğu bilgiyi değil; öğrencinin anlatım biçimini, yazı güzelliğini, bilgisini örgütleme biçimini de yansıtır. Bu ise ölçme sonuçlarındaki sistematik hata miktarını artırabilir.
- • Puanlama öznelliği belki de en önemli dezavantajıdır.

"Essay"de Nesnelliği Artırma Yolları:

- • Ayrıntılı bir cevap anahtarı çıkarılmalıdır. Öğrenci ne yaparsa kaç puan verileceğinin belirlenmesi gerekir.
- • Bütüncül (holistik) ya da analitik rubrik hazırlanabilir.

3.3.1.5. KISA CEVAPLI SORULAR:

- Kısa cevaplı testler; öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da en çok bir cümle ile cevaplandırabileceği sorulardan oluşur.
- Kısa cevaplı testler, öğrencinin aklının estiği cevabı yazmasını büyük ölçüde engelleyecek bir özelliğe sahiptir.
- Bundan ötürü maddeleri cevaplandıran bir cevaplayıcının yazacağı cevaplar çok kısadır.
- İstenen cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlanmasını genellikle nesnel kılar.
- Kısa cevap, soru cümlesi ya da eksik cümle yapısında olabileceği gibi hatırlama ya da tanımayı gerektiren bir yapıda da olabilir.
- • Eğer konu kapsamı bakımında homojen bir yapıda ise gruplandırılarak sorulması daha uygun olacaktır.
- • Uzun cevap gerektiren sorularda olduğu gibi bu soru türünde de ayrıntılı bir cevap anahtarı hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin verecekleri cevap çeşitliliğinin öğretmenin cevap repertuvarından her zaman daha fazla olacağı göz önüne alındığında, anahtarın zümrece hazırlanması önerilebilir.

Avantajları:

a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay; diğer bir ifadeyle kullanışlıdır.
b. Soru sayısı artırılabilir.
c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur.

- İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özelliklerin ölçülememesi yine bir **dezavantajıdır.**

3.3.1.6. CÜMLE TAMAMLAMA SORULARI:

- Cümle tamamlama, kısa cevaplı / sınırlı cevap gerektiren soru grubudur.
- Bu tür sorularda öğretmen önemli gördüğü bir cümleyi alır, kritik gördüğü bir ya da birden fazla yeri çıkarır ve yerine bir boşluk koyar. Öğrenciden o cümleyi anlamlı bir biçimde tamamlaması istenir.
- Cümle tamamlama soruları boşluk doldurma olarak da geçmektedir.
- • Hazırlanması oldukça kolaydır. Bu yargı, özellikle kim, ne, nerede, ne zaman? sorularına cevap olabilecek olgusal bilgileri ölçmeye yönelik soruların yazılmasında geçerlidir.
- • Cümleler ders kitabından aynen alınmamalı, öğretmen kendi sözcükleriyle soruları yeniden yazmalıdır.

Avantajları:

- a. Hazırlaması, uygulaması ve puanlaması kolay; diğer bir ifadeyle kullanışlıdır.
- b. Soru sayısı artırılabilir.
- c. Sistematik hata karışma olasılığı pek yoktur. İyi yazılmazsa genellikle üst düzey bilişsel özelliklerin ölçülememesi yine bir dezavantajıdır.

Cümle Tamamlama Soruları Yazım Kuralları:

- • Her kısa cevap maddesi, yalnızca tek bir doğru cevabı olacak biçimde yapılandırılmalıdır. Tartışma götürecek, yoruma açık durumların soru yapılmasından kaçınılması ve sorunun ifadesinin açık, net ve anlaşılır olması gerekir.
- • Bir maddenin ifadesinde, o maddenin cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları vermekten kaçınılmalıdır. Doğru cevabın verilmesinde kullanılabilecek ipucu, maddede verilen gereksiz bir bilgi ya da cümlenin gramer yapısı olabilir.
- • Cümlenin gramer yapısı bağlamında ipucu genellikle eklerle verilmektedir.
- • Maddenin cevabında birden çok ayrıntı varsa o ayrıntıların her birine ayrı puan vermek gerekir.
- • İlköğretimde cevapların ayrı bir cevap kâğıdına işaretletilmesi uygun görülmemektedir ancak ortaöğretimde bunun pek bir sakıncası bulunmamaktadır.
- • Bir cümlede çok sayıda boşluk bırakılmamalı ve cümlelerden sadece anahtar niteliğindeki anlamlı ve önemli sözcükler çıkarılmalıdır. Eksik cümle istenileni anlatacak biçimde yapılanmış olmalıdır.
- • Herkesçe aynı biçimde algılanacak, öğrencinin “Acaba öğretmenim bununla neyi kastediyor?” sorusunu sormayacağı biçimde soru yazmak gerekir.

3.3.1.7. SÖZLÜ YOKLAMA:

- Sözlü sınavlar çok iyi organize edilse / kurgulansa dahi ciddi bir ölçme hatası barındırma potansiyeline sahiptir. Ancak bütün bu potansiyel sınırlılıklarına rağmen sözlü yoklamalar özellikle dile dayalı becerilerin ölçülmesi için geleneksel yöntemler içindeki tek türdür. Örneğin sözlü anlatım, diksiyon, yabancı dil dersinde konuşma, solfej ve şarkı söyleme vb.
- • Sorular sözlü olarak sorulur ve cevap sözlü olarak verilir.
- • Öğretmen ile öğrenci arasında karşılıklı ve devamlı bir etkileşim vardır.
- • Bireysel bir test olması nedeniyle her öğrenciye ayrı soru sorma zorunluluğu vardır.
- • Bireysel bir test olması nedeniyle tüm öğrencileri test etmek için gereken süre oldukça fazladır.
- • Öğrencinin cevaplarını gözden geçirme şansı yoktur.
- • Cevaplama çoğu zaman üzerinde düşünmeye ve tasarlamaya olanak olmadan verilir.
- • Puanlama hemen yapılır. Bu ise cevabın doğruluğunun genel izlenimle yapılmasına neden olur.
- • Öğrencinin yerinde ayağa kaldırılması ya da tahtaya kaldırılması kaygı vb. bireyden kaynaklanan hata miktarını artırabilir.
- • Öğretmenin ölçme sonucuna sistematik hata karıştırma olasılığı yükselir.
- • Sözlü anlatım becerisi iyi olan bir öğrenci, iyi olmayan bir başka öğrenciden daha az biliyor olsa da yüksek puan alabilir.
- • Öğrencinin kılık-kıyafeti, diksiyonu, hâl ve hareketleri puanlamaya artı ya da eksi yönde etki edebilir.
- • Çok fazla soru sorulamayacağı için kapsam geçerliliği problemi olabilir.

Sözlü Yoklama Uygulama Kuralları:

- • Sözlü sınavların yapılacağı gün ve saat, yazılı sınavlarda olduğu gibi ilan edilmelidir.
- • Sorular önceden hazırlanmalıdır. Soruların seçiminde amaca uygunluğa ve her öğrenciye benzer güçlükte soru belirlenmesine dikkat edilmelidir.
- • Cevap anahtarı hazırlanmalıdır.
- • Sınavın yapılması aşamasında öğrencilerin kaygısını artıracak davranışlardan kaçınılmalıdır.Hazırbulunuşluluk artırılmalıdır.
- • Basit olan sorudan başlanmalıdır.
- • Kayıt altına alın(a)mıyorsa puanlama hemen yapılmalıdır.
- • Puana ilişkin dönüt hemen verilmelidir.
- • Puanlamada sistematik hata kaynaklarına karşı dikkatli olunmalıdır.
- **Not:** Yoklanacak olan davranışlar, yazılı sınav türleriyle de yoklanabiliyorsa sözlü yoklama yapmaktan kaçınılmalıdır.

GENEL DEĞERLENDİRME:

- Her madde / soru türünün avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır.
- Dezavantajları asgariye indirmenin yolu madde / soru çeşitlemesi yapmaktır ancak özellikle ilkokulda, çocukların gelişim süreçleri de dikkate alındığında, madde / soru çeşidi sayısını çok artırmamak gerekir.
- Geleneksel test etme yaklaşımları ürün odaklıdır.
- Eğitim sürecinde ürün elbette önemlidir ancak ürün kadar öğrencinin süreçte bilgiyi nasıl yapılandırdığının izlenmesi de beklenen ürünün ortaya konulabilmesi açısından çok önemlidir. Bu nedenle geleneksel ölçme yöntemleri, destekleyici yöntemlerle (alternative assessment) desteklenmelidir.

3.3.2. DESTEKLEYİCİ DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI:

3.3.2.1. PORTFOLYO:

- Öğrencinin bir bütün olarak gelişim ve öğrenme süreci ile ürünlerini gösteren, aynı zamanda değerlendirilmesini de sağlayan sistemli ve amaçlı olarak oluşturulmuş dosyalardır.
- Portfolyolar ile amaçlanan, öğrenciyi çok yönlü olarak ve öğrencinin gelişimini bir süreç olarak izlemek ve değerlendirmektir.
- Portfolyolar ile öğrencinin öz geçmişi, ilgileri, tutumları, becerileri, yetenekleri, öğrenme biçimi, sosyal özellikleri vb. özelliklerinin tanınması amaçlanır.
- Sürecin paydaşları; öğrenci, öğretmen, arkadaş, aile ve iletişimde olduğu diğer kişilerdir.
- Öğrencinin yalnızca okulda değil; aile ortamında, oyun ortamında ve dış çevrede tanınması amaçlanır.
- • Portfolyolar öğrencinin yaptığı çalışmaların bir araya getirildiği herhangi bir çalışma dosyası değildir.
- • Öğrenciyi başarılı / başarısız olarak sınıflandırmayı sağlayan bir araç değildir. • Öğrencilerin özelliklerini birbirleri ile karşılaştırmak amacıyla oluşturulmuş araçlar değildir.

Öğrenci portfolyosunun kabaca iki türü vardır.

a. Süreci yansıtan portfolyolar: Öğrencinin öğrenme ve gelişim sürecini yansıtır. Başlangıç çalışmalarını, süreçteki çalışmalarını, karşılaşılan güçlükleri ve öğrenme ürünlerini içerir.
b. Ürünü yansıtan portfolyolar: Öğrenme sürecinden çok bitmiş görevleri içerir. Öğrencinin en iyi olduğunu düşündüğü çalışmaları içerir.



Şekil 15: Portfolyo değerlendirme süreci

Portfolyonun içeriği:

• Öğretmen kayıtları (gözlemler, anektod kayıtları)
• Öğrencinin çalışmaları
• Öğrencinin sözel ve psikomotor becerilerini gösteren teyp ve video kayıtları
• Öğrencinin kendi çalışmaları hakkındaki düşünceleri, günlükler • Öğrenciye yazılan mektuplar
• Öğrencinin yazdığı mektuplar
• Öğretmenin aileye ve diğer öğretmenlere yazdığı mektuplar

Portfolyo Oluşturma Süreci



TOPLAMA:

- 1. Hangi çalışmaların toplanacağına ve hangi özelliklerin gözleneceğine karar verilmesi
- 2. Öğrencilere çalışmalarının bir dosyada toplanacağının açıklanması ve çalışmalarını saklama konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi
- 3. Her öğrenci için sınıfta çalışmalarının toplanacağı ayrı bir kutu, dosya vb. oluşturulması
- 4. Her bir çalışmanın ve öğretmen kaydının üzerine tarih yazılması

SEÇME

- 1. Öğrenci seçimini kendi başına veya öğretmenin rehberliğinde yapabilir.
- 2. Portfolyonun türüne ve öğretmenin koyduğu koşullara bağlıdır.
- a. Süreci yansıtan portfolyolarda öğretmenin belirlediği konuları / gelişim alanlarını yansıtan çalışmaların seçilen örnekleri, öğrenme / gelişim sürecini yansıtacak şekilde yer alır.
- b. Ürünü yansıtan portfolyolarda öğretmenin belirlediği konular ile ilgili ortaya çıkan ürünler arasından seçilenler yer alır.

YANSITMA:

- Portfolyoyu herhangi bir çalışma dosyasından ayıran en önemli aşamadır.
- Bu aşamada öğrenci
- 1. Portfolyosuna seçtiği her bir çalışmayı niçin seçtiğini açıklar.
- 2. Çalışmalarını yaparken geçirdiği süreci ve bu süreçte öğrendiklerini anlatır.
- 3. Kendi başarısını görür, bunu ifade eder ve değerlendirme sürecine katılır.

Yansıtma Soruları:

- • Bu çalışmayı nasıl yaptım?
- • Bu çalışmadan ne öğrendim?
- • Bu çalışmayı daha da geliştirebilir miyim? Nasıl?
- • Çalışmalarım içinde en çok sevdiğim hangisi? Neden?
- • Bana zor gelen bir çalışmam var mı? Varsa neden?
- • Bu çalışmayı portfolyoma neden koydum?

SONUÇ

- • Bu aşamada öğrenci "Bu çalışmayı niçin yaptık?" sorusunu yanıtlar.
- • Okulda yaptığı çalışmalarla öğrendikleri arasında somut bağlar kurar.
- • Tamamlanan portfolyo çalışmalarının öğrenci tarafından sınıf arkadaşları, öğretmeni ve ailesinden oluşan bir gruba sunumu yapılmalıdır. Portfolyonun sunumu, öğrencinin çalışmalarına önem vermesini sağlar ve kendine olan güvenini artırır.

3.3.2.2. PERFORMANS DEĞERLENDİRME:

Performans değerlendirme araç ve yöntemler

3.3.2.2.1. ÖZ DEĞERLENDİRME:

- Öğrencinin belirli bir konuda (örneğin bir ürünü ortaya koymada gösterdiği performans vb.) kendi kendisini değerlendirmesine denir.
-
- • Öğrencilerin kendi özellikleriyle (yetenek, ilgi, beceri vb.) ilgili farkındalığının artmasını, zayıf ve güçlü yönlerini keşfetmesini sağlar.
- • Öz düzenleme becerisi artar.
- • Ölçütlü düşünme becerisi artar.
- • Öğrenme motivasyonunu artırır.

Öz Değerlendirmenin Olası Dezavantajları:

- a. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken yanlı davranmaları söz konusu olabilir.
- b. Başlangıçta deneyimsizlik nedeniyle performansın değerlendirilmesinde yanılgılar olabilir.

3.3.2.2.2. AKRAN DEĞERLENDİRME:

- Öğrencinin ortaya koyduğu performansa ilişkin arkadaşlarının değerlendirmesine denir.
- • Akranların değerlendirme sürecine katılması nedeniyle daha katılımcı, aktif bir eğitim ortamı sağlanabilir (Sorumluluk duygusu artar.).
- • Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri artar.
- • Öğretmen dışındaki bir kaynaktan dönüt almak öğrencinin performansını artırabilir.
- • Eleştiri kültürü (olumlu-olumsuz) gelişebilir.

Akran Değerlendirmenin Olası Dezavantajları:

- a. Öğrencilerin yanlı davranmaları söz konusu olabilir. Kişisel ilişkiler olumlu ya da olumsuz yönde değerlendirmeye etki edebilir.
- b. Genel izlenimle puan verme söz konusu olabilir.

3.3.2.2.3. RUBRİK (DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI):

- Performans ürünlerinin değerlendirilmesinde en sık kullanılan araçlardan biridir.
- Amaç, öğretmen tarafından ürünün genel izlenimle puanlamasındaki öznelliğini azaltmaktır.
- Rubrikler ikiye ayrılır: a. Bütüncül (Holistik) rubrik b. Analitirubrik

Tablo 5. *Bütüncül (Holistik) Rubrik Örneği (Maket Yapımı)*

Ölçüt	Puan
Maketi yaptığı materyal kalitelidir.	10
Ek yerlerinde pürüz bulunmamaktadır.	15
Özgün bir fikir ortaya koymuştur.	20
Maket çevre düzenlemesi gibi görsel öğelerle zenginleştirilmiştir.	15
Renklendirmeler uyumludur.	10
.....	....
.....	....
.....	....
Toplam	100

Tablo 6. *Analitik rubrik örneği (Maket yapımı)*

Ölçüt	1 Puan	2 Puan	3 Puan	Puanı
Maketi yaptığı materyal kalitelidir.	Karton	Kontrplak	Masif	
Ek yerlerinde pürüz bulunmamaktadır.	>0.5 cm	0.3-0.5 cm	<0.3 cm	
Özgün bir fikir ortaya koymuştur.	Ders örnekleriyle aynı	Ders örneklerine yeni öğeler katmış	Tamamen özgün bir fikir	
Maket çevre düzenlemesi gibi görsel öğelerle zenginleştirilmiştir.	Zenginleştirme yetersiz	Ağaç, park vb. yapmış ancak yetersiz	Çevreyi tüm öğeleriyle yansıtmış	
Renklendirmeler uyumludur.	Renklendirmede özensiz	Kısmen uyumlu	Renklendirmeler çok iyi	
.....	.....	.....	.....	
.....	.....	.....	.....	
.....	.....	.....	.....	
Toplam				

- ❖ • Rubrikler performans görevleriyle birlikte öğrenciye verilmelidir.
- ❖ • Rubriklerin geliştirilmesi uzmanlık gerektirir. Rubrikler için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmalıdır.

3.3.2.2.4. KONTROL LİSTELERİ:

- ❖ Gözlenen performans ürününün ölçütlere uygunluğunu “evet-hayır”, “var-yok”, “gösterdi-göstermedi” vb. bir biçimde kategorik (1-0) olarak puanlama amacıyla kullanılan araçlardır.
- ❖ • Özellikle sergilenecek performans detaylı ve ardışık eylemler gerektirdiği zamanlarda kullanışlıdır. Örneğin bir deneyin eyleme dökülmesi vb.
- ❖ • Pek çok işlem adımında oluşan performanstaki eksik adımları belirlemek için oldukça uygundur.

3.3.2.2.5. DERECELEME ÖLÇEKLERİ:

- ❖ Bu araçların kullanımında performansa dayalı işlemler ilk baştan sonuna kadar listelenir ve davranışın karşısına davranışın gösterilme derecesi en az üçlü [örneğin tam gösterildi (3), kısmen gösterildi (2) ve gösterilmedi (1)] bir biçimde derecelendirilir.

3.3.2.2.6. GÖZLEM FORMLARI:

- ❖ Öğrenme çıktılarının somut olarak gözlenebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça kullanışlıdır.
- ❖ • Özellikle fen derslerinde, meslek liselerinin somut performans ürünlerinin geliştirildiği vb. alanlar için oldukça uygundur.
- ❖ • Gözlemler öğrenciler hakkında doğru ve hızlı bilgi elde edilmesini sağlar.
- ❖ • Gözlem formları yarı yapılandırılmış biçimde olabileceği gibi tam yapılandırılmış bir formatta da olabilir.

3.3.3. GELENEKSEL VE DESTEKLEYİCİ YÖNTEMLERİN KARŞILAŞTIRILMASI

❖ Tablo 7: Geleneksel ve destekleyici yöntemlerin karşılaştırmalı avantaj ve dezavantajları

GELENEKSEL YÖNTEMLER	DESTEKLEYİCİ YÖNTEMLER
Ürün değerlendirilir.	Süreç ve ürün birlikte değerlendirilir.
Öğrencinin ulaştığı noktanın tespiti önemlidir.	Ne öğrendikleri yanında, öğrendiklerini nasıl kullandıklarıyla ilgilenilir.
Essay dışında genellikle üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersizdir.	Üst düzey bilişsel düşünme becerilerine odaklanır.
Değerlendirme öğrenmeden ayrıdır.	Değerlendirme öğrenmeyle bütünleşmiştir.
Bireyden ziyade gruba odaklıdır.	Odak noktası gruptan ziyade bireydir.
Başarının bireyler arası değerlendirilmesine odaklıdır.	Öğrencinin bireysel olarak gelişimine odaklıdır.
Geçerlilik ve güvenilirlik kontrolü daha kolaydır.	Geçerlilik ve güvenilirlik problemi olabilir.

4.TEST VE MADDE İSTATİSTİKLERİNE GENEL BİR BAKIŞ
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

4.1. TEST İSTATİSTİKLERİ:

❖ Ölçme işlemi sonucunda bireylerin toplam puanları üzerinden hesaplanan istatistiklerdir. Eğitimde en sık kullanılan istatistikler merkezî eğilim ölçüleri, değişkenlik ölçüleri, dağılım özellikleri, standart puanlar vb.dir.

❖ Merkezî eğilim ölçüleri: aritmetik ortalama, medyan (ortanca) ve moddur. Bu üç istatistiğin de temel işlevi bir puan dizisindeki merkezi bulmaktır.

❖ Merkezî eğilim ölçüsü hesaplamak ne işimize yarar? Ne tür kararlar almamızı sağlar? Merkezî eğilim ölçüleri, örneğin ortalama, grubun başarısı (ya da hangi özellik gözleniyorsa) hakkında kabaca da olsa fikir yürütmemizi sağlar. Söz gelimi ortalama 53 olursa grup başarı düzeyi açısından vasat, 82 olursa başarılı, 27 olursa başarı düşük vb. değerlendirmeler yapılabilir.

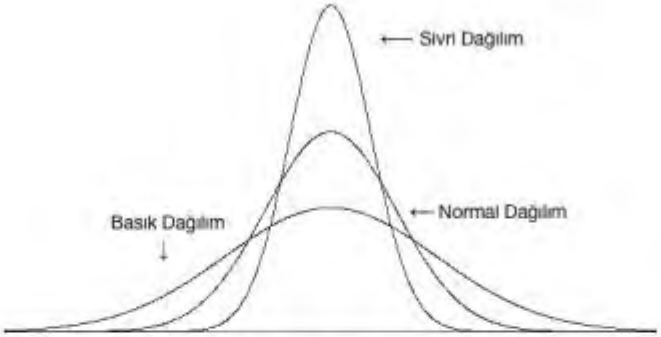
❖ Üstelik bazen bu ölçülerden herhangi biri ölçüt olarak kabul edilerek değerlendirme (bağıl) yapılabilir. Ancak bu istatistikler ile grup hakkında sınırlı değerlendirmeler yapılabilir.

❖ Diğer taraftan değişkenlik ölçüleri ranj (dizi genişliği), varyans, standart sapma ve çeyrek sapmadır.

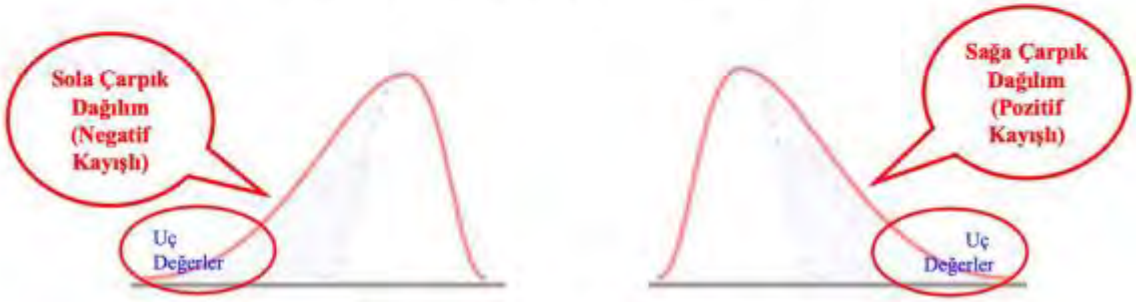
❖ Değişkenlik ölçüleri grubun kabaca homojen ya da heterojen bir özellik gösterip göstermediği, standart sapma örnek olarak verilirse değişkenliğin ortalama etrafında nasıl dağıldığını gösterir.

❖ Puanların değişkenliği, grup hakkında biraz daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılmasını sağlar.

❖ Puanların dağılım özellikleri yine grup hakkında bilgi elde etmemizi sağlayan istatistiklerdir. Bu istatistikler genellikle histogramlar ya da çizgi grafikleri ile gösterilse de grubun dağılımı hakkında değerlendirme yapmamıza olanak sağlayan pek çok istatistik bulunmaktadır.

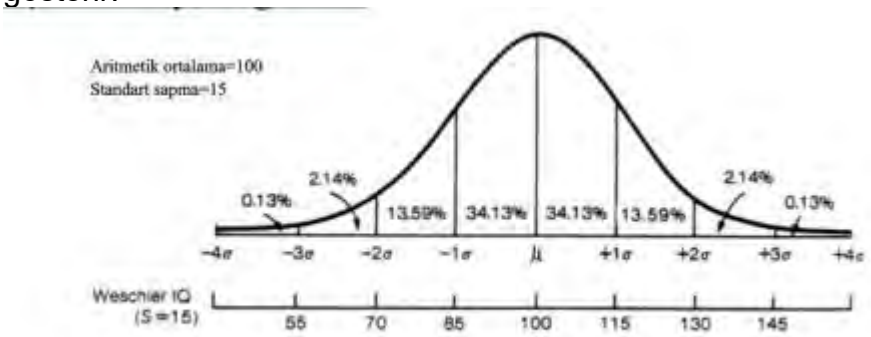


Şekil 17: Normal, sivri ve basık dağılımlar



Şekil 18: Sola ve sağa çarpık dağılımlar

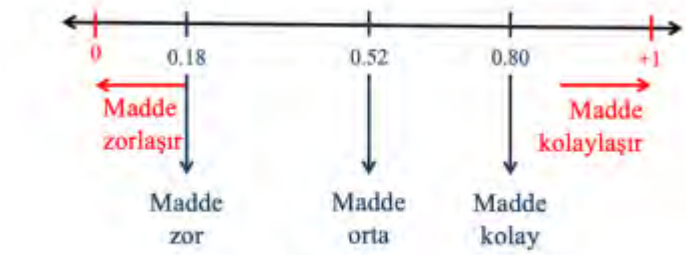
- Evrende pek çok fiziksel, fizyolojik ya da psikolojik özelliğin normal dağılım eğrisine göre dağıldığı, diğer bir ifadeyle bu dağılımın "normalin bir ölçüsü" olduğu kabulü yapılır.
- Sivri, basık, sola çarpık ve sağa çarpık dağılımlar normalden sapma gösteren dağılımlardır. Normalden sapma durumlarının pek çok nedeni olabilir. Örneğin grup sayısının az olması, testin kolay ya da zor olması, grubun ölçülen özellik açısından genel niteliği vb. durumlar.
- Normal dağılım ortalama ve standart sapma gibi basit iki istatistikle özetlenebilir. Normal dağılım ortalama etrafında üç standart sapma sağa ve sola, toplamda altı alanda özetlenebilir (%99,74'lük kısmı).
- Dolayısıyla bir kişinin ortalamadan kaç standart sapma uzaklaştığı, grup içerisindeki yerini gösterir.



Şekil 19: Standart normal dağılım altında yer alan alanlar

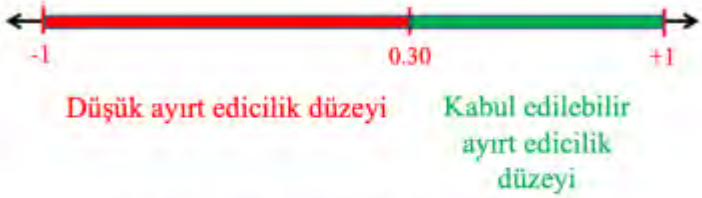
4.2. MADDE İSTATİSTİKLERİ:

- Ölçme işlemi sonucunda bireylerin madde puanları üzerinden hesaplanan istatistiklerdir. Eğitimde en sık kullanılan istatistikler madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi, madde güvenilirliği vb.dir.
- Madde güçlük indeksi; maddenin kabaca zor mu, orta mı, kolay mı olduğunu gösteren bir istatistiktir.



Şekil 20: Madde güçlük indeksi

- Madde güçlük indeksi 1'e yaklaştıkça maddenin kolaylaştığı, 0'a yaklaştıkça zorlaştığı anlaşılır. 0.50 civarı ise ortalama güçlükte olduğu biçiminde yorumlanır.
- Her ne kadar ayrı bir formülü olsa da madde güçlükleri toplamının madde sayısına bölümü testin ortalama güçlüğünü ortaya koyar.
- Bu noktada öğretmenlerin zihninde şu sorular olabilir: "Hazırbulunuşluluğu ölçmeyi ya da öğrenme eksiklerini tespit etmeyi ya da not vermeyi amaçlayan bir öğretmen testinin / sınavının ortalama güçlüğünü ne düzeyde tutmalıdır? Soruların güçlük dağılımı nasıl olmalıdır?" Bu tür amaçlarla hazırlanan sınavlarda kolay ve zor sorular teste konulabilir ancak ortalama güçlükteki sorular her zaman sayıca daha fazla olmalıdır.
- Nihayetinde testin ortalama güçlüğü hesaplandığında 0.50 olması ideal durumdur. Pekâlâ "test zor ya da kolay olursa ne olur?" Bir test zorlaştıkça dağılımın sağa çarpık, kolaylaştıkça sola çarpık olma olasılığı artar.
- Diğer bir ifadeyle grup başarı düzeyi açısından homojenleşmeye başlar ve homojen bir dağılımda testin bilenle bilmeyeni birbirinden ayırt etme gücü azalabilir ve güvenilirlik katsayısı düşebilir.
- Diğer bir ifadeyle ayırt ediciliği ve güvenilirlik katsayısı yüksek bir ölçme işlemi için öğretmen zor ve kolay sınavlardan ziyade orta güçlükte bir test hazırlamalıdır (Daha önce de açıklandığı gibi elbette testte kolay ve zor sorular olabilir.).
- Madde ayırt edicilik indeksi ise maddenin bilenle bilmeyeni ayırt edip edemediğine ilişkin bir istatistiktir. -1 ile 1 arasında değer alır ve genellikle alanyazında 0.30 ile 1 arası ayırt edici olarak nitelendirilir.



Şekil 21: Madde ayırt edicilik indeksi

1. EĞİTİM İZLEME ARAŞTIRMALARI: TARİHİ, ÖNEMİ VE TÜRKİYE'DEN SONUÇLAR
Dr. Hayri Eren SUNA

KAVRAMLAR

- **BAŞARI-ERİŞİ:** Eğitim alanında başarıyı, belirli bir konu alanında veya uygulama alanında kazandırılan/kazandırılmaya çalışılan kazanımlara bireylerin ulaşma/erişme düzeyleri olarak anlamlandırıyoruz. Başarı, konu alanında verilen eğitim sonucunda öğrencilerin beklenen kazanımlara, becerilere ya davranışlara sahip olma düzeyini ifade eden bir kavram. Özetlemek gerekirse erişi ya da başarı kavramı, sunulan bilgilere, sunulan içeriğe o eğitimi alan bireylerin ne kadar ulaşabildiğine dair bir gösterge, erişim düzeyi olarak ifade edilmektedir.

- **BECERİ:** Beceri ise başarıdan farklı olarak tekil kazanımlardaki erişim düzeylerinden ziyade öğrencilerin bilgi ve becerilere sahip olduktan sonra bunları ne kadar kullanabildiğine dair bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Beceri; bilgilerin bir araya toplanıp, doğru bilgilerin seçilip ardından seçilen bilgilerin doğru şekilde kullanılması, gerçek ya da tasarlanan bir durumda kullanılabilmeyetisini ifade etmektedir.

- **NOT:** Eğitimin daha geleneksel olduğu zamanlarda bilgiye sahip olmak, bilgiyi ezberde tutmak ya da yeri gelince hatırlamak ve anlamak kıymetliydi. Bilgiye ulaşmanın gittikçe kolaylaştığı günümüzde artık bu bilgileri uygun durumlarda kullanmak önem kazanmakta ve beceri kavramının önemi öne çıkmaktadır.

- **OKURYAZARLIK:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) ölçülen özellikler "okuryazarlık" olarak tanımlanmaktadır. Okuryazarlık, özellikle belirli bir alanda ilgili doğru bilgileri bulma, bu bilgileri yanlış bilgilerden ayıklama, bunun için temel okuryazarlık becerilerini kullanma, ardından doğru bilgileri seçerek ve uygun analiz yöntemlerini kullanarak gerçek ya da tasarlanmış durumlarda kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır.
- Eğitim sistemimiz de dâhil olmak üzere birçok çağdaş eğitim sisteminde, aslında öğrencilere salt bilginin yanında çeşitli beceriler kazandırmak ve kazandırılan bu becerileri doğru ortamlarda, doğru yorumlayacak ve kullanabilecek şekilde gerekli tüm altyapıyı kazandırmak amaçlanmaktadır
- İş gücü piyasasında artık otomasyon yapay zekâ çalışmaları hızla yayılmakta ve her geçen gün daha fazla sayıda meslek, daha fazla sayıda iş otomasyon tarafından -yani makineler tarafından- yapılır hâle gelmektedir. Hâliyle böyle bir dünyada iş gücü piyasasında rutin işlerden ziyade daha üst düzey bilişsel becerilere sahip, iş birliğine açık, yeniliklere daha kolay adapte olabilen ve mevcut problemleri çözme konusunda yüksek yetkinliğe sahip bireylerin istihdam edilebilirliği artmıştır

Uluslararası İzleme Çalışmaları
- Bugün birçok ulusal izleme araştırmasına temel teşkil eden ilk çalışamalardan biri 1964 yılında gerçekleştirilen uluslararası matematik izleme çalışmasıdır.
- TIMSS'in de geliştiricisi olan kurum (IEA) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma 1960'larda matematik üzerinde başlamıştır.
- Aslında bu tarz izleme çalışmalarına ihtiyaç duyulmasının ve bu çalışmaların popüler olmasının sebeplerinden ilki karşılaştırılabilir veri ihtiyacıdır.
- Bildiğiniz üzere her ülke eğitime önem vermekte ve eğitimi önemli bir yatırım alanı olarak görmektedir. Bununla birlikte ülkelerin kendi insan kaynağını geliştirmede attığı adımlar birinden diğerine önemli farklılıklar gösteriyor. Bu farklılıklar elbette kaçınılmazdır zira ülkelerin kültürel özellikleri, eğitime yaklaşımları ve eğitimden beklentileri kısmen farklıdır.

- Diğer yandan da farklı yaklaşımlar izleyen ülkeler şu geri bildirimlere ihtiyaç duyuyor: Biz bu yaptıklarımızla eğitimi nereye götürüyoruz? Diğer ülkelerden ne gibi farklılıklara sahibiz? Yaptıklarımızla eğitimde istediğimiz ivmeyi yakalayabildik mi, yakalayamadık mı? Bu soruları yanıtlamak için ise ülkeler arasında karşılaştırılabilir veriye ihtiyaç duyuluyor. Eğitim izleme araştırmaları da 1960'lı yıllardan itibaren özellikle bu ihtiyacı karşılıyor.
- 1960'lı yıllarda matematik alanı ile başlayan çalışmaların bugün kapsamı büyük ölçüde genişlemiştir. Örneğin PISA ile beraber değerlendirilen alanlar artmış; matematik, fen ve okuma becerileri üç ana alan olarak belirlenmiştir.
- Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmasında (TIMSS) matematik ve fen, Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırmasında (PIRLS) ise okuma becerileri değerlendirilmektedir.
- Ayrıca izleme çalışmalarının kapsamı günümüzde sosyal ve duygusal beceriler, vatandaşlık becerileri, yetişkinlik becerileri, dijital okuryazarlık gibi çok farklı alanları da içerecek şekilde genişlemiştir.
- Ülkelerin eğitim performanslarına dair artan geri bildirim ihtiyacını karşılamak için daha fazla izleme araştırması yapılıyor. Bu geri bildirimler sadece miktar olarak daha fazla değil, artık daha fazla alanda ve daha fazla faktöre dair geri bildirim sağlanmaktadır. İzleme araştırmalarının sağladığı ikinci katkı, ihtiyaç duyulan bağlamsal ve bütüncül ilişkilere dair bulgular sunmasıdır.
- Çalışmalarda sadece eğitim performansının nasıl değiştiğinin ötesinde elde ettiğimiz bilginin kapsamı ve bağlamı bundan çok daha fazlasıdır. Aslında bu çalışmalar öğrenci performansındaki değişimin birçok özellikle ilişkili olup olmadığı konusunda da bilgi vermektedir. Örneğin öğrencilerin akademik başarıları okul iklimi, eğitim yatırımları, öğretmen özellikleri, öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerine göre nasıl değişiyor gibi önemli sonuçları yine bu çalışmalar sayesinde görebiliyoruz.
- Üstelik bu bilgiler yalnız Türkiye'ye ilişkin değil, farklı ülkelerdeki durumu da değerlendirebileceğimiz şekilde veriliyor. Dolayısıyla veriler eğitim politikacıları, eğitim araştırmacıları ve eğitime ilgi duyan tüm paydaşlar açısından son derece önemlidir.
- Ayrıca bu çalışmaların hepsinin verileri de açık hâlde bulunuyor, sizler de bu verileri temin edip kendi araştırmalarınızı yapabilirsiniz.
- Son olarak izleme çalışmaları, eğitim politikalarının bir bütün olarak oluşturduğu etki konusunda da önemli bulgular sağlamaktadır. Bu çalışmaların hiçbiri doğrudan nedensel çıkarımlar yapmaya uygun çalışmalar değildir. Yani bir eğitim sisteminde yapılan işlemler ve bu işlemlerin ayrı ayrı etkilerine dair sonuçlar sağlamamaktadır. Ancak belirli zaman içinde - genelde üç ve dört yıllık periyotlarla- eğitim sisteminin farklı bileşenlerine dair önemli çıktılar sağlamaktadır.
- Dolayısıyla çalışmalar, eğitim performansının zaman içinde nereden nereye geldiği hakkında bütüncül bir değerlendirmeye imkân sağlamaktadır.
- Günümüzde En Yoğun Katılım Gösterilen Çalışmalar PISA, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve üç yıllık periyotlarla uygulanan izleme çalışmasıdır. OECD, Türkiye'nin kurucu üyesi olduğu bir örgüt olup temel amacı tüm üye ülkeler arasındaki ekonomik iş birliklerini ve kalkınmayı destekleyecek programlar oluşturarak birlikte kalkınmayı sağlamaktır.
- Bu bağlamda OECD, eğitimi, ekonomik kalkınmaya katkı sunan ve çağdaş vatandaşlık becerilerine sahip insan kaynağının geliştirilmesinde en önemli araç olarak görmektedir.
- Bir diğer izleme çalışması olan TIMSS ise Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından geliştirilmekte ve dört yıllık periyotlarla uygulanmaktadır.
- Türkiye uzun süredir hem PISA'ya hem de TIMSS'e katılım göstermektedir.
- Son olarak PIRLS de yine IEA tarafından beş yıllık periyotlarla gerçekleştirilen bir izleme çalışmasıdır. Türkiye uzun bir aradan sonra 2021'de tekrar PIRLS'e katılmış ancak bu uygulamanın sonuçları 2022 yılının sonunda açıklanacaktır.

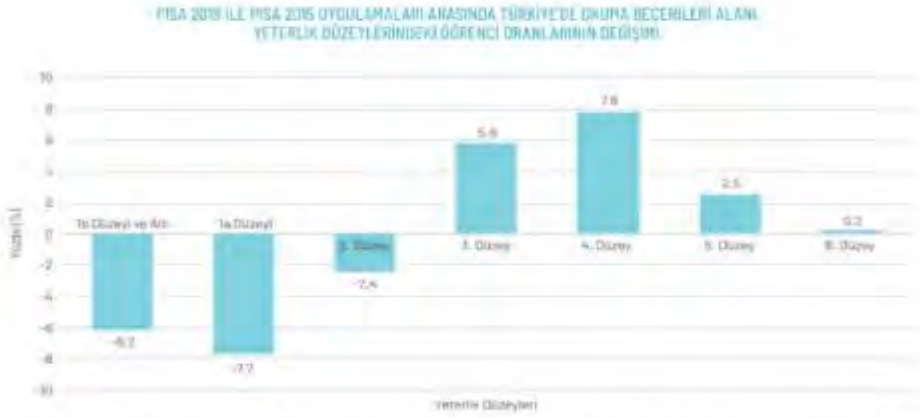
2. PISA KAPSAMI VE SONUÇLARI
Dr. Hayri Eren SUNA

- OECD, ekonomik kalkınmanın ve sürdürülebilirliğinin sağlanmasındaki en önemli kaynak olan beşerî sermayeyi üreten faktör olarak eğitimi konumlandırmaktadır.
- Eğitimin ekonomik kalkınma üzerindeki belirleyici rolü dolayısıyla eğitim niteliğini detaylı olarak ele alan ve üç yıllık periyotlarla uygulanan PISA çalışmasını gerçekleştirmektedir.
- En güncel PISA uygulaması olan 2018 döngüsüne 79 ülke/ekonomi katılım göstermiştir. Dünyanın dört bir yanından farklı coğrafyalardan, farklı kültürlerden, farklı dinamiklere sahip eğitim sistemleri olan ülkeler yaygın bir şekilde PISA'ya katılım göstermektedir.
- PISA, 15 yaş grubunu hedef grup olarak almaktadır. Bunun nedeni birçok Avrupa ve OECD ülkesinde 15 yaşa tekabül eden dönemin yaklaşık olarak ortaokulun sonuna denk gelmesi ve bu dönemde zorunlu eğitimin tamamlanmasıdır.
- Dolayısıyla PISA, zorunlu eğitim dönemini bitiren öğrencilerin henüz iş gücü piyasasına katılmadan ya da eğitimlerine devam etmeden matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında hangi yeterliklere sahip olduğuna dair bilgi vermektedir.
- katılıma bağlı olarak 79 ülkeden 600 binden fazla öğrenciye dair verilerin kullanıldığı PSA 2018, ülkelere dair karşılaştırmalı çıkarımlar sağlamaktadır.
- PISA, 2000 yılından bu yana uygulanmakta ve her üç yıllık döngüde bir alana ağırlık verilmektedir. 2000 yılında ağırlıklı alan okuma becerileri iken 2003 yılında matematik 107 okuryazarlığı ve 2006 yılında fen okuryazarlığı, 2018 yılında tekrar okuma becerileri olacak şekilde çapraz bir modelleme kullanılmaktadır.
- Ağırlıklı alan olarak belirlenen alanda değerlendirme çerçevesi ve tüm değerlendirme süreci yenilenmekte ve derinlemesine analizler yapılmaktadır. Her döngüde bir alana ağırlık verilmekle beraber matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarının hepsine dair ölçme yapılmaktadır.
- OECD, ekonomik ve kalkınma alanındaki dinamiklerin günümüzde sıkça değişmesi nedeniyle eğitim sistemlerine ve ülkelere mümkün olduğunca daha sık geri bildirim vermek için PISA uygulamalarının üç yılda bir yürütüldüğünü ifade etmektedir.
- PISA 2018 uygulanmasına ait Türkiye örneklemi incelendiğinde, 15 yaş grubunda kısmen 8. sınıfta bulunan ortaokul son sınıf öğrencilerimiz bulunmakta ama yoğun olarak 9 ve 10. sınıf öğrencilerimizin olduğu görülmektedir.
- Okul türlerine göre dağılım incelendiğinde ise öğrencilerimizin %44'ünün Anadolu lisesi, %31'inin mesleki ve teknik Anadolu lisesi ve %14'ünün Anadolu imam hatip lisesinde eğitim gördüğü, bu dağılımın ülkemizde hâlihazırda lise türlerindeki öğrenci dağılımıyla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Örneklem seçimi yedi coğrafi bölgeye göre değil, Türkiye'nin sosyoekonomik farklılıklarını da dikkate alan 12 bölgeden oluşan İBBS Düzey-1 istatistiksel örnekleme sistemine göre yapılmaktadır.
- Bu örnekleme sürecinde bölgesel öğrenci yoğunlukları dikkate alınmakta ve daha büyük illerimizin olduğu bölgeler daha fazla öğrenciyle, daha az olduğu yerler ise daha az öğrenciyle temsil edilmektedir.

Ortalama Puanlardaki Değişim

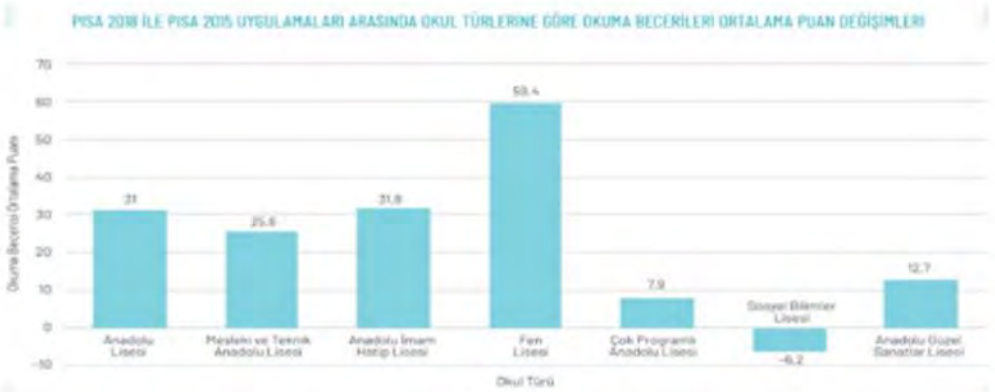


Yeterlik Düzeylerindeki Değişim



❖ *Şekil 1.* Okuma becerisi ortalama puanlarındaki ve yeterlik düzeylerindeki değişim

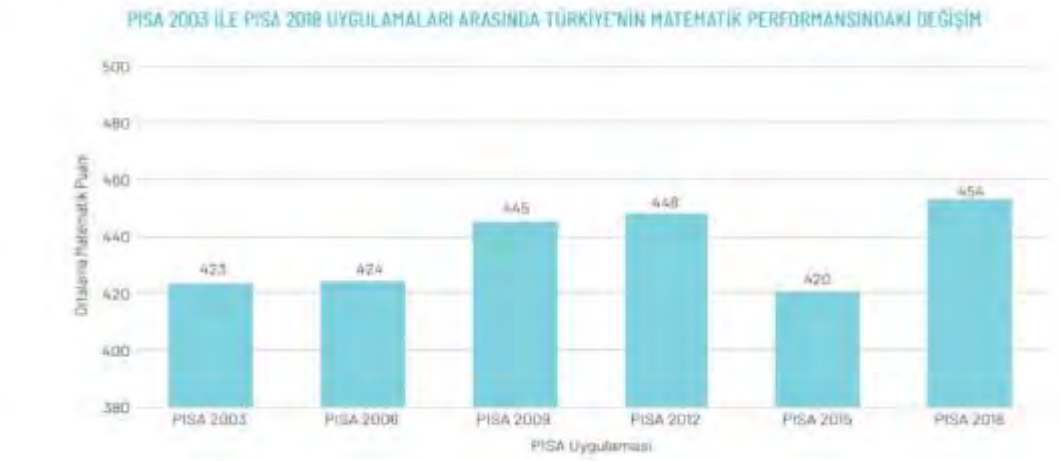
Önceki Döngü ile Performans Farkı



❖ Şekil 1'de görüldüğü gibi Türkiye, PISA 2003 yılından bu yana katılım göstermekte olup 2003 senesinde 441 olan okuma puanı genel bir artış eğilimi göstererek 466 puana ulaşmıştır. 2003'ten 2012'ye kadar kesintisiz bir artış, 2015 döngüsünde bir düşüş ve söz konusu 2018 döngüsünde tekrar artış vardır.

- PISA'nın en önemli çıktılarından bir tanesi öğrencilerin hangi yeterlik düzeyinde olduğuna dair veriler sunmasıdır.
- Yeterlik düzeyleri son derece önemlidir çünkü her bir yeterlik üzerinde bulunan öğrencinin o alanda ne yapıp ne yapamadığını, davranış bazında hangi davranışları gösterip hangi davranışları gösteremediğine dair somut açıklamalar yapmaktadır. Örneğin en üst düzeye yeterlik düzeyi olan 6. düzeydeki bir öğrencinin çok karmaşık metinleri rahatlıkla okuyabilmekte, anlamlandırabilmekte, metin içerisindeki dinamiklerin farkına varıp bunları ilişkilendirebilmekte, farklı metinlerdeki örtülü anlamları fark edebilmektedir.
- 2015'ten 2018'e puan seviyesindeki artışın en memnun edici yanı, en düşük yeterlik düzeyleri olan 1-b, 1-a ile kısmen 2. yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranları azalırken daha üst yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranlarımızın artmasıdır.
- Okul türlerinin okuma becerisi puan ortalamalarının nasıl farklılıklar gösterdiği incelendiğinde, Şekil 2'de görüldüğü gibi en başarılı okul türünün olan fen lisesi 583 puan ile OECD genel ortalamasının da oldukça üzerindedir.
- Şekil 2'nin sol tarafında bulunan dairelerin büyüklüğü öğrenci sayısının büyüklüğünü temsil etmektedir. O yüzden en büyük daireler Anadolu Lisesi, mesleki ve teknik Anadolu ve Anadolu imam hatip lisesine aittir.
- Performans açısından fen liselerini sosyal bilimler liselerinin takip ettiği gözlenmiştir. Okullarımız arasında başarı farkları bulunmakla beraber Bakanlığımız okullar arasındaki başarı farklarını en aza indirmek adına önemli adımlar atmaktadır.
- Burada bir diğer önemli gösterge de geçen yıllara kıyasla okullar arasındaki başarı farkının kısmen azalmış olmasıdır. Elbette bu farkın daha da azalması hedeflenmektedir.
- 2015'ten 2018'e performans artışı ve yeterlik düzeylerindeki iyileşme sosyal bilimler liseleri dışında tüm okul türlerimizde gözlenmiştir. Örneğin fen lisesi öğrencilerinin ortalaması 583 puan olup 2015 PISA uygulamasından 59 puan daha yüksektir.

Ortalama Puanlardaki Değişim



-



Şekil 3. Matematik okuryazarlığı ortalama puanlarındaki ve yeterlik düzeylerindeki değişim

- Matematik okuryazarlığına geldiğimizde, Şekil 3'te görüldüğü gibi sürece 2003 yılında 423 puanla başlayan Türkiye'nin ortalama matematik okuryazarlık puanının on beş yıllık aradan sonra 454 puana çıktığı görülmektedir.
- Okuma becerisinde olduğu gibi matematik okuryazarlığında da OECD ortalamasının kısmen altında bulunmakla birlikte 1. düzey ve bu düzeyin altındaki öğrenci oranları azalırken daha yüksek performansı ifade eden 3, 4 ve 5. düzeydeki öğrenci oranlarında artış gözlenmiştir.
- Okuma becerisine benzer olarak matematik okuryazarlığı başarısında da fen liselerini; sosyal bilimler, Anadolu, mesleki ve teknik Anadolu ve Anadolu imam hatip liseleritakip etmektedir.
- Fen liseleri matematikte OECD ortalamasından çok daha yüksek performans göstermektedir. Okullarımız arasında başarı farkını en aza indirmek için diğer projelerle birlikte matematik seferberliği gibi somut adımlar atılmaktadır.
- Son olarak çok programlı Anadolu Lisesi ve sosyal bilimler liselerinde kısmi puan düşüşü bulunmakla birlikte diğer tüm okul türlerinde önemli puan artışları gözlenmiştir.



-



Şekil 4. Fen okuryazarlığı ortalama puanlarındaki ve yeterlik düzeylerindeki değişim

- Son olarak fen okuryazarlığı alanında 2006'da Türkiye 424 puanla başladığı süreçteki performansını 2012'ye kadar önemli ölçüde artırmış, 2018'de de artırmaya devam ederek en üst düzeye ulaştırmıştır.
- Birinci düzey ve altında bulunan yaklaşık %20'lik öğrenci artık daha yüksek düzeylerde yer almaktadır ve bu durum 43 puanlık artışın sonucudur.
- En başarılı iki okul türü olan fen ve sosyal bilimler liselerini; Anadolu, mesleki ve teknik Anadolu ile Anadolu imam hatip liseleri takip etmektedir.
- Yine 2018 ile beraber sosyal bilimler haricindeki tüm liselerde önemli puan artışları gözlenmiştir. Özetle Türkiye, matematik ve fen okuryazarlığında son 15 yılda, katıldığı tüm PISA uygulamalarından en yüksek ortalama puana ulaşmış; okuma becerilerinde ise performansını önemli ölçüde artırmıştır.
- Elbette hedef OECD ortalamasına ulaşmak ve OECD ortalamasını geçmektir ama öğrencilerimizin puanlarını artırmış olması olumlu bir gelişmedir.

3. TIMMS KAPSAMI VE SONUÇLARI
Dr. Hayri Eren SUNA

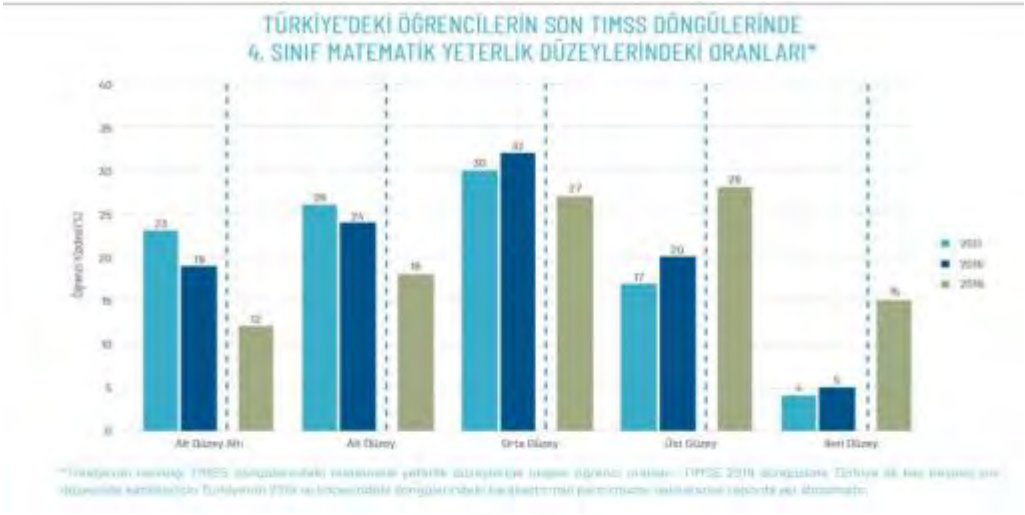
- Bu ders kapsamında TIMSS izleme araştırmasının tasarımı, uygulama şekli ve bulguları üzerinde durulacaktır.
- TIMSS, IEA tarafından dörder yıllık döngüler şeklinde gerçekleştirilmektedir.
- PISA ile TIMSS arasındaki en temel fark, PISA'da zorunlu eğitim dönemini tamamlayan öğrencilerin iş gücü piyasası tarafından ve ekonomik kalkınma açısından istenen, uygulamaya dönük okuryazarlık becerilerinin hangi seviyede olduğu değerlendirilmekte iken TIMSS'te eğitim programı (curriculum based) ile ilişkili becerilerin değerlendirilmesidir.
- TIMSS'te 4 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilgili dönemin eğitim programlarından beklenen özelliklere hangi düzeyde sahip olduklarına dair matematik ve fen alanlarında ayrı ayrı uygulanmalar yapılmakta ve ilgili eğitim programlarında öğrencilerin okul başarısına dair daha doğrudan çıktılar elde edilmektedir.
- TIMSS, ilk defa 1995 yılında uygulanmaya başlanmış olup 2019'da araştırmanın yedinci döngüsü tamamlanmıştır.
- Türkiye TIMMS'e 1999 yılında ilk defa 8. sınıf düzeyinde katılım gösterirken 2011 yılından bu yana son üç döngüye hem 8. sınıf hem de 4. sınıf düzeyinde katılmıştır.
- TIMSS'in son döngüsü olan 2019 döngüsünde tüm dünyadan 580.000 öğrenci, 310.000 veli, 19.000 yönetici ve 52.000 öğretmenden veri toplanmıştır.
- Araştırmanın yedinci 112 döngüsü toplam 64 katılımcı ülkeyle gerçekleştirilmiş ve PISA çalışmasıyla son derece yakın istatistikler elde edilmiştir.
- Biraz da uygulama süreci ve hazırlıklardan bahsetmek gerekirse TIMSS 2019 uygulaması için yapılan hazırlıklara 2016 yılında başlanmaktadır.

- Şekil 5'te bir TIMSS döngüsünün uygulama öncesi ve sonrasında yapılan işlemler ve hazırlıklar yıl bazında verilmiştir.

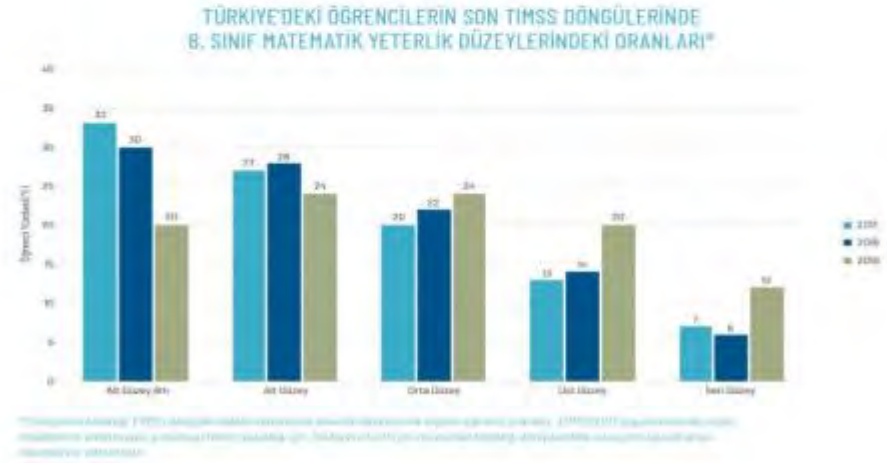


Şekil 5. Bir TIMSS döngüsünün hikâyesi

- Şekil 5'te de görüldüğü gibi her uygulama döngüsünde uygulama öncesi ve sonrasında yapılan işlemler kendi içerisinde birbirini besleyen süreçler içermektedir.
- TIMSS'te tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmaktadır: Türkiye'deki tüm okulların listesi uluslararası merkeze gönderilmekte bu merkez iki ayrı sınıf düzeyi için (4 ve 8. sınıf) önce okulları tesadüfen seçmektedir.
- Burada PISA'da da kullanılan İBB-düzey-1 bölgeleri kullanılmaktadır. Ardından seçilen okullar içerisinden tesadüfi olarak şubeler seçilmekte ve örneklem seçim süreci tamamen bağımsız ve yansız bir şekilde uluslararası merkez tarafından gerçekleştirilmektedir. Uygulama sürecine ise öğrenciler matematik veya fen testi ile başlamaktadır.
- Sınav yaklaşık 36-45 dakika sürmekte, ardından 15-30 dakika arası mola verilmektedir. Diğer testin uygulaması tamamlandıktan sonra 5-15 dakikalık bir anket uygulaması gerçekleştirilmektedir.
- Sonuç olarak TIMSS asıl uygulaması yaklaşık yarım gün içerisinde tamamlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında aldığı kararla Türkiye 2019 yılında ilk defa 4. sınıf düzeyindeki uygulamaya 5. sınıf örneklemi ile katılmıştır.
- Birçok katılımcı ülkede okul öncesi eğitim zorunlu eğitime dâhil olduğu ya da okul öncesi eğitim katılım oranları çok yüksek olduğu için genel ortalamaya göre ülkemizdeki 4. sınıf öğrencilerinin yaş ortalaması biraz düşük kalmaktaydı.
- Değişikliğin bir ikincisi sebebi ise oluşturulan değerlendirme çerçevesinin Türkiye'nin 5. sınıf eğitim programı ile daha uyumlu olmasıdır ve Türkiye diğer bazı ülkelerle beraber 5. sınıf örneklemi ile katılma kararı almıştır.
- 4. sınıf düzeyinde matematik alanında Türkiye 2011 yılında 469 puan olan ortalamasını 2015'te 483 puana ve son döngüde 523 puana çıkarmıştır.
- Türkiye 4. sınıf seviyesinde uygulamaya ilk defa 2011'de katılmaya başladığı için daha önceki döngülere dair bir sonuç bulunmamaktadır.
- 8. sınıf seviyesinde matematikte 429 puanla başlayan süreç, 496 puana kadar çıkmıştır. TIMSS'te 500 puan önemli bir ölçütü temsil etmekte olup bir uygulamadan diğerine aynı beceriyi ifade etmektedir. Türkiye ilk defa 4. sınıf seviyesinde 500 puanı aşmıştır.



8. Sınıf Düzeyi



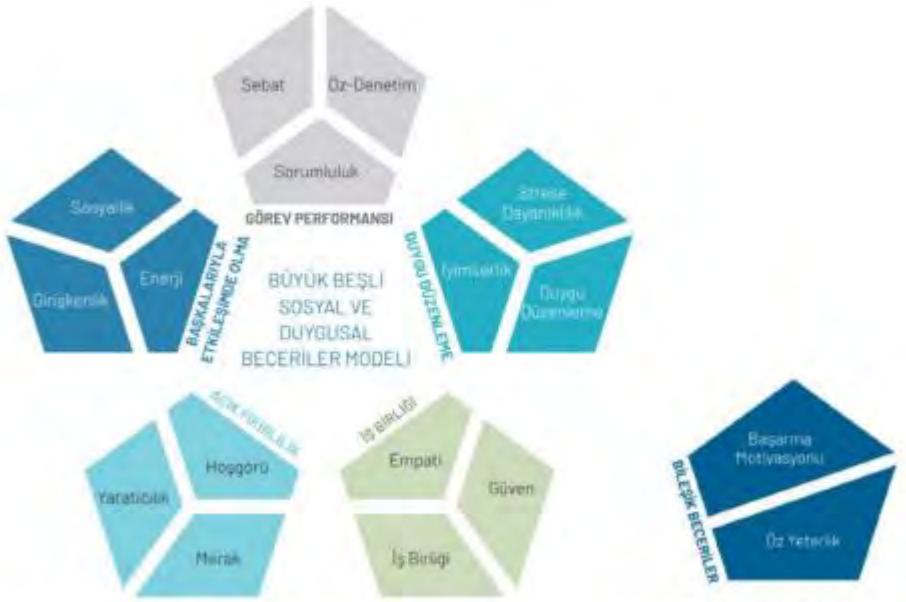
Şekil 6. Matematik yeterlik düzeyleri oranları

- Şekil 6'da görüldüğü gibi matematik yeterlik düzeyleri 4. sınıflar için incelendiğinde 2011 yılında öğrencilerimizin %4'ü, 2015'te %5'i ileri düzey yeterliğe sahipken son uygulamada bu oran %15'e çıkmıştır.
- 2011'de %7, 2015'te %6 olan ileri düzeydeki öğrenci oranlarımız ise son uygulamada %12'ye çıkmıştır. Alt düzey altı öğrencilerimizin oranı 4. sınıfta %23'ten %12'ye, 8. sınıf düzeyinde %33'ten %20'ye düşmüştür.
- Fen bilimlerinde de çok benzer bir artışın olduğunu ve bu artışın özellikle 2019'da 4. sınıfta 463 puandan 526 puana ulaştığını ve puan artışının özellikle 2019 uygulamasında ivme kazandığı görülmektedir.
- 1999'da 433 ile başlayan ortalama puan, bugün 500 ortalama ölçek noktasını da geçip 515 puana ulaşmıştır.
- Bu anlamda PISA'ya benzer şekilde TIMSS sonuçlarımızda da hem 4 hem de 8. sınıfta matematik ve fen alanlarında önemli iyileşmeler söz konusudur.
- Fen bilimleri alanında yeterlik dağılımları incelendiğinde ileri düzey seviyesindeki öğrenci oranları 2011'de %3'e, 2015'te %4'e ve son uygulamada %12'ye çıkmıştır.
- 8. sınıf 114 düzeyinde ise %8'den %13'e çıkmıştır. Alt düzeyin altında kalan öğrenci oranları ise 2014'te 4. sınıf düzeyinde %24'ten %18'e ve en son uygulamada %10'a kadar düşmüştür. 8. sınıfta ise 2011'de %21'den 2015'te %17'ye ve en son uygulamada da %12'ye düşmüştür. Bu sonuçlar, alt düzeylerdeki öğrenci oranlarımızın önemli ölçüde düştüğünü göstermesi açısından son derece önemlidir.

- PISA'da önemli ölçüde puanlarımız artmış olmakla birlikte OECD ortalamasına henüz ulaşamasak da TIMSS'in eğitim programıyla daha ilişkili olması sebebiyle müfredata dayalı değerlendirmelerde öğrencilerimiz daha yüksek performans göstermektedir.
- Bununla birlikte öğrencilerimizin daha üst düzey bilişsel becerilerde, iş gücü piyasasının talep ettiği daha karmaşık beceriler diyebileceğimiz becerilerde gelişim göstermeleri beklenen daha fazla alan bulunmaktadır.
- PIRLS de IEA tarafından uygulanmakta olup okuma boyutunu içermesi sebebiyle TIMSS'i tamamlar nitelikte bir çalışmadır.
- PIRLS, öğrencilerimizin okuma becerilerine ve okuma düzeylerine dair önemli çıktılar sağlamaktadır.
- Türkiye PIRLS'e ilk defa 2001 yılında katılmış, 20 yıllık bir aradan sonra alınan kararla 2021 yılında tekrar dâhil olmuştur. Bu uygulamaya ilişkin sonuçlar 2022 yılının sonunda açıklanacaktır.
- Türkiye'nin PIRLS'e katılmasının bir diğer avantajı her iki çalışmaya katılan ülkelerin sonuçlarının (PIRLS ve TIMSS'ten elde edilen sonuçlar) ilişkilendirilebilmesidir.

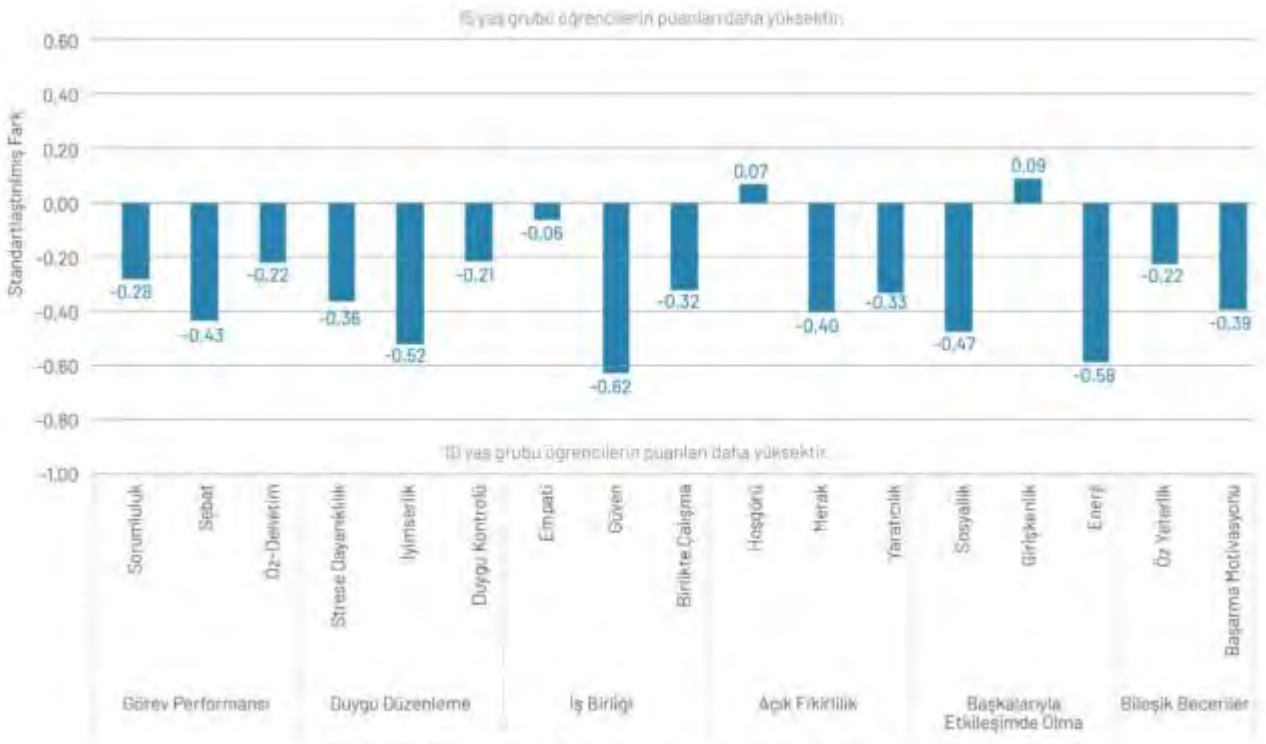
4. OECD SOSYAL VE DUYGUSAL BECERİLER ARAŞTIRMASI
Dr. Hayri Eren SUNA

- Bu ders kapsamında OECD tarafından geliştirilen ve Türkiye'nin de ilk döngüsüne katılım gösterdiği sosyal ve duygusal beceriler izleme araştırması tanıtılacak ve elde edilen genel bulgular paylaşılacaktır. Son kısımda ise Bakanlığımız tarafından yürütülen ulusal izleme araştırmaları hakkında bilgi verilecektir.
- Yapılan eğitim izleme araştırmaları bağlamsal birçok bilgiye veri sunmaktadır. Sadece ülkelerin akademik performansını değil, aynı zamanda her bir ülkedeki öğrenci başarısıyla ilişkili birçok faktör hakkında bilgi sağlamaktadır.
- Öğrencilerin iyilik hâlleri, yaşam doyumu ya da çeşitli duyuşsal özellikleriyle diğer bir ifadeyle sosyal ve duygusal becerileriyle ilgili de birçok bilgi elde edilmektedir ama bu özellikler bu çalışmaların yalnızca bir boyutunu oluşturmaktadır.
- Tüm dünyada sosyal ve duygusal becerilerin önemi ile birlikte eğitim sistemlerindeki ağırlığının artmasıyla beraber 2017 yılında OECD tamamen sosyal ve duygusal beceriler odaklı yeni bir araştırma başlatmıştır. Türkiye de İstanbul'la bu çalışmaya katılmıştır.
- Öncelikle bu çalışma neden önemlidir ve nasıl bir fark yaratmaktadır?
- Birinci olarak tümüyle sosyal ve duygusal beceriler dikkate alınıyor ki bu diğer tüm izleme araştırmalarından en önemli farkıdır.
- İkincisi 10 ve 15 yaş grupları ayrı ayrı ele alınmaktadır ki duyuşsal özellikler, sosyal ve duygusal özellikler yaşa bağlı olarak, özellikle de ergenlik dönemine bağlı olarak önemli değişimler gösterebilmektedir.
- Ergenlik sürecini de içerecek şekilde iki ayrı yaş düzeyinin dikkate alınması bu becerilerin nasıl değiştiği hakkında önemli çıkarımlar sağlamaktadır.
- Üçüncüsü ölçümler, dünyanın farklı bölgelerinde kabul gören beş faktörlü kurama dayalı olarak (Big five modeli) yapılmaktadır.
- Bu beş faktörlü model, Şekil 7'de verilmiştir.



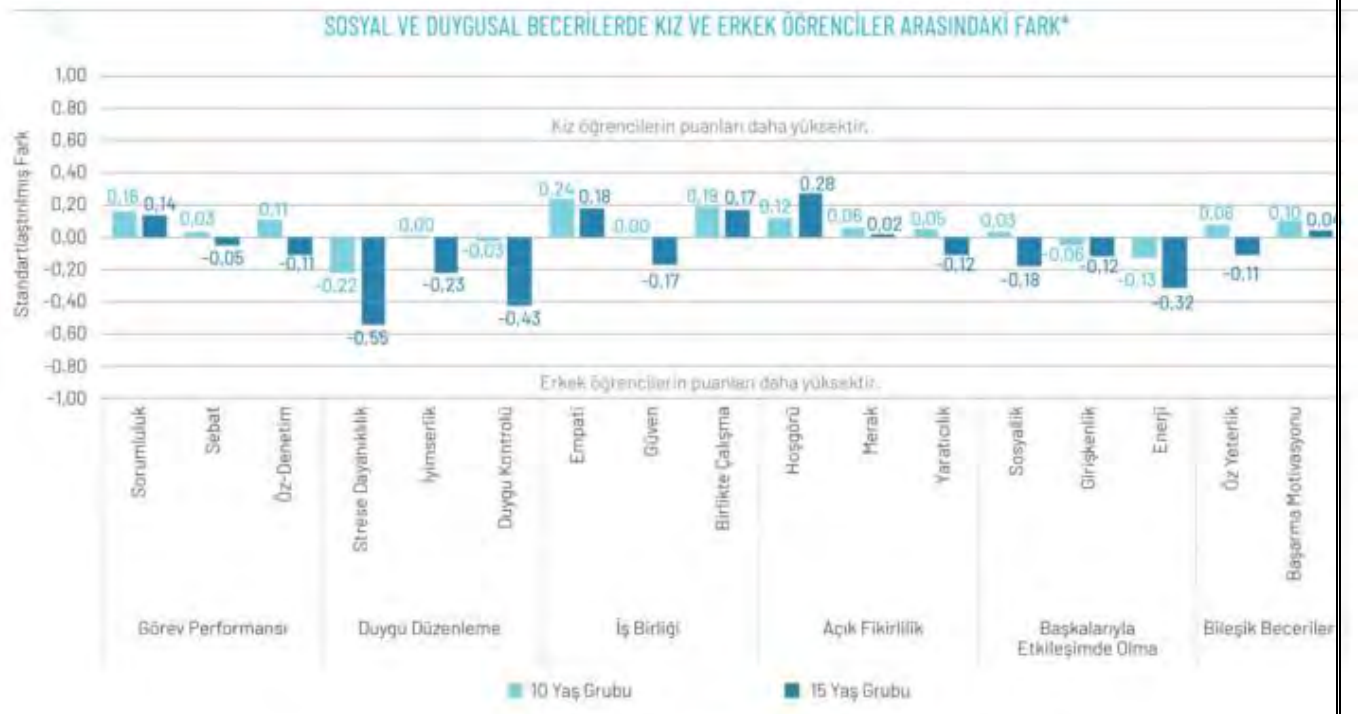
Şekil 7. Büyük Beşli Sosyal ve Duygusal Beceriler Modeli

- Beş faktörlü modeli oluşturan ana alanlar ve bu alanları oluşturan alanlar: açık fikirlilik (yaratıcılık, hoşgörü, merak), iş birliği (empati, iş birliği, güven), duygu düzenleme (iyimserlik, strese dayanıklılık, duygu düzenleme), görev performansı (sebat, öz denetim, sorumluluk) ve başkalarıyla etkileşimde olma (sosyallik, girişkenlik, enerji) olarak tanımlanmıştır.
- Her bir alanı oluşturan alanlar ilişkide ve temelde hepsi kendi içerisinde sosyal dayanağı olan sosyal beceri olarak tanımlanan özelliklerdir.
- Bir de birleşik beceriler diye tanımlanan ve bu beşliye dâhil olmayan ama onunla ilişkili olup sosyal beceriler açısından önemli görülen iki ayrı beceri ise başarma motivasyonu ve öz yeterlik algısıdır.
- Bu çalışmayı özel kılan diğer bir özelliği de veri çeşitlemesinin (data triangulation) kullanılmasıdır. Veri çeşitlemesiyle kastedilen aynı sorular üzerinden hem öğrencilerden hem öğretmenlerinden hem de velilerinden bilgi toplanmasıdır ki bu tüm girdilerin/verilerin birleştirilerek sonuçların daha güvenilir hâle getirilmesine katkı sağlamaktadır.
- Veri çeşitlemesi kullanılmasının sebebi utangaçlık ya da kendine güven gibi duyuşsal becerilere ilişkin soruları, öğrencilerin oldukları gibi değil olmak istedikleri veya görünmek istedikleri şekilde cevaplandırma eğilimlerinin önüne geçebilmek; daha gerçekçi sonuçlara ulaşabilmektir.
- Bir başka deyişle soruları olduklarından daha öz güvenli veya daha az utangaçmış gibi kendilerini dışarı yansıtmak istedikleri şekilde cevaplama eğilimlerinin önüne geçilmeye çalışılmaktadır.
- Bu çalışmaya katılan ülkeler ve şehirler şu şekildedir: Kanada (Ottawa), ABD (Houston), Kolombiya (Manizales ve Bogota), Portekiz (Sintra), Finlandiya (Helsinki), Türkiye (İstanbul), Rusya Federasyonu (Moskova), Güney Kore (Daegu) ve Çin Halk Cumhuriyeti (Suzhou).
- Sonuç olarak farklı ülkelerin katılımıyla ortaya çıkan kültürel çeşitlilik son derece önemlidir çünkü kültürel özelliklerle beş faktörlü modelde bahsi geçen sosyal ve duygusal özelliklerin yakından ilişkili olduğu bilinmektedir.
- Çalışmaya Türkiye, 10 yaş grubundan yaklaşık 2.700 ve 15 yaş grubundan ise yaklaşık 3.200 öğrenci ile katılmıştır.
- Paylaşılan temel bulgular tüm katılımcılardan elde edilen genel bulgular olmakla birlikte Türkiye'nin bulguları genel bulgularla benzerlik göstermektedir.



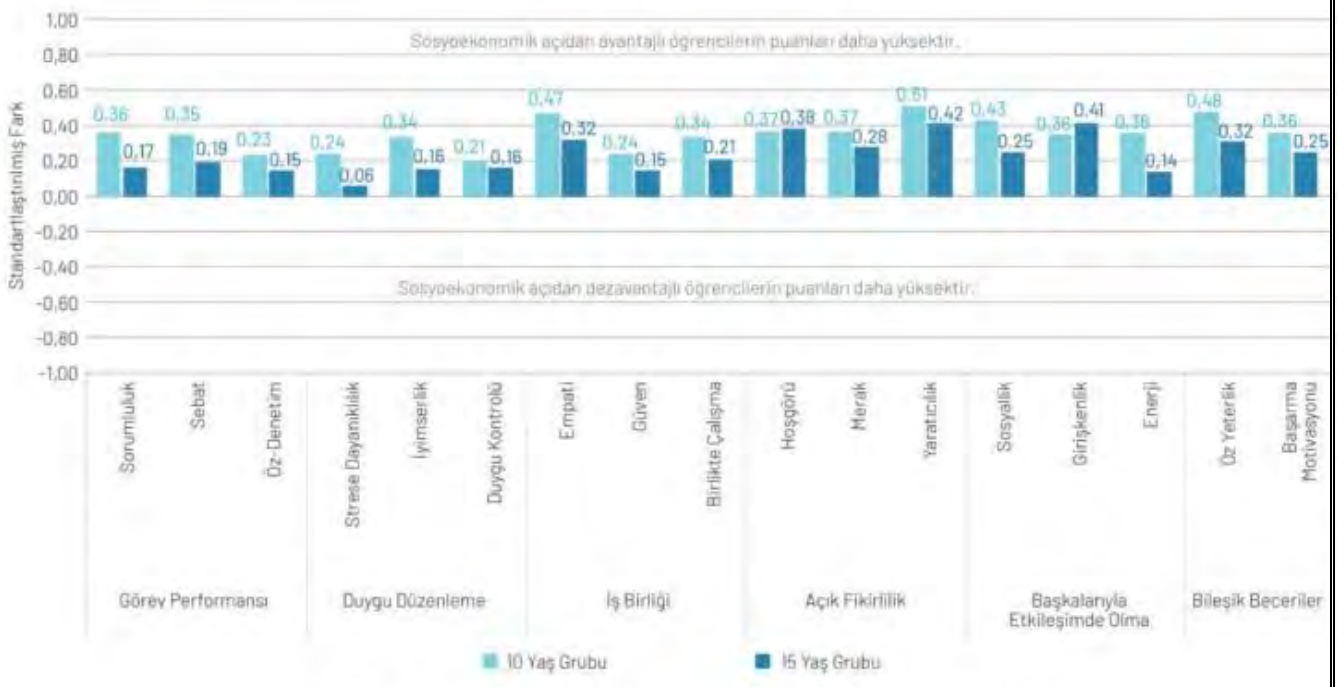
Şekil 8. Yaş düzeylerine göre sosyal ve duygusal beceriler

- Şekil 8'de görüldüğü gibi çalışmanın enteresan sonuçlarından biri 10 yaş grubunun sosyal ve duygusal beceri puanlarının 15 yaş grubundan daha yüksek olmasıdır.
- Şekilde üst tarafa doğru olan çizgiler 15 yaş grubunun puanlarının yüksek olduğunu ifade ederken aşağıya doğru giden çizgiler 10 yaş grubunun sosyal ve duygusal beceri puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmektedir.
- Buna göre neredeyse tüm becerilerde 10 yaş grubu 15 yaş grubundan daha yüksek puanlara sahiptir. 15 yaş grubunda ergenliğin etkilerinin yoğun görüldüğü düşünüldüğünde sosyal ve duygusal beceriler üzerinde 10 yaştan 15 yaşa geçerken önemli bir düşüş olduğu aşikârdır.



Şekil 9. Cinsiyete göre sosyal ve duygusal beceriler

- Şekil 9'da görüldüğü gibi cinsiyete göre bu sosyal ve duygusal becerilerin nasıl değiştiği incelendiğinde sosyal ve duygusal becerilerin önemli farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir.
- Strese dayanıklılık, duygu kontrolü ve enerji gibi bazı özelliklerde erkek öğrencilerin puanları yüksekken sorumluluk, empati, birlikte çalışma, hoşgörü ve merak gibi becerilerde kız öğrencilerin puanları daha yüksektir.
- Açık mavi ile gösterilen çizgiler 10 yaşı, daha koyu renktekiler ise 15 yaşı ifade etmektedir. 10 yaştan 15 yaşa geçişte yön değiştiren bazı özellikler bulunmaktadır. Örneğin öz denetim puanının 10 yaş grubundaki kız öğrencilerde, 15 yaş grubunda ise erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Benzer durum öz yeterlik puanı için de geçerlidir. Başarma motivasyonu ise her iki yaş düzeyinde de kız öğrencilerin daha yüksek puana sahip olduğu bir özelliktir.
- Özetle çıkarmamız gereken en önemli sonuç, sosyal ve duygusal beceriler anlamında kız ve erkek öğrencilerin önemli farklılıklara sahip olduğu ve bu becerileri geliştirmeye dönük her türlü müdahalede cinsiyetler arası farkların dikkate alınması gerekliliğidir.



Şekil 10. Sosyoekonomik düzeye göre sosyal ve duygusal beceriler

- Önceki çalışmalardan sosyoekonomik düzeyin öğrenciler açısından son derece belirleyici olduğunu bilinmektedir.
- Sosyoekonomik düzey, ailenin sahip olduğu eğitim düzeyi ve gelirden öğrencinin evde sahip olduğu eğitim imkânlarına, okuma imkânlarına hatta fiziksel imkânlara (kendi odası olup olmaması, internet bağlantısına sahip olup olmaması) kadar her türlü eğitim ve imkâna dayalı fırsatı kendi içinde barındıran yapı olarak tanımlanmaktadır.
- Sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem toplumda hem de eğitimde birçok konuda daha avantajlı olduğu bilinen bir gerçektir.
- Şekil 10'da da görüldüğü gibi sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrencilerin daha yüksek sosyal ve duygusal beceri puanlarına sahip olduğu gözlenmiştir.
- Ölçülen bütün özelliklerde sosyoekonomik açıdan avantajlı öğrenciler daha yüksek puanlar almıştır. Özellikle yaratıcılık, empati, öz yeterlik gibi becerilerde puanları daha yüksektir.
- Bu durum sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan daha fazla desteklenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.
- Sosyal ve duygusal beceriler bağlamında bireyin öz yeterliğini geliştirmek, her türlü konuda onu daha yeterli hissettirmek veya kendine yönelik yeterlik inancını artırmak önemlidir ama bunlar akademik başarı ile ne kadar ilişkilidir?
- Burada iki özellik ön plana çıkıyor: Birinci özellik olan merak, hem okuma hem de matematik becerileriyle anlamlı bir ilişkiye sahiptir. İkinicisi de sebat, yani aynı konu

üzerinde öğrenene kadar sabırla çalışmaktır. Bu iki özellik 10 yaş grubunda akademik başarıyla doğrudan ilişkili görünmektedir.

- 15 yaş grubu incelenecek olursa yine merak ve sebata ek olarak kendini güvende hissetme, sorumluluk bilincine sahip olma ve yaratıcılık özelliği de farklı başarı göstergeleri ile ilişki göstermektedir. Bu becerilerin desteklenmesi akademik başarıyı da yükseltme potansiyeline sahiptir.
- Öğrencileri desteklemek adına bu becerilerini geliştirmek için neler yapılabilir? Çalışmalar, spor etkinliklerine katılımın yaratıcılık ve merak puanlarını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Örneğin müfredat dışı spor aktivitelerine katılan öğrencilerin katılmayanlara göre yaratıcılık puanları %17 ile %16 arasında daha yüksek, keza merak puanları da %10 ile 119 %15 arasında yaş düzeyine bağlı olarak daha yüksektir.
- İstanbul'da da bu oranların uluslarası ortalamadan daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Sanat etkinlikleri de öğrencilerin merak ve yaratıcılık becerilerine önemli katkı sağlayan etkinliklerdir.
- Sanat etkinliklerine katılan öğrencilerin yaratıcılık puanları %23 ile %30 arasında, merak puanları ise yaklaşık %15 daha yüksektir.
- Müfredat dışı sanat ve spor etkinliklerini desteklemek bu öğrencilerin akademik becerileri ile ilişkili olan sosyal ve duygusal becerilerini artırmaktadır.
- Okul iklimi ile ilgili çıktılar ise rekabetçi okul iklimi, veli beklentileri ve öğretmen beklentilerini kapsamaktadır.
- Akademik çalışmalardan, öğrencilerden beklenti arttıkça (beklentinin gerçekçi olması koşuluyla) öğrencilerin akademik performansları ve kendi öz yeterlik algılarının arttığı bilinmektedir.
- Veli beklentileri ve öğretmen beklentileri arttıkça öğrencinin psikolojik iyilik hâli ve sınav kaygısı da artmakta ancak bir taraftan da psikolojik kaygıları ve yaşam doyumları kısmen artmaktadır.
- Diğer taraftan rekabetçi okul iklimi ve okul içi rekabeti destekleyen politikalar arttıkça öğrencilerin özellikle psikolojik iyilik hâlinde önemli eksikler olduğu görülmektedir.
- İstanbul'un yaşam doyumu açısından 10 yaş grubunda uluslararası ortalamaya oldukça yakın ama 15 yaş grubunda uluslararası ortalamanın altında olduğu gözlenmiştir.
- Tüm katılımcı şehirlerde 10 yaştan 15 yaşa gelindiğinde öğrencilerin yaşam doyumu azalmaktadır. Bu nedenle öğrencilere yaşam doyumu sağlayacak, onları kabul edecek olumlu okul iklimi yaratmak son derece önemlidir.
- Okullarımızda zorbalığa maruz kalma, büyük oranda öğretmen ve öğrenci ilişkisi bağlamında çözülebilmektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisi arttıkça, daha etkileşimli hâle geldikçe zorbalığa maruz kalma durumu azalmaktadır.
- Öğretmen ve öğrenci ilişkisi arttıkça okula aidiyet de artmaktadır. İstanbul, katılımcı şehirler arasında öğrencileri okula aidiyet oranı yüksek şehirlerden biridir.
- Ulusal izleme çalışmaları kapsamında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırması, üst düzey bilişsel becerilere öğrencilerimizin ne kadar sahip olduklarını incelenmekte; Türkçe-Matematik-Fen Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA) ise öğrencilerimizin eğitim programına bağlı kazanımlara ulaşma düzeylerini belilemek üzere yapılmaktadır.
- Son olarak 2019 yılında ilk defa tamamen bilgisayar ortamında gerçekleştirilen okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel becerinin hepsini kapsayan Türkçe dil becerilerinin izlenmesi araştırması yapılmış ve yaygınlaştırılmaktadır.
- Bu eğitimde kullanılan tüm görsel, bilgi ve yorumlara detaylı şekilde Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları (https://raporlar.meb.gov.tr) aracılığıyla ulaşabilirsiniz.

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK

MODÜL 3

04 AĞUSTOS 2022

SALİH ÖZ
MERSİN

REHBERLİK
Prof. Dr. Galip YÜKSEL

1.DEĞİŞEN EĞİTİM ANLAYIŞI

Tarihte yaygın olan eğitim anlayışı

- Eğitim ve onun görünen yüzü okullar, yazının bulunması ile önemli kurumlar hâline gelmişlerdir.
- Yazı da Sümerler (M.Ö. 3500 – M.Ö. 2000) tarafından bulunduğu için okulu da Sümerlerden başlatmak mümkündür.
- Fakat Sümerlerdeki eğitim bugünkü eğitimden biraz farklıdır. Konunun öğretimi esastır ancak biraz da fiziksel cezaya başvuruluyordu ve ezbere dayalı bir anlayışla eğitim verilmekte idi.
- Sümerlerde başlayan eğitim anlayışı günümüze kadar evrilerek gelmiştir. Artık okul için özel yerler yapılmakta ve herkese eğitim verilmesi öngörülmektedir.
- Bu kapsamda Konu Merkezli Eğitim (KME) anlayışını görüyoruz.
- Eğitim kurumu kavramı ortaya çıktığı andan itibaren, eğitim hep öğretim ağırlıklı olmuştur.
- Bunun anlamı şudur: Eğitimi verilecek bir konu, eğitimi veren bir öğretmen ve eğitimi alan bir öğrenci vardır. Burada öğrencilerinin özelliklerinin yeterliklerinin bir önemi yoktur, önemli olan o kitabın ya da malzemenin öğrenilmesidir ve eğitim uzun yıllar konu merkezli olarak devam etmiştir.

Eğitim Kurumunun Ortaya Çıkışı

- Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) hizmetlerinin günümüzdeki gibi eğitim sistemi içinde yer alması eğitim kurumunun ortaya çıktığı zamandan beri süregelen bir durum değildir.
- Bu süreç eğitim kurumunun ortaya çıkması, konu merkezli eğitim anlayışına yapılan eleştiriler, düşünürlerin ve toplumun konu merkezli eğitime yönelik eleştirileri ve toplumsal, sosyal ve bilimsel gelişmeleri değişimleri içine alır.
- Bireyde meydana gelen davranış değişikliklerinin bir bölümü rastlantılarla ve kendiliğinden gerçekleşir. Bir kısmı ise yetişkinler tarafından planlı ve kasıtlı olarak gerçekleştirilir.
- Bireyde toplumca istenen davranışları geliştirme sürecine Eğitim adı verilmektedir.
- Eğitim önemli ölçüde okulda yapılmaktadır. Okul, insanların birlikte ya da birbirinden öğrenmek için bir araya geldiği insan topluluğudur. Hayatta öğrendiğimiz şeylerin çoğunu diğer insanlardan ve onlarla öğreniriz.
- Öğrenme bireysel bir süreç olduğu kadar sosyal bir süreçtir.

Konu Merkezli Eğitim

- Her ne kadar eğitim, öğretimi aşan anlamlara sahip ise de tarihteki anlamı öğretime yakın olmuş ve bu yüzden sık sık eğitim ile öğretimin karşılaştırması yapılmış ve hangisinin daha tercih edilir olduğu tartışılmıştır.
- Süregelen bu tartışmalarla birlikte eğitim sistemlerine getirilen öncelikli eleştiri de onun öğretime ağırlık verdiği ve eğitimi ihmal ettiği yönünde olmuştur.

Jean Jacques Rousseau

- Aydınlanma Çağı düşünürü olan Jean Jacques Rousseau (1712-1778) “Eğitim Üzerine" adlı eserinde bir çocuğun doğumdan ergenliğe yaşam öyküsünü anlatırken aynı zamanda kendi ideal, doğacı (natüralist) eğitim anlayışını dile getirmiştir.

- Rousseau, çocuğun fizyolojik ve psikolojik tabiatının tanınarak eğitimin ona uygun biçimde düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur ve konu merkezli eğitim anlayışı yerine öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının kullanılması gerektiğini öne sürmüştür.
- "Öğretmenler, önce çocuğu tanımakla işe başlayın!" diyerek eğitim anlayışındaki devrimi dile getirmiştir.

Hümanizm

- İnsanın merkeze alındığı bir dünya anlayışı olarak tanımlanabilecek olan hümanizm, eğitimi etkileyen diğer bir düşünce akımıdır.
- Hümanist yaklaşımın eğitime katkıları olarak herkese eğitim anlayışı, eğitimin yaygınlaştırılması, eğitimde fırsat eşitliği, eğitimde evrensel değerlerin öğretilmesi sayılabilir.

Günümüz Eğitim Anlayışı

- Günümüzdeki eğitim anlayışı, hümanizmanın sunduğu anlayıştaki ilkeleri içselleştirmiştir. Çünkü anayasalarda artık eğitim bir temel hak olarak kabul edilmektedir ve hiçbir çocuğun geride bırakılmaması gerektiği anlayışı vurgulanmaktadır. Bu eğitim anlayışı en önemli dönüm noktalarından biridir.
- Ayrıca günümüzde eğitim uygulamaları öğrenciye daha çok yer vermeye çalıştığını öne sürerek puan toplamaya çalışmaktadırlar.
- Eğitimde artık bireysel farklılıklara saygının çok önemli olduğu fikrini aşarak artık sadece saygı değil, bireysel farklılıkların geliştirilmesi ve dikkate alınması gerektiğine dair anlayışlar gelişmeye başlamıştır.
- Eğitim sürecindeki bu gelişmeler okul örgütünü de etkilemiştir. Bu anlamda bir kurum olarak okul, çeşitli görevleri yapan kişileri barındırıyor. Öğretmenler, yöneticiler ve diğer hizmetleri sunan kişiler bulunmaktadır.
- Bu kapsamda baktığımızda okul örgütünde öğretim hizmetini yapan bireyleri görüyoruz; Bunlar önemli ölçüde; okuldaki birinci grup öğretim kadrosu öğretmenlerdir. Bu gruptaki personel öğrencilere bilgi, tutum ve anlayış oluşturmakla yükümlüdür.
- Öğretmenlerin eğitimi de tarihsel süreç içerisinde gelişmiştir. Bugün lisans ve yüksek lisans mezunları öğretmenlik yapabilmektedir. Bu kapsamda, usta öğretici vb. de öğretim kadrosunda yer alır.
- İkinci değişken yönetim hizmetleridir ve yönetim hizmetleri okuldaki öğretim ve öğrenci kişilik hizmetlerini yapan kişilerin işlerini kolaylaştırmakla yükümlüdürler. Okul yöneticileri, memurlar ve aynı zamanda denetçiler de bu gruptadır.
- Okul örgütündeki diğer yapı öğrenci kişilik hizmetleridir. Öğretim ve yönetim hizmetlerinin dışında kalan, öğrenciye dönük olarak düzenlenen tüm hizmetlere denir.
- Öğrencilerin öğretmenler tarafından ele alınamayan ve genellikle ikinci sıraya atılan ihtiyaçları vardır. Örneğin KME'yi düşünürsek öğrencinin sosyal duygusal gelişiminin ya da kariyer gelişiminin bir önemi yoktur. Çünkü konunun öğretilmesi esastır.
- Ancak günümüzde eğitimden beklentiler arttığı için, öğrencilerin sosyo-duygusal, akademik ve kariyer anlamında gelişmelerinin önemini vurgulamakta ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler olmalarını istemektedir. Yani sadece konuları bilen değil daha kapsamlı bir insan yetiştirmek karşımıza çıkıyor.
- Konu merkezli eğitim anlayışının hâkim olduğu dönemlerde önemli görülmeyen bu ihtiyaçlar öğrenci merkezli eğitim anlayışının genel kabulü ile birlikte önemli görülmeye başlanmıştır.
- İçinde bulunduğumuz zaman dilimi, denebilir ki şimdiye kadar görülen en hızlı değişimlerin ortaya çıktığı zamandır. Bunun bir uzantısı olarak da davranışlarla ilgili sıkıntılarla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Eski yollar yeni nesillerde işe yaramamaktadır.

- Başlı başına internet ve ona bağlı olan sosyal medya kullanma sorunu bile şimdiye kadar geçmiş nesillerin hiçbirinin karşı karşıya kaldığı bir sorun değildir.
- Tarih boyunca hiçbir nesil bu kadar hızlı ve çekici bir olguyla karşı karşıya kalmamıştır. Dünyada daha önce hiç deneyimlenmemiş şeyler yaşanıyor. Aileler, çocuklar, işler ve bütün dünya değişiyor.

Rehberlik ve Eğitim

- Eğitim rastgele oluşan bir faaliyet değildir. Eğitsel faaliyetlerin belli bir amacı vardır ve bu bağlamda planlı bir olgudur.
- Okulda farklı görevleri yerine getiren insanlar vardır ve okul ancak bu kişilerin tümünün görevlerini yaptıkları zaman işlevini yerine getirebilir.
- Psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitim arasındaki ilişki, eğitim sürecini oluşturan üç boyut bakımından daha belirgin olarak ortaya konabilir.
- **Eğitim sürecinde üç ana alan**, sürecin bütünlüğünü oluşturmaktadır. Bunlar,
  (1) öğretim,
  (2) yönetim
  (3) öğrenci kişilik hizmetleri alanı olarak sıralanmaktadır.

Öğretim

- Öğretim, okul örgütünün en geniş boyutudur. Akademik öğrenme ile ilgili tüm bilgi ve becerilerin kazandırılması bu alan içine girer.
- Öğretim alanının en sorumlu personeli öğretmendir.
- Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde bu kişilerin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle, diğer kişileri bu kişilerin görevlerini daha kolay ve doğru yapmaları için çalışan kişiler olarak görmek mümkündür.

Yönetim

- Yönetim alanı, eğitim surecinin fonksiyonlarını yerine getirebilmesi ve öğrenci kişilik hizmetlerinin sunulması için gerekli olan liderliğin alınması, yetki ve sorumlulukların kullanılması ile ilgilidir.
- Yönetim, bir araya gelen kişilerin yönlendirilmeleri, görevlerini iş birliği içinde yerine getirmeleri ve kaynakların akıllı kullanımını sağlamayı hedefler.
- Öğrenci Kişilik Hizmetleri Öğretmenler büyük ölçüde öğrencilere öngörülen bilgi ve becerileri kazandırmaya çalışmaktadırlar.
- Bu bilgi ve becerilerin genellikle öğrencilerin gelişimlerini sağlamaya yönelik olduğu düşünülür. Ancak öğrencilerin öğretmenler tarafından ele alınmayan veya genellikle ikinci sıraya itilen ihtiyaçları vardır.

Öğrenci Kişilik Hizmetleri (ÖKH)

- Eğitim sürecinde öğretim ve yönetim hizmetlerinin dışında kalan ve öğrencinin kişilik gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük tüm yardım hizmetleridir.
- Bu hizmetler
  (1) Sağlık hizmetleri;
  (2) sosyal yardım hizmetleri;
  (3) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri;
  (4) özel eğitim ve özel yetiştirme hizmetleri
  (5) sosyal-kültürel hizmetlerdir.

Sosyal Yardım Hizmetleri:

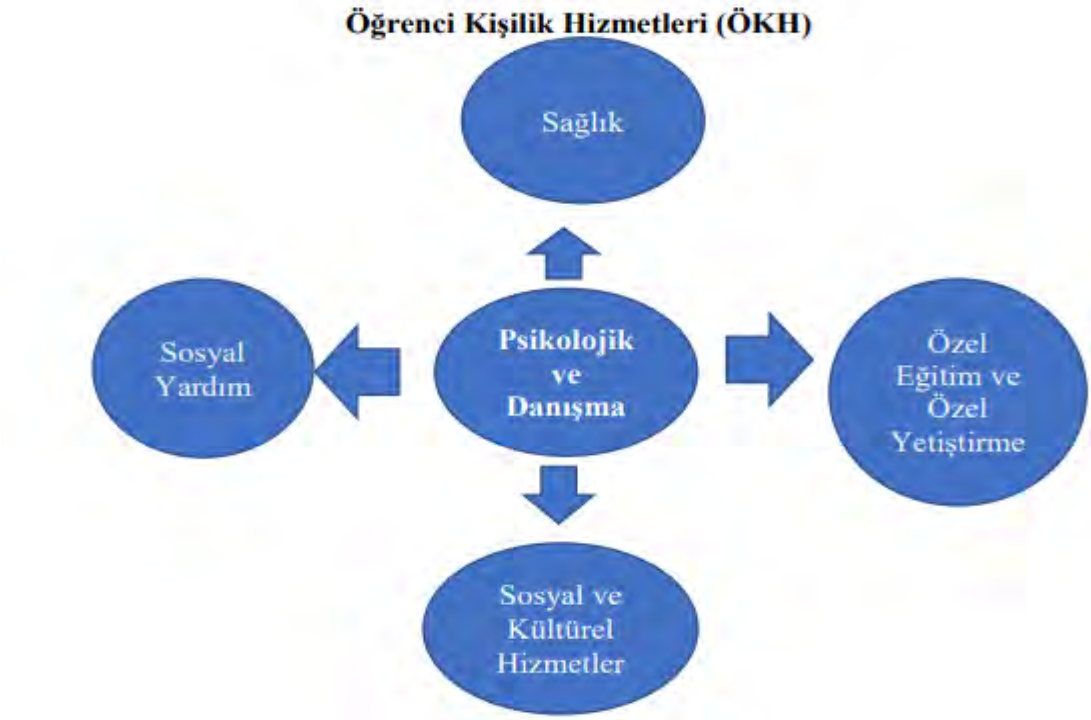
- Yani öğrencilere ekonomik yardımlardan yararlanma, barınma (yurt, pansiyon), kredi, burs, yiyecek, giyecek, ulaşım vb. gibi ihtiyaçları temin etmek bu kapsamdadır. Öğrenciler bu tip hizmetleri de talep ediyorlar.

Özel Eğitim ve Özel Yetiştirme Hizmetleri:

- Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere özel yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen hizmetlerdir.
- Özel yetiştirme hizmetleri ise öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak alandaki eksik ve yetersizlikleri gidermeye yöneliktir.

Sosyal-kültürel Hizmetler:

- Genellikle öğrencilere kendilerini sınayabilecekleri ortamlar sunarlar.
- Eğitsel kollar öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapabilecekleri şeyleri göstermektedir. Bu sebeple, rehberlik hizmetlerinin bir parçası hâline gelirler.
- Serbest zaman eğitimi verme, serbest zamanlarını değerlendirme olanakları sunma, ilgilere göre çeşitli sosyal ve kültürel etkinlikler planlama, bu kapsamda düşünülen hizmetlerdir.
- Bu bölümde şu şekle göz atabiliriz:



Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri:

- Rehberlik, bireye kendini anlaması, çevredeki olanakları tanıması ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım sürecidir.
- Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ve sınıf rehberlik programı, okuldaki rehberlik hizmetlerinin neler olduğunun yazılı belgeleridir. Örneğin, sınıf rehberlik programı, öğrencilerin akademik, sosyal duygusal ve kariyer gelişimlerinin sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

Rehberliğin Eğitim İçindeki Yeri

- Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ile öğrencinin kişilik hizmetlerinin de eğitimde verilmesi gereken bir hizmet olduğu kabul edilmiştir.
- Rehberlik hizmetleri, öğretmenin eğitim-öğretim çalışmalarını çeşitli yönlerden destekleyerek, kolaylaştırarak ve daha etkili hale getirerek öğretmelere de yardımcı olur.

- Araştırmalar rehberlik programlarının öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiğini, öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.
- Okul RPD Programı kapsamında geliştirilen Sınıf Rehberlik Programı incelendiğinde akademik, kariyer ve sosyo duygusal gelişim alanları ve bu gelişim alanlarına yönelik yeterlikler görülecektir.
- Sınıf Rehberlik Programı'nda yer alan üç gelişim alanın değişen eğitim anlayışının lPsikolojik ve Danışma Sağlık Özel Eğitim ve Özel Yetiştirme Sosyal ve Kültürel Hizmetler Sosyal Yardım bir uzantısı olduğu söylenebilir.
- Ancak bu noktaya bir anda gelinmemiştir. Eğitimde rehberliğin ortaya çıkmasını tetikleyen psikolojik ve sosyolojik temeller vardır.

Rehberliğin Ortaya Çıkmasını Gerektiren Koşullar

- RPD hizmetleri okullara, öğretim hizmetlerinin işlevini yerine getiren öğretmenlerin yetersiz oluşundan dolayı girmemiştir. Öğretim hizmetlerinin etkinliğini artırmak için rehberlik hizmetlerine gerek duyulmuştur.
- Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerini gerekli kılan birçok faktör vardır. Bunlar ekonomik, sosyal, psikolojik, felsefi etkenler olarak gruplanabilir.

Eğitim sürecinde rehberlik hizmetlerine olan ihtiyaç, Türkiye'de rehberliğin gelişmesinde katkıda bulunan bilim insanları tarafından listelenmiştir.

- Kuzgun-bu faktörleri şöyle sıralamaktadır:
  1. Meslek seçiminin zorlaşması
  2. Bireysel farkların eğitimde dikkate alınma zorunluluğu
  3. İlerlemeci eğitim anlayışının benimsenmesi
  4. Demokratik toplumlarda bireylere tanınan seçme özgürlüğü
  5. Demokratik yasamın karar verme gücüne sahip bireyler gerektirmesi
  6. Eğitimde bireyin duygusal yönlerine verilen önemin giderek artması
  7. Psikometride gelişmeler
  8. Akıl sağlığına verilen önemin artması

- Tüm bu gelişmeler sonucunda, günümüzde tüm okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti verilmesi anlayışı yaygınlaşmıştır, bu hizmetleri vermek için rehberlik servisleri bulunmaktadır.
- Dünyada eğitim sistemleri tüm öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini ulaştırma çabası içindedir.
- Günümüz toplumları psikolojik sağlığı yerinde, sağlıklı kararlar verebilen ve uygun tercihler yapabilen bireyler öngörmektedir.

2. REHBERLİĞİN TARİHİ, İLKELERİ VE İŞLEVLERİ

Rehberliğin Tarihi, İlkeleri ve İşlevleri

- Rehberlik ve psikolojik danışmanın ilkelerini birçok şey gibi Eflatun, Sokrat ve Aristo'da bulmak mümkün ise de bugünkü anlayışa yakın uygulamalar daha sonralarda görülmeye başlamıştır.
- Bir meslek olarak okul danışmanlığı, ilk olarak 1800'lerin sonlarında Sanayi Devrimi ile birlikte ortaya çıkan mesleki rehberlik hareketi olarak başlamıştır.
- 1907'de ABD'de Boston'da kurulan Meslek Bürosunun amacı iş arayan gençlere meslekî yardım verebilmek ve öğretmenleri meslekî rehberlik alanında yetiştirmektir.
- Detroit okullarında Jesse Davis tarafından gerçekleştirilmiştir ve Davis okul rehberlik programı geliştirmiş ve uygulamıştır. Bu çalışma eğitsel rehberlik kapsamında

değerlendirilebilecek çalışmalar arasındadır. Daha sonra rehberlik anlamında başka Rehberlik Yaklaşımı ve Modelleri ortaya çıkmış ve yaygınlaşmıştır.

Günümüzde Rehberlik

- Rehberlik çalışmaları başlangıçtan günümüze bakıldığında 1900-1920 yıllar arası "meslek seçimi ve işe yerleştirme" ağırlıklı; 1930-1960 yılları arasında "okula uyum" ağırlıklı ve 1960'dan günümüze ise "kişisel gelişim" ağırlıklı olarak yürütüldüğü görülür.
- Bugün hâlihazırda tüm dünyada rehberlik hizmetlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili farklı yaklaşım ve modeller vardır. Bu modellerin sadece başlıklarından bahsedeceğiz:

1. Parsons Modeli: Frank Parson'un Parsonien Modeli. Bu modelin özelliği, kişilerin mesleki seçim süreçlerine yardımcı olmak, mesleki rehberlik etmektir.

2. Özellik Faktör Modeli (Klinik Model): Öğrencilerin ayrıntılı incelenmesini tanınmasını gerektiren ve çok sayıda ölçme aracının geliştirilmesine katkıda bulunan bir modeldir.

3. Rehberliği Eğitim Süreci ile Karşılaştıran Model: Rehberliği diğer konular gibi eğitim sürecinde öğretilecek bir konu olarak görür.. Bu da rehberlik için eğitim programlarının içinde ders saati ayrılmasına katkıda bulunmuştur.

4. Rehberliği Karar Verme Sürecine Yardım Olarak Gören Rehberlik Modeli: Rehberliğin kişilerin karar aşamasında yararlanacağı bir hizmet olarak görür ancak bu rehberliğin süreklilik ilkesi ile çelişmektedir.

5. Gelişimsel/Kapsamlı Rehberlik Modeli: Bu en güncel yaklaşım olarak düşünelim. Gelişim süreklidir ve rehberlik de bu süreci destekleyen bir modeldir. Günümüzde daha kullanışlı bir model olarak karşımıza çıkıyor.

Kısacası rehberlik faaliyetleri:

-1900 – 1920: Meslek seçimi ve işe yerleştirme
-1930 – 1960: Okula uyum
-1960'dan günümüze: Kişisel gelişim ağırlıklı olarak (öğrencilerin sosyo duygusal gelişimi, kariyer gelişimi vb. alanlarına vurgu yaparak) yürütülmektedir.

Türkiye de Rehberliğin Gelişimi

- 1951-1956 hareketli yıllardır.
- 1952 – 1953 Uzmanlar: Türkiye'ye uzman getirme ve yurt dışına uzman gönderme şeklinde devam ediyor süreç.
- Bu kapsamda ilk defa: 1953-1954 eğitim-öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü (bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi) Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümlerinde "rehberlik" ve "rehberlik teknikleri" dersleri programlara konmuş ve okutulmaya başlanmıştır.
- 1955 yılında Ankara Demirlibahçe İlkokulunda Psikolojik Servis Merkezi açılmıştır.
- Kalkınma Planlarında (1960) ve Millî Eğitim Şuralarında rehberlik konusu ele alındığı ve bu konuda neler yapılabileceğinin tartışıldığı görülmektedir.
- 1953: Test ve Araştırma Bürosu: Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre testler geliştirmek, uyarlamak ve bunları uygulama amacı ile kurulmuştur.
- Rehberlik, MEB Şuralarında gündeme geldikten sonra rehberliğe yönelik kararlar alınmaya başlanmıştır. 9. sınıfın yöneltme sınıfı olması, 9. MEB Şura'da Rehberlik dersinin zorunlu hâle gelmesi gibi tartışmalar ile gelişim göstermiştir.

- Bugün Türkiye'de rehberlik hizmetleri illerde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), okullarda ise Rehberlik Servisleri şeklinde örgütlenmiştir.

Rehberliğin Anlamı, Amacı ve İlkeleri

- Rehberlik kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye yapılan psikolojik yardımlardır.

Tanımların Ortak Yanları

- Yıllar içerisinde rehberlik kavramı için benzerliklerle beraber birçok farklılığın da olduğu çok sayıda tanım yapmıştır. Tanımlar incelendiğinde birtakım ortak unsurların yer aldığı görülmektedir.
- **Rehberlik bir süreçtir;** "Süreç" kavramı herhangi bir zaman dilimi ile ilişkili değildir. Rehberlik bir anda olup biten bir iş değildir. Rehberlik çalışmalarının etkili sonuçlar vermesi bir süreyi gerektirir.
- **Rehberlik bireye yardım etme işidir**; Rehberlik yardımı psikolojik bir yardımdır. Rehberlik yol gösterme, öğüt verme, başkasının adına karar verme gibi bir yardım değildir. Bu süreçte her iki tarafın gönüllülüğü esastır.
- **Rehberlik yardımı bireye dönüktür;** Rehberlik hizmetlerinin merkezinde birey vardır. Okul ortamında rehberliğin ilgilendiği birey öğrencidir. Her öğrenci geliştirilebilecek kapasiteye sahiptir. Hiçbir öğrenci ortalama değildir.
- **Rehberlik bilimsel ve profesyonel bir yardımdır**; Bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak rehberlik yardımı belirli bir plan, program ve sistem içinde sunulabilir.
- **Rehberliğin esası bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir.** Kendini gerçekleştirme, bireyi bir bütün olarak ele alan ve özellikle normal bireyin gelişimini inceleyen "insancıl psikoloji" akımının geliştirdiği bir kavramdır. Kavram, bireyin doğuştan sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarabilme isteği olarak tanımlanmıştır.
  Rehberliğin Amacı Rehberliğin anlamı ve ilkeleri, bütünü ile rehberliğin amacını yansıtır. Rehberliğin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir. Kendini gerçekleştirmekte olan bireyin taşıdığı özellikler, aslında psikolojik sağlığı yerinde olan insan özellikleridir.

Rehberliğin İlkeleri

- Rehberliğin temelini oluşturan ilkeler RPD alan çalışanlarının görüşlerini temsil eder.
- Türkiye'deki yetkili rehberlik uzmanlarının kanısına dayanılarak sekiz ilke üzerinde genel bir anlaşma bulunduğu ortaya çıkmıştır.
  İlke 1: Rehberliğin temelinde insan hak ve sorumlulukları ile yakından ilgili demokratik ve insancıl bir anlayış vardır.
  İlke 2: Rehberlik uygulamalarında öğrenci ile yakından ilgili olan herkesin anlayış ve iş birliği içinde çalışması gerekir.
  İlke 3: Rehberlik anlayışı, her türlü çalışması ile öğrenciyi merkeze alan bir eğitim anlayışını öngörür.
  İlke 4: Rehberlik yardımının esası, öğrencilerin kendi kişiliklerini daha iyi anlamalarını, problemlerine çözüm yolları bulmada onların kendi kendilerine yeter bir duruma gelmelerini sağlamaktır.
  İlke 5: Rehberlik bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal olan bütün kapasitelerini kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda en uygun bir düzeyde geliştirmesi için öğrencilere yardım etmelidir.
  İlke 6: Öğrencilere rehberlik yardımı verirken onları türlü yönleri ile tanımak gerekir.

İlke 7: Rehberlik uygulamaları her okulun amaç ve ihtiyaçlarına uygun olan alanlarda yoğunlaştırılmalıdır.
İlke 8: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gizlilik esastır: Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verilişi sırasında danışmanın mahremiyetine saygı duyulmalı, onun sırlarını saklamaya özen gösterilmelidir.
İlke 9: Rehberlik hizmetleri planlı, programlı, örgütlenmiş bir biçimde ve profesyonel bir düzeyde sunulmalıdır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Yanlış Anlayışlar

1. RPD yardımı bireye tek yönlü olarak doğrudan doğruya yapılan bir yardım değildir.
2. RPD yardımının temelinde bireye acımak, onu kayırmak, her sıkıntıya düştüğünde bireye kanat germek gibi bir anlayış yoktur.
3. RPD bireyin sadece duygusal yanı ile ilgilenmez.
4. RPD'de kullanılan bütün yöntem ve teknikler amaç değil, sadece araçtır.
5. RPD yardımı akademik bir öğrenme konusu ya da ders değildir.
6. Rehberlik bir disiplin görevi değildir; rehberlik yargılamaz ve ceza vermez.
7. RPD yardımı her türlü problemi hemen çözebilecek sihirli bir güce sahip değildir.

REHBERLİK HİZMETLERİ/İŞLEVLERİ

Psikolojik Danışma

- Psikolojik danışma hizmetleri rehberliğin özünü oluşturur, merkezde bunu görebilirsiniz. Dolayısıyla rehberlik hizmetlerinin anlaşılabilmesi ancak psikolojik danışma hizmetlerinin anlaşılmasıyla mümkündür.
- Psikolojik danışma, bireyin karar verme ve problem çözme ihtiyaçlarını karşılayarak gelişim ve uyumunu sürdürmesine yardımcı olmak amacıyla bireyle yüz yüze kurulan psikolojik yardım ilişkisidir.

Oryantasyon

- Oryantasyon hizmetleri öğrencilerin okula ve yakın çevresine uyumlarını ve böylece öğrencilerin eğitim hizmetlerinden en etkili bir şekilde yararlanmalarını, amaçlayan hizmetlerdir.

Oryantasyon hizmetlerinde şu çalışmalara yer verilebilir:

(1) Okulun kurum olarak tanıtılması ve kısa tarihi,
(2) okulun bina ve olanakları,
(3) çevre,
(4) programlar,
(5) program dışı etkinlikler,
(6) rehberlik servisi, kurallar vb.

Bireyi Tanıma

- Rehberlik bireyin kendini ve çevredeki olanakları tanıması ile başlar. Bu bağlamda, bireyi tanıma tüm diğer etkinliklerin bir şekilde ilişkilendiği rehberlik işlevidir.
- Bireyi tanıma yoluyla elde edilen bilgiler rehberlik programlarının kendilerini düzenlemesinden, psikolojik danışmaya kadar birçok çalışmada kullanılabilir.
- Bireyi tanımadan ona verilecek hizmetleri belirlemek mümkün olmadığı gibi, psikolojik danışma yapmak da mümkün değildir.

Bilgi Toplama ve Yayma

- Bilgi toplama etkinlikleri öğrencilerin kendilerine uygun eğitsel ve mesleki tercihler yapmalarına yardım etmeye yöneliktir. Bu amacı gözden uzak tutmamak gerekir.
- Rehberlik alanları açısından bakıldığında bilgi toplama ve yayma hizmetleri eğitsel ve mesleki rehberlikle yakından ilişkilidir.
- Bilgi toplarken okul içi kaynakların dışında başka kaynakları da kullanmak gerekir.

Yöneltme ve Yerleştirme

- Yerleştirme çalışmaları okul içi veya okul dışı olarak sınıflanabilir. Okul sınırları içinde kalan eğitsel ve sosyal konulardaki yerleştirmeler okul içi, okul sınırlarını aşan başka bir okul veya işe yerleştirme çalışmaları ise okul dışı yerleştirme çalışmalarıdır.
- Başka bir açıdan, yerleştirmeler eğitsel, mesleki ve sosyal olmak üzere üç gruba ayrılır.
- **Eğitsel yerleştirmeler** eğitim programı, ders, kurs ve başka bir okul gibi yerleştirmeleri kapsar.
- **Mesleki yerleştirmeler** öğrencilerin bir iş veya mesleğe yerleştirilmelerini, sosyal yerleştirme ise kültürel, sosyal veya eğitsel kollara yerleştirmeleri kapsar.

İzleme

- Rehberlik hizmetleri çerçevesinde yerleştirme ve yöneltme çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaların amacına ulaşıp ulaşmadığı veya öğrencilere kazandırdıkları konusunda çalışmalar yapılması gerekir. Bu etkinliklere izleme çalışmaları denir.
- Okuldan mezun olan öğrencilerin ya da bir alanı tercih eden öğrencinin izlenmesi bu kapsamdadır.

Müşavirlik

- Müşavirlik hizmetleri buraya kadar anlatılan hizmetlerden farklı olarak dolaylı yollardan öğrencilere sunulan hizmetlerdir. Çünkü bu diğer hizmetlerden farklı olarak öğrencilere değil okuldaki diğer personele yöneliktir.
- Okuldaki yöneticilerin ve diğer öğretmenlerin ortak bir rehberlik anlayışına sahip olmalarını sağlamaya yönelik olabilir. Böylece sağlanan ortak anlayış okulda rehberlik hizmetlerini kolaylaştıracaktır.

Araştırma ve Değerlendirme

- RPD hizmetlerinin sürekli olarak geliştirilerek iyileştirilmeleri gerekir. Bu geliştirme çalışmaları, yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve ihtiyaç analizleri gibi araştırmalara dayanmalıdır.
- Bir tür AR-GE çalışması demek olan bu çalışmalar bireylere hizmet verecek olan bir servisin gerçekçi ve etkili olma çabası olarak değerlendirilmelidir.

Çevre ve Veli ile İlişkiler

- Okuldaki çalışmalar okul çevresinden ve velilerden destek görmediği zaman etkililiğini kaybeder. Etkili çalışma için çevrenin desteğini almak gerekir.
- Bu yüzden rehberlik etkinliklerinde okul çevresinin ve velilerin iş birliğinin sağlanması veya en azından bilgi verilmesi gerekir.

3.OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri

- Okullarda PDR hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, bir başka deyişle okul PDR hizmetlerinin nasıl örgütleneceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır.

1. Hizmetler Modeli: Bu model 1920'li yıllarda ortaya çıkmıştır ve modelde psikolojik danışmanların etkinlikleri oryantasyon, bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma yerleştirme ve izleme biçiminde altı kategoride ele alınmıştır.

2. Süreç Modeli: Bu model de 1920 li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır. Psikoljik danışma hizmetinin klinik ve trapötik yönü vurgulanmış, psikolojik danışmanlar psikolojik danışma, müşavirlik ve koordinasyon rollerini üstlenmişlerdir.

3. Görevler Modeli: Bu modelde psikolojik danışmanların görevleri basitçe listelenmiştir. Bu görevler fazla sayıdadır ve son görev genellikle "Zaman zaman kendisine verilen diğer görevleri yerine getirir." biçiminde ifade edilir. Bu durum da psikoljik danışmanların rollerinde bazen belirsizliklere neden olmuştur.

NOT: Bu üç model de programdan ziyade psikolojik danışmanın poziyonu üzerinde odaklanmıştır. Bunun sonucu olarak rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ana parçası olmaktan çok, eğitim faaliyetlerini destekleyen bir hizmet alanı olarak görülmüştür.

4. Kapsamlı Psikoljik Danışma ve Rehberlik Programları Modeli: PDR hizmetlerini meslek ya da program seçimi ve kriz durumlarına müdahale ile sınırlayan geleneklsel modellere bir tepki olarak bu model kurumsal temelini gelişimsel rehberlik yaklaşımından almıştır. 1960'lı yıllarda ortaya çıkan bu yaklaşımda bireyin gelişimsel ihtiyaçları ön plandadır ve rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olması gerektiği savunulur.

Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programının süreçsel ögeleri:

• **Bireysel planlama:** Öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin yanı sıra kendi öğrenimlerini de planlamaları ve yönetmelerine yardımcı olacak etkinlikler içerir. Burada yer alan etkinlikler psikolojik danışman tarafından planlanır ve yönlendirilir. Bireysel planlama hizmetlerinin verilmesinde bireyi tanıma, bilgi verme, yerleştirme ve izleme stratejileri kullanılır.

• **Müdahale hizmetleri:** Bu hizmetler çerçevesinde öğrencilerin psikoljik danışma, müşavirlik, sevk ya da sadece bilgi vermeyi gerektiren acil sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler sunulur.

• **Sistem desteği:** Sistem desteği, PDR programının oluşturulması, sürdürülmesi ve geliştirilmesini sağlayacak yönetimsel ve eğitsel etkinliklerden oluşur. Bu unsur profesyonel gelişimi personel ve çevreyle ilişkileri öğretmenlere müşavirlik danışma kurulları, topluma ulaşma, program yönetimi ve yürütülmesi, araştırma-geliştirme alanlarında yapılacak etkinlikleri içerir.

• **Rehberlik müfredatı:** Rehberlik müfredatının amacı, her düzeyden tüm öğrencilere, normal büyüme ve gelişim bilgisi sağlamak ve yaşam becerilerini kazanma ve kullanmalarına yardımcı olmaktır. Rehberlik müfredatının düzenlenmesi ve yürütülmesinden okul psikolojik danışmanları sorumlu olmakla birlikte, müfredatın başarılı bir şekilde uygulanması için okuldaki tüm birimlerin ve personelin iş birliği ve desteği gerekir. Rehberlik müfredatı öğrencilere sınıf ve grup etkinlikleri şeklinde sunulabilir. Sınıf etkinliklerini psikoljik danışman tek başına ya da öğretmenlerle birlikte gerçekleştirebilir veya sadece öğretmenlere yardımcı olabilir.

Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma (RPD) Hizmetleri Programı

- Okul Rehberlik ve Psikoljik Danışma (RPD) Hizmetleri Programı: planlı, programlı, sistemli, örgütlü ve profesyonel düzeyde yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bütünüdür.
- Bu programı hazırlamakla görevli ekip yani **Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu** (RHYK) şunlardan oluşmaktadır:
  - Müdür (veya görevlendireceği yardımcısı)
  - Psikoljik danışman,
  - Her sınıf düzeyinden birer sınıf rehber öğretmeni
  - Ödül ve disiplin kurulu temsilcisi,
  - Okul aile birliği başkanı ve öğrenci temsilcisi,
- Eğer okulda psikoljik danışman yoksa RAM'dan müşavirlik hizmeti alınarak RHYK tarafından hazırlanır
- Genel olarak birçok aşamada okul psikoljik danışmanı aktif, yönlendirici (müşavirlik) ve esas olarak okul RPD programını yürüten kişidir.

Okul Psikososyal Destek Ekipleri:

- Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri kapsamında, doğal afet, terör, göç, intihar, ölüm-yas, cinsel istismar gibi travmatik ve zorlu olaylar karşısında psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri yürütülmektedir.
- Okul Psikososyal Destek Ekipleri Şiddete maruz kalma, aile üyeleri/bir yakının kaybı, savaş, terör, doğal afetler gibi yaşam koşullarının bozulmasına ve hizmetlere erişimin güçleşmesine neden olan zor ve stres veren olayların yaşanması, bireylerin ve toplumların dengesini, gelişimini, duygusal ve sosyal iyi oluş hâlini önemli ölçüde etkileyebilir.
- Psikososyal destek, bu tür kriz durumları sonrası ortaya çıkabilecek psikolojik uyumsuzlukların önlenmesi, aile ve toplum düzeyinde ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesi, bireylerin kendi kapasitelerini fark etmeleri ve güçlenmeleri amacıyla düzenlenen çok disiplinli hizmetler bütünüdür.
- Psikososyal destek süreçte vurguyu bireyin kırılganlıkları yerine güçlükler karşısında aktif olmasına, kendini toparlamasına ve çevresinde bulunan olanakları harekete geçirilmesine imkân veren bir hizmet sunum modelini benimser ve sürdürülebilir/bütünsel bir yaklaşımı temel alır.

Okul Psikososyal Destek Ekipleri;

• Okul müdürü veya okul müdürü tarafından görevlendirilmiş bir müdür yardımcısı başkanlığında,
• Varsa rehber öğretmenler/psikolojik danışmanlar ve
• Rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu üyesi her sınıf düzeyinden en az bir sınıf rehber öğretmeninden oluşur.

- Okul ekibi birinci dönemin başı, ikinci dönemin başı ve ikinci dönemin sonu olmak üzere yılda üç kez ve ihtiyaç duyulan hâllerde toplanır.

Bildirim Yükümlülüğü

- Tehdit, şantaj, cinsel içerikli bir istismar, suça veya uyuşturucu kullanımına teşvik durumu varsa tüm okul personelinin bildirim yükümlülüğü bulunmaktadır.
- İhmal ve istismar şüphesi bildirim yükümlülüğünün yerine getirilmesi için yeterlidir.
- Gizlilik ilkesine dikkat edilerek vaka ile ilgili birimler olaydan haberdar edilmelidir.

İhmal ve istismar vakası şüphesinde başvurulacak yerler;

- İl/İlçe Emniyet Müdürlüğü Çocuk Büro Amirliği
- Emniyet Genel Müdürlüğü 155 İhbar Hattı
- İl/İlçe Sosyal Hizmetler Merkezi Müdürlüğü
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı 183 İhbar Hattı

OKUL REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA PROGRAMI

- Ülkemizde okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gelişimsel anlayıştan hareketle genellikle Kapsamlı RPD Programları Modeli temelinde planlanmaktadır.
- Okul RPD Programı, kuldaki tüm rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini düzenleyen genel bir rehberlik programı ya da bir çerçeve programdır.

Kapsamlı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programının Genel Özellikleri

- Kapsamlı RPD programları öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin bir bütün olarak desteklenmesini esas alır.
- Bu programının örgütsel yapısını oluşturan **birtakım öncüller** vardır. Bunlar aşağıda kısaca belirtilmiştir:

  Sonuç temellidir:Tüm öğrencilerin okulda başarılı olmaları, üniversiteye ve/veya iş yaşamına geçiş yapmaları için gerekli olan yeterlikleri kazanmaları için tasarlanır.

  Standart temellidir: Program tüm öğrencilerin kazanmalarının beklenildiği beceri, yeterlik ve davranışları içerir.

  Veri tabanlıdır: Program hedeflerine ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmesi ve programın öğrenci gelişimine yararlarının kanıtlanması amacıyla öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinden veri toplanmasına dayanır.

  Gelişimseldir ve kapsamlıdır: Program öğrencilerin yeterliklere ulaşmalarını sağlamada düzenli, planlı ve sistematik olarak oluşturulmuştur.

  Rehberlik ve psikolojik danışma programları; bireyi tanıma, bilgi verme, müşavirlik, psikolojik danışma, sevk etme, yerleştirme ve izleme gibi etkinlik ve hizmetleri içeren kapsamlı bir programdır.

  Takım çalışmasını gerektirir: Programın merkezini okul rehber öğretmen/psikolojik danışmanı oluşturur ve öğrenciyle yakından ilişkili okul personeli, ebeveynler ve toplum üyeleri ile iş birliğine dayalı bir ilişki içindedir.

Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Hazırlanma Süreci

Okullarda verilecek RPD hizmetleri önceden hazırlanmış bir programa dayalı olarak yürütülmektedir.

- Bu programın esas olarak 3 hedef doğrultusunda hazırlanır.
- Bunlar genel hedef, yerel hedef ve özel hedeftir.
- Programın tasarlanması sürecinde her eğitim öğretim yılı mayıs ayında test ve test dışı teknikler kullanılarak öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçları belirlenir.

Hedeflerin belirlenmesi-MADDE 9

(1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında genel hedefler Bakanlıkça, yerel hedefler rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonlarınca, özel hedefler eğitim kurumlarınca belirlenir.

Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hazırlanması

- MADDE 10 –

(1) **Okul rehberlik ve psikolojik danışma programında;**

a) Genel, yerel ve özel hedeflere,

b) Gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere,

c) Okuldaki tüm öğrencileri kapsayacak faaliyetlere,

ç) Değerlendirme süreçlerine yer verilir.

- Okul RPD programı psikolojik danışmanın sorumluğunda, Okul Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu (RHYK) üyeleri ile iş birliği içinde hazırlanır.
- Eğer okulda psikolojik danışman yoksa RAM'dan müşavirlik hizmeti alınarak RHYK tarafından hazırlanır.
- Genel olarak birçok aşamada okul psikolojik danışmanı aktif, yönlendirici (müşavirlik) ve esas olarak okul RPD programının yürüten kişidir.

Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Uygulama Süreci-MADDE 11

(1) Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetler esas alınarak sunulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; bireysel ve grupla psikolojik danışma ve rehberlik, psikoeğitim, akran temelli çalışmalar, bireyi tanıma tekniklerini uygulama, seminer, panel, konferans, kurs ve gezi düzenleme, sınıf rehberliği çalışmaları ile yayın hazırlama gibi faaliyetlerle yürütülür. İhtiyaç hâlinde bu hizmetler çevrim içi bilişim teknolojileri kullanılarak uzaktan verilebilir.

(3) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı; ders yılı boyunca rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygulanır ve programın etkililiği ders yılı sonunda kanıta dayalı olarak değerlendirilir.

Okul Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Programı Değerlendirme Süreçleri

- Değerlendirme, hazırlanan ve uygulanan RPD Programının ne derecede gerçekleştirildiğinin, başarıya ulaştığının kontrol edilmesidir.
- Okul RPD hizmetinin genel değerlendirmesi için sene sonu rehberlik faaliyet raporu "MEBBİS E-Rehberlik" bölümüne girilir ardından okul müdürünün onayı ile il/ilçe RAM'a gönderilir.
- Sınıf rehberlik programının değerlendirmesinde, sınıf rehber öğretmeni tarafından dönem sonu rehberlik faaliyetleri raporu (her dönem için ayrı ayrı) ve yılsonu rehberlik faaliyet raporu olmak üzere 3 adet değerlendirme aracı tamamlanır.
- Değerlendirme sürecinin ardından elde edilen veriler bir sonraki yılın RPD programının hazırlanmaya başlandığı aşamadır. Bu aşama bir anlamda "geliştirme" aşamasıdır. Elde edilen verilere göre programın eksiklikleri belirlenir ve güçlendirme çalışmaları yapılır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sunum Sistemi

- RPD hizmetleri sunum sistemi 2 bölümden oluşmaktadır.
- Bunlar “Bireysel Çalışmalar” ve “Grup Çalışmaları”dır.
- Hem bireysel hem de grup çalışmaları gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetler olmak üzere 3 ana grupta toplanabilecek hizmetlerdir.

4. EĞİTİM KURUMLARINDA REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİNİN YÜRÜTÜLMESİ

- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile il ve ilçe düzeyindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ve bu hizmetlerin verildiği özel ve resmî eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerindeki RPD hizmetlerinin nasıl yürütüleceği belirlenmiştir.
- Okullarda rehberlik hizmetleri RPD servisi tarafından yürütülür.

Rehberlik ve psikolojik danışma servisi -MADDE 15

(1) Resmî ve özel, örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarında RPD hizmetlerinin yürütülmesi ve koordinasyonunun sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma servisi kurulur.
(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için rehberlik ve psikolojik danışma servisinin;
(A) Öğrenci, veli, öğretmen ve diğer personelin kolaylıkla ulaşabileceği konumda olması,
(B) Uygun fiziki koşullara sahip olması,
(C) Bilişim, iletişim araçları, gerekli büro malzemeleri, bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları için gerekli araç ve gereçler ile donatılmış olması
(D) RPD hizmetleri dışında başka bir amaç için kullanılmaması, gerekir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yürütme Komisyonu-MADDE 16

(1) Eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin planlanması ve kurum içindeki iş birliğinin sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu oluşturulur.

(2) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu eğitim kurumu müdürünün başkanlığında aşağıdaki üyelerden oluşur:
a) Eğitim kurumunda görevli müdür yardımcıları
b) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar
c) Sınıf rehber öğretmenlerinden her sınıf düzeyinden seçilecek en az birer temsilci
ç) Okul öncesi eğitim kurumlarında farklı yaş grubundaki çocukların eğitiminden sorumlu en az birer öğretmen
d) Ortaöğretim kurumlarında disiplin kurulu ve onur kurulundan; ilköğretim kurumlarında ise öğrenci davranışları değerlendirme kurulundan birer temsilci
e) Okul-aile birliğinden bir temsilci

(3) Hayat boyu öğrenme kurumlarında yürütme komisyonu; müdürün başkanlığında bir müdür yardımcısı, rehber öğretmen/psikolojik danışman ile müdürün görevlendireceği bir öğretmenden oluşur.

(4) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanı bulunmayan eğitim kurumlarında gerektiğinde rehberlik ve araştırma merkezinden bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanın ya da

rehberlik ve araştırma merkezinin sorumluluk bölgesindeki eğitim kurumlarında görev yapan bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanın katılımının sağlanması için planlama yapılır.

(5) Eğitim Kurumu müdürü, müdür yardımcıları ile rehber öğretmen/psikolojik danışman komisyonun sürekli üyesidir. Komisyonun diğer üyeleri her ders yılı başında öğretmenler kurulunda belirlenir.

(6) Komisyon; birinci dönem başında, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda olmak üzere en az üç defa toplanır. Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin önerisi ile de toplanabilir.

(7) Komisyonun ilk toplantısı, öğretmenler kurulu toplantısının yapıldığı tarihten itibaren en geç bir ay içerisinde yapılır.

(8) Komisyonun gündemi, rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanarak eğitim kurumu müdürüne sunulur; gündem ve toplantı tarihi eğitim kurumu müdürü tarafından bir hafta önce yazılı olarak ilgililere duyurulur.

(9) Komisyon toplantısında alınan kararlar tutanak hâline getirilir.

(10) Alınan kararlar eğitim kurumu personeline yazılı olarak duyurulur.

(11) Rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunmayan eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri rehberlik ve araştırma merkezi ile iş birliği içerisinde yürütülür.

Görevleri -MADDE 17

(1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu aşağıdaki görevleri yapar:

a) Eğitim kurumuna ait özel hedeflerin belirlenmesinde görüş bildirir.
(Özel hedefleri Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketlerinden ‘RİBA’elde ettiğimiz sonuçlardan alırız. Mayısta tamamlanan anketler eylülde komisyona sunulur ve bu şekilde özel hedefler belirlenir.)

b) Rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını inceler ve görüşlerini bildirir. Programın uygulanması için gerekli önlemleri alarak yürütülecek çalışmaları karara bağlar.

c) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi sırasında hizmetlere ilişkin çalışmaları inceler, değerlendirir; ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik önlemleri belirler.

ç) Eğitim ortamında; öğrenciler, aileler, idareciler ve öğretmenler arasında etkili iletişim kurulabilmesi için yapılacak çalışmaları belirler.

d) Yapılacak çalışmalarda ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliğinin sağlanması için gerekli faaliyetleri planlar.

e) Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimleri ile ilgili yapılacak çalışmalar için görüş bildirir.

f) Okulda gerçekleştirilecek psiko-sosyal destek hizmetlerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma programına eklenmesi hususlarında görüş bildirir.

g) İhtiyaç olması durumunda okulda gerçekleştirilecek psiko-sosyal destek hizmetlerinde görev alır. Bu kapsamdaki faaliyetler Bakanlıkça hazırlanan yönerge doğrultusunda yürütülür

E-Rehberlik Sistemi:

- Bu sistem MEBBİS'in bir uzantısı olarak kullanılmaktadır. Bütün etkinliklerin bir arada görüldüğü, yapılan etkinliklerin kaydedildiği, öğrenciyi tanıma amaçlı pek çok bilginin edinilebileceği bir sistemdir.
- RAM'a öğrenci yönlendirirken bu sistemde var olan formlar doldurularak işlemler bu sistem üzerinden takip edilebilmektedir.
- Rehber öğretmenler MEBBİS'teki bu sistem üzerinden program hazırlama, yıllık ve haftalık program giriş ve düzenlemelerini yapabilir, veri raporlama yapabilmektedirler.
- 2020 yılında hazırlanan sınıf rehberlik programında da üç basamaklı bir rehberlik sistemi kurulmuştur.

1. Algıya dayalı değerlendirme: Öğretmen, öğrenci ve velilere uygulanan anketler sonrasında elde edilen kanılara dayanır.
2. Süreç Değerlendirmesi: Bir yıl içerisinde neler yapıldı? sorusuna cevap aranır.
3. Sonuç Değerlendirmesi: A okulunda bir önceki yıla göre devam, devamsızlık/disiplin gibi istatistiki gelişim sonuçları karşılaştırılır.

Koordinatör rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görev ve sorumlulukları MADDE 20

(1) Koordinatörlük görevi verilen rehber öğretmen/psikolojik danışman eğitim kurumunda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görevlerinin yanı sıra aşağıdaki görevleri yapar:
a) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile eğitim kurumu yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlar.
b) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı doğrultusunda yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenler kuruluna bilgi verir.
c) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu toplantılarına ait gündemi ve toplantılarda alınan kararları yazılı hâle getirir.
ç) Rehberlik ve psikolojik danışma servisi tarafından ortak olarak
e-Rehberlik sistemi üzerinden hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını eğitim kurumu müdürüne onaylatır.

Rehber öğretmen/psikolojik danışmanın görevleri -MADDE 21

Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirir.

(1) Gelişimsel ve önleyici hizmetler;

a) Sınıf rehberlik programı kapsamında rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren etkinlikleri uygular.
b) Bireyi tanıma çalışmaları kapsamında bireyi tanıma tekniklerini uygular, değerlendirmelerini raporlaştırarak öğrencilere geri bildirimde bulunur ve ilgililerle paylaşır. Gerektiğinde bireyi tanıma tekniklerini geliştirme çalışmalarına katılır.
c) Bilgi verme çalışmaları kapsamında öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarında ihtiyaç duydukları bilgileri bireysel çalışmalar, grup çalışmaları veya yayın hazırlama yoluyla öğrencilerle paylaşır.
ç) Yöneltme ve izleme çalışmaları kapsamında bireyi tanıma ve bilgi verme hizmeti sunarak öğrenciyi kendine uygun olan eğitim kurumuna, alana, dala, staja, işe, mesleğe, okul içi ya da okul dışı sosyal ve kültürel etkinliklere yöneltir ve öğrencinin gelişimini izler. Merkezî sınavlara ait tercih dönemlerinde görev alır.

(2) İyileştirici hizmetler;

a) **Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi**, kendilerini keşfetmeleri, duygusal, düşünsel, davranışsal düzeyde kapasitelerinin güçlendirilmesi, iyileştirme ve geliştirme amacıyla formasyonu uygun olan rehber öğretmen/psikolojik danışman bireysel ve grupla psikolojik danışma yapar.

b) Psikososyal destek hizmetleri kapsamında;

1) Doğal afetler ile kaza, ihmal, istismar, intihar, şiddet, savaş, göç ve salgın hastalıklar gibi zorlu yaşam olaylarında öğrenci, aile ve öğretmenlere psikolojik ve sosyal destek sağlar.

2) Hakkında danışmanlık tedbir kararı verilen çocuğa ve çocuğun bakımından sorumlu kişilere hizmet sunar.

3) Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunmaması veya çocuğun herhangi bir eğitim kurumu ile ilişiğinin olmaması durumunda danışmanlık tedbiri uygulamaları il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerinin görevlendireceği, çocuğun ikamet adresinin bulunduğu eğitim bölgesinde görevli rehber öğretmen/psikolojik danışman yerine getirir. Danışmanlık tedbir kararlarına ilişkin görevlendirmelerde rehber öğretmen/psikolojik danışmanların hâlihazırda yerine getirmekte oldukları danışmanlık tedbir kararları da gözetilerek dengeli bir dağılım sağlanır.

c) Sevk çalışmaları kapsamında bireyin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin müdahale alanı ya da rehber öğretmen/psikolojik danışmanın mesleki yeterlikleri dışında kalan bir uzmanlık alanında yardıma ihtiyaç duyması durumunda, bireyi yardım alabileceği düşünülen daha yetkin uzman kişi, kurum veya kuruluşlara yönlendirir.

(3) Destek hizmetler;

a) Müşavirlik hizmetleri kapsamında, öğrencinin gelişimini desteklemek için öğretmen, veli, yönetici ve okul içerisinde öğrenci ile iletişimde olan diğer kişilere kendilerini geliştirmeleri, ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışı kazanmaları amacıyla çalışmalar yürütür. Sınıf rehberlik programlarının hazırlanmasında, uygulanmasında, sınıf içi rehberlik uygulamalarının geliştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine müşavirlik eder.

b) Program yönetimi çalışmaları kapsamında;

1) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını rehberlik ve araştırma merkezine iletilmek üzere en geç ekim ayının ilk haftasında e-Rehberlik sistemi üzerinden hazırlar.

2) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı doğrultusunda e-Rehberlik sistemi üzerinden kendi haftalık programını hazırlar.

3) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıf rehber öğretmenleri tarafından bir örneği rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletilen risk altındaki öğrencilere ait verileri birleştirerek eğitim kurumuna ait risk haritasını oluşturur.

4) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları e-Rehberlik sistemine işler. Danışma sürecinde danışan dosyası aracılığı ile gerekli kayıtları tutar. Elektronik ortama işlenmesi mümkün olmayan çalışmaları dosyalar ve usulüne uygun olarak saklar.

5) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını ders yılı boyunca sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygular ve programın etkililiğini ders yılı sonunda değerlendirir.

c) Araştırma ve proje çalışmaları kapsamında, sunduğu hizmetlerin etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla araştırma, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapar. Gerektiğinde eğitim kurumunda yürütülen proje çalışmalarına katılır.

ç) İş birliği kapsamında, doğal üyesi olduğu kurul ve komisyonlara katılır, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görevlerini yerine getirir. Rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından düzenlenen toplantı, eğitim etkinlikleri, proje ve ekip çalışmalarına katılır. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaç ya da sorunlarına yönelik olarak ortak bir amaç ve sorumluluk çerçevesinde veli, öğretmen, idareci, diğer kişi ve kurumlarla iş birliği yapar.

d) Ders saatinde bireysel veya grupla yürütülen çalışmalarda öğrencinin devamsız görünmemesi için okul yönetimi ve ders öğretmeniyle iş birliği yaparak gerekli tedbirleri alır.

e) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının etkililiğini artırmak, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek, mesleğine ilişkin güncel gelişmeleri izleyerek daha nitelikli hizmet sunmak için bilimsel kongre, konferans, panel ve hizmet içi eğitimlere katılır, gerektiğinde hizmet içi eğitim verir.

f) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar.

Diğer görevler- MADDE 22

(1) Rehber öğretmen/psikolojik danışman merkezî sınavlarda görev alabilir ve istemesi hâlinde belleticilik görevi yapabilir. Ancak rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara nöbet görevi verilemez

e-Rehberlik Sistemi

- e-Rehberlik sistemi, sistematik olarak sınıflandırılmış RPD hizmetlerinin eğitim kurumlarında bir program dâhilinde sunulması, yürütülmesi ve raporlaştırılmasını; bu hizmetlerin Bakanlık merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapan personel tarafından yetki alanlarına göre izlenmesini sağlayan sistemdir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) bölümlerinden biri olarak geliştirilen e-Rehberlik sistemi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bir program dâhilinde sunulması, yürütülmesi ve raporlaştırılması, paydaşlar arasında daha etkin ve hızlı bir iletişimin sağlanması, sunulan hizmetlerin etkililiğinin artırılması, anlık ve sürekli takibin yapılabilmesi, geçmiş dönem içerisindeki faaliyetlerin ayrıntılı olarak değerlendirilmesi, çalışmaların daha sistematik bir şekilde yapılandırılması ve geleceğe yönelik etkin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri politikaları üretilebilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

MEB RPD Hizmetleri Sunum Sistemi,

- e-Rehberlik sisteminin alt yapısını oluşturmaktadır. Hazırlanan bu standart alt yapı ile eğitim kurumlarında sunulan RPD hizmetlerinin çerçevesi Bakanlık tarafından ilk defa çizilerek hizmetlerin ölçülebilir ve hesap verebilir olarak sunulması amaçlanmıştır.

e-Rehberlik Sisteminin Kullanımı

- e-Rehberlik sistemi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmî eğitim kurumlarında RPD hizmetlerinin yürütülmesinde rolü olan okuldaki personelden bakanlık personeline kadar tüm sorumlular tarafından kullanılmaktadır.

- Böylelikle RPD hizmetlerinin sunulmasında görev ve sorumluğu bulunan tüm birimlerin etkin bir şekilde hizmetin yürütülmesi sürecine dâhil olmaları sağlanmıştır.
- e-Rehberlik sistemine mebbis.meb.gov.tr adresinden kullanıcı adı ve şifre kullanılarak giriş yapılmaktadır.
- Eğitim kurumlarında görevli rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar sistemdeki en yetkili ve görev alanı en geniş kullanıcılar olup "okul RPD programı hazırlama", "RPD hizmetleri veri girişi", "raporlama" ve "öğrenci yönlendirme" işlemleri ekranlarını kullanmaktadır.
- **Okul RPD programı hazırlama ekranında** iki ayrı işlem yapılmaktadır. Eğitim öğretim yılı başlarında okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ve haftalık çalışma takvimi işlevi gören haftalık program hazırlanmaktadır.
- **Veri girişi ekranı** RPD programında yer alan çalışmalara ait verilerin girildiği ekrandır. Bu ekranda bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları için ayrı veri girişi yapılmaktadır.
- **Öğrenci yönlendirme işlemleri ekranında** rehberlik ve araştırma merkezlerine psikolojik destek alması veya eğitsel değerlendirme amacıyla incelenmesi talep edilen öğrenciler için kullanılan formlar yer almaktadır. Bu formlar doldurularak öğrenciler sistem üzerinden rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilebilmektedir.
- **Raporlama ekranında** veri olarak sisteme girilen çalışmalar çeşitli filtreler kullanılarak raporlanabilmektedir. Örneğin sınıf düzeyi ve faaliyet türü gibi öğrencilere ilişkin bilgiler tarih aralığı girilerek raporlanabilmektedir.
- Böylelikle eğitim kurumlarında sunulan RPD hizmetlerinin sistemli bir şekilde sunulması ve izlenmesiyle hizmetlerin somut verilere dayalı olarak görünür olması sağlanmaktadır.
- Eğitim kurumu müdürleri rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından hazırlanan okul RPD programını, haftalık programı, öğrenci yönlendirme formlarını görüntüleyebilmekte ve onaylamak suretiyle sistem üzerinden rehberlik ve araştırma merkezlerine gönderebilmektedir.
- Eğitim kurumuna ait RPD hizmetlerine ilişkin "özel hedef" giriş işlemlerini yapmakta ve rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin verileri sayısal olarak görebilmektedir.
- Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ise öğrenci yönlendirme işlemleri ekranını kullanabilmektedir.
- Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı ise ülke genelindeki tüm eğitim kurumları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yapılan çalışmalara ait nicel verileri okul türü, eğitim kademesi, okul ve sınıf düzeyine göre raporlaştırabilmekte, illerin yerel hedeflerini ve eğitim kurumlarının özel hedeflerini görüntüleyebilmektedir.

Rehberlik Araştırma Merkezlerine Öğrenci Yönlendirme

• Rehberlik Araştırma Merkezine İlk kez ve Kademe Geçişinde Öğrenci Yönlendirme
• Rapor Yenilemek İçin RAM'a Yönlendirme
• Tıbbi Tanı Gerektiren Durumlar ve Yönlendirme Süreci

NOT: Yaşıtlarından anlamlı derecede farklılık gösteren öğrenciler belli bir süre gözlem yapıldıktan ve gerekli tedbirler alınmasına rağmen bir ilerleme gösteremediği durumlarda, veli de durumla ilgili bilgilendirilerek Rehberlik Araştırma Merkezlerine yönlendirme işlemleri yapılır.

- **Yönlendirme işlemleri için** sınıf/şube rehber öğretmeni kendi MEBBİS sisteminden giriş yapar. E-Rehberlik modülünden Öğrenci Yönlendirme İşlemleri sekmesine tıklayarak Eğitsel Değerlendirme/İstek Formu seçeneklerinden ilgili olanı seçer. Açılan ekranda öğrenci ile ilgili kimlik bilgilerini girer ve "Öğrenci Ara" butonuna tıklar.
- **İlk kez ve kademe geçişlerinde** Eğitsel Değerlendirme Formu (İlk inceleme), rapor yenilemek için Eğitsel Değerlendirme Formu (Yeniden İnceleme) ve Tıbbi Tanı Gerektiren Durumlar ve Yönlendirme Süreci için Psikolojik Destek Yönlendirme Formu kullanılır.

- Doldurulan formlar varsa okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmeni tarafından da görüş kısmı doldurularak okul müdürü onayına sunulur. Okul müdürünün e-rehberlik modülünden onayı sonucunda Rehberlik Araştırma Merkezi formları görüntüleyebilir.

5.REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA HİZMETLERİ İL YÜRÜTME KOMİSYONU

- Rehberlik hizmetleri dendiği zaman aklımıza Bakanlık düzeyinde Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü gelmektedir.
- İl düzeyinde ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık İl Yürütme Komisyonları bulunmaktadır.
- Okul düzeyinde de Rehberlik Servisi şeklinde bir örgütlenme söz konusudur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri İl Yürütme Komisyonunun Kuruluşu ve Görevleri

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde açıklanmıştır.

27 MADDE 12

(1) İl millî eğitim müdürlüklerinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin il düzeyinde planlanması ve kurumlar arası iş birliğinin sağlanması amacıyla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu oluşturulur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu, biri eylül ayında, diğeri haziran ayında olmak üzere yılda en az iki kez toplanır.

(2) Bu komisyonun sekretarya hizmetleri il millî eğitim müdürlüğündeki özel eğitim ve rehberlik hizmetleri birimi tarafından yürütülür.

MADDE 12

(3) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu, il millî eğitim müdürü başkanlığında;

a) Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu il ve ilçe şube müdürlerinden,

b) RAM müdürlerinden,

c) RAM'nin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bölüm başkanlarından,

ç) Örgün eğitim ve hayat boyu öğrenme kurumlarının her tür ve kademesinden seçilen en az birer müdür ile bu tür ve kademedeki kurumlarda görev yapan en az birer rehber öğretmen/psikolojik danışmandan,oluşur.

- (4) Bu komisyona gerektiğinde; aile, çalışma ve sosyal hizmetler il müdürlüğü, il emniyet müdürlüğü, il sağlık müdürlüğü, yerel yönetimler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve diğer ilgili kurum temsilcileri davet edilir.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonunun görevleri

- İlin önceliklerine göre birtakım hedefler belirleme konusunda yükümlülükleri vardır.
- Bunun dışında, okullardan gelen RİBA'lar ilçelerde toplanır, daha sonra bu sonuçlara göre iller alandaki yerel hedefleri belirler..)

Görevleri-MADDE 13

(1) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri il yürütme komisyonu aşağıdaki görevleri yapar:

a) Haziran ayında yapılan toplantıda iline ait rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ihtiyaç analizi sonuçları ile e-Rehberlik sisteminde yer alan ilgili eğitim öğretim yılına ait verileri inceler ve değerlendirir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlar doğrultusunda bir sonraki eğitim öğretim yılı için yerel hedefleri belirler.

b) Belirlenen yerel hedeflerin eylül ayının ilk haftasında e-Rehberlik sistemine işlenmesini sağlar.

c) Eğitim kurumlarının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin talepleri ve ihtiyaçları doğrultusunda aile, öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer kamu personeline yönelik yürütülecek etkinlikleri planlar.
ç) Rehber öğretmen/psikolojik danışmanı olmayan eğitim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi için alınacak tedbirleri karara bağlar.
d) Haziran ve eylül aylarında yapılan her iki toplantıda alınan kararların uygulanmasına yönelik gerekli tedbirleri alır. Tutanağın toplantıların yapıldığı ay içerisinde il millî eğitim müdürlüğünce Bakanlığa gönderilmesini sağlar.
e) Açılmasına ihtiyaç duyulan rehberlik ve araştırma merkezleri ile ilgili değerlendirmede bulunur ve alınan kararlar doğrultusunda Bakanlığa gönderilmek üzere il millî eğitim müdürlüğüne teklifte bulunur.
f) Rehberlik ve araştırma merkezlerinin sorumluluk bölgelerini kapasitelerine göre her yıl değerlendirir. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde düzenlemeye ihtiyaç duyulacak hususlarda Bakanlığa gönderilmek üzere il millî eğitim müdürlüğüne teklifte bulunur.
g) Yıl içerisinde ilin ihtiyacına yönelik düzenlenecek rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin mahalli hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirler ve teklifi il millî eğitim müdürlüğüne gönderir.

6.YÖNETİCİLER VE ÖĞRETMENLERİN REHBERLİKLE İLGİLİ GÖREVLERİ

- Günümüzdeki rehberlik hizmetlerinin sunuluşunda benimsenen gelişimsel rehberlik anlayışına göre bu hizmetlerde okuldaki tüm personele düşen görevler vardır. Bu çerçevede ilk akla gelen personel kuşkusuz yöneticiler ve öğretmenlerdir.
- Rehberlik hizmetleri yönetmeliklerinde yöneticiler ve öğretmenlerin rehberlikle ilgili görevleri açıklığa kavuşturulmuş durumdadır.

Okul Müdürünün Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Görevleri

Eğitim kurumu müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları:

MADDE 18

(1) Eğitim kurumu müdürü rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin aşağıdaki görevleri yapar:
a) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinden birinci derecede sorumludur.
b) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkin şekilde yürütülebilmesi için hizmetin gerektirdiği fiziksel şartları ve uygun çalışma ortamını hazırlar, kullanılacak araç gereci sağlar. Kurumda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman olması durumunda fiziksel imkânlar dâhilinde her bir rehber öğretmen/psikolojik danışman için ayrı oda tahsis eder.
c) Eğitim kurumundaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin verimli bir şekilde yürütülmesi için rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmenleri, öğrenciler ve veliler arasında iş birliğini sağlar.
ç) Eğitim kurumunda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunması halinde bir rehber öğretmen/psikolojik danışmanı koordinatör olarak görevlendirir vegerekli gördüğü takdirde görev değişikliği yapar.
d) Eğitim kurumunda birden fazla rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunması hâlinde program, planlama, araştırma gibi ortak görevler dışında; hizmetlerin yürütülmesinde sınıf ve öğrenci sayıları gibi ölçütlere göre iş bölümü yapar.
e) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonuna başkanlık eder.
f) Eğitim kurumunun özel hedeflerini e-Rehberlik sistemine işler.
g) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hazırlanmasını sağlar.
ğ) Rehberlik ve psikolojik danışma servisince hazırlanan okul rehberlik ve psikolojik danışma programını en geç ekim ayı ilk haftasında e-Rehberlik sistemi üzerinden

onaylamak yoluyla eğitim kurumunun bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezine ulaştırır.
h) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile haftalık programın uygulanmasını e-Rehberlik sistemi üzerinden izler.
ı) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin yürütülen çalışmaların düzenli olarak e-Rehberlik sistemine işlenmesini takip eder.
i) Okul sene başı öğretmenler kurulunda her sınıf için belirlenen sınıf rehber öğretmenini zorunlu olmadıkça öğrencilerin mezuniyetine kadar değiştirmemeyi esas alarak görevlendirir.
j) Sınıf rehber öğretmenleri tarafından hazırlanan sınıf rehberlik planlarını onaylar ve uygulanmasını izler.
k) Haftalık ders çizelgesinde yer alan rehberlik uygulamalarına ayrılan saatlerde rehberlik hizmetlerinin sunulması için gerekli tedbirleri alır.
l) İhtiyaçlar doğrultusunda öğrencilere, öğretmenlere, idarecilere ve ailelere yönelik gerçekleştirilecek eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi için uygun ortamı ve gerekli desteği sağlar.
m) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıf rehber öğretmenlerinin iş birliğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetince oluşturulan okul risk haritasını eğitim kurumunun bağlı bulunduğu rehberlik ve araştırma merkezine ulaştırır.
n) Hakkında danışmanlık tedbir kararı verilmiş çocuklara ve ailelerine yönelik rehber öğretmen/psikolojik danışman tarafından sunulacak hizmetlerin yerine getirilmesini sağlar. (Danışmanlık hizmeti eğer okul tarafından yapılacak deniyor ise mutlaka okul psikolojik danışmanına bunun tebliğ edilmesi gerekiyor ki bu okul müdürünün görevidir. Bazen danışmanlık hizmeti yapma görevi aile sosyal hizmetlere de verilebiliyor.)

Sınıf Rehber Öğretmeninin Rehberlikle İlgili Görevleri
MADDE 23 –
(1) Sınıf rehber öğretmeni aşağıdaki görevleri yapar:
a) Sınıf rehberlik planını okul rehberlik ve psikolojik danışma programı ile sınıf rehberlik programı çerçevesinde hazırlayarak en geç ekim ayının ikinci haftasında eğitim kurumu müdürüne onaylatır. Sınıf rehberlik planının bir örneğini rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile paylaşır. Plan dâhilinde uygulamalarını gerçekleştirir.
b) Sınıf rehberlik programı kapsamındaki etkinlikleri sınıfında uygular.
c) Öğrencilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin ihtiyaçlarını belirleyerek okul rehberlik ve psikolojik danışma programına yansıtılmak üzere rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletir.
ç) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
d) Her yıl kasım ayı içerisinde sınıfında bulunan risk altındaki öğrencilere ait verilerin bir örneğini rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletir.
e) Bireyi tanıma tekniklerinden uzmanlık bilgisi gerektirmeyenleri (Sosyometri gibi, kimdir bu gibi etkinlikleri yaparak) rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği yaparak sınıfında uygular, sonuçlarını rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile paylaşır.
f) Sınıfa yeni gelen veya uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin okula uyum sağlamaları sürecinde rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği içerisinde çalışır.
g) Öğrencilerini rehber öğretmen/psikolojik danışman ile iş birliği yaparak ilgi, yetenek, değer, akademik başarı ve kişilik özelliklerine göre öğrenci kulüplerine, seçmeli derslere ve sosyal etkinliklere yöneltir.
ğ) Risk altında olan öğrencileri fark ettiğinde, gerekli desteği almaları için rehberlik ve psikolojik danışma servisini bilgilendirir.

h) Öğrencinin, öğrenme stilini fark etmesine, öğrenme becerilerini geliştirmesine, akademik performansını artırmasına yönelik çalışmalarında rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
ı) Sınıfıyla ilgili yürüttüğü rehberlik çalışmalarına ilişkin raporu her dönem sonunda eğitim kurumu müdürüne sunar. Sınıfında sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirir, öğrencilerin gelişimini desteklemek amacıyla iş birliği yapar.
i) Eğitim kurumunda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması hâlinde öğrenciyi rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirir.
j) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar

Diğer Öğretmenlerin Rehberlikle İlgili Görevleri

- Sınıf rehber öğretmenliği görevi olmayan öğretmenler, gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin planlaması doğrultusunda rehberlik çalışmalarına destek sağlar.
- Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.

MADDE 24 –

(1) Sınıf rehber öğretmenliği görevi olmayan öğretmenler, gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma servisinin planlaması doğrultusunda rehberlik çalışmalarına destek sağlar.
(2) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının hedeflerine ilişkin etkinliklerde rehberlik ve psikolojik danışma servisiyle iş birliği yapar.
(3) Sınıfında sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimi açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri sınıf rehber öğretmeni ile iş birliği içerisinde rehberlik ve psikolojik danışma servisine yönlendirir. Eğitim kurumunda rehber öğretmen/psikolojik danışmanın bulunmaması halinde öğrenciyi rehberlik ve araştırma merkezine yönlendirir.
(4) Eğitim Kurumu müdürünün vereceği rehberlik hizmetleri ile ilgili diğer görevleri yapar.

7. SINIF REHBERLİK PROGRAMI (SRP)

Sınıf rehberlik programı:

- Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarına yönelik olarak belirlenmiş kazanımların sınıflarda grup etkinlikleri yolu ile öğrencilere sistemli bir şekilde sunulmasını amaçlayan programdır.
- Okul RPD programının en önemli ögelerinden biri olan sınıf rehberlik programları gelişimsel ve önleyici niteliktedir.

SRP Amacı

- Öğrenme yaşantıları yoluyla kendini tanıyabilen, kendinin ve başkalarının duygularını bilen ve ifade edebilen, kişiler arası becerileri ve karakter güçleri gelişmiş, içinde bulunduğu çevre ve topluma uyum sağlayabilen, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, kendine uygun ders, dal/alan ve meslek seçebilen, akademik ve kariyer planlaması yapabilen, yaşam boyu öğrenmeyi alışkanlık haline getiren, çalışarak üretmenin önemini benimseyen ve iyi oluş düzeyleri yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

GELİŞİM ALANLARI

- SRP'de akademik, kariyer ve sosyal duygusal olmak üzere üç gelişim alanı tanımlanmış ve her bir gelişim alanının amaçları, yeterlikleri ve kazanımları belirlenmiştir.

Akademik Gelişim Alanı

- Amaçları Akademik gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;
  I) Öğrenim gördükleri okula ve okulun çevresine uyum sağlamalarına, eğitsel amaçları çerçevesinde okul ve okulun çevresindeki imkânlardan yararlanmalarına, okul ve sınıf kurallarını benimsemelerine ve okula aidiyet duygusu geliştirmelerine katkı sağlayacak bilgi, beceri ve tutumu edinmeleri,
  II) Akademik çalışmalarında devamlılık, kararlılık ve çaba gösterme, sorumluluk üstlenme, çalışmalarına değer verme ve hayat boyu öğrenme konularına yönelik uygun akademik anlayış ve sorumluluk bilinci geliştirmeleri,
  III) Akademik gelişimleri ve başarıları için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmaları, onları eğitsel başarıya götüren strateji, yöntem ve teknikleri edinmeleri amaçlanmaktadır.

Kariyer Gelişim Alanı Amaçları

Kariyer gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;
I) Kariyer gelişimi sürecinde kariyer bilgisini kullanarak kariyer farkındalığı kazanmaları,
II) Eğitsel süreçleri kariyer amaçları ile ilişkilendirerek kariyer hazırlığı yapmaları,
III) Kariyer kararı vererek kariyer planını uygulamaya koymaları amaçlanmaktadır.

Sosyal Duygusal Gelişim Alanı Amaçları

- Sosyal duygusal gelişim alanı kapsamında öğrencilerin;
- I) Kendilerini tanımaları, duygularını anlamaları ve yönetmeleri, kişiler arası sağlıklı ilişkiler geliştirmeleri için gerekli bilgi, tutum ve davranışları edinmeleri,
- II) Kararlar vermeleri, amaçlar oluşturmaları, amaçlara ulaşmak için gerekli önlemleri almaları ve bu yönde çaba göstermeleri,
- III) Kişisel güvenliğini sağlamaları ve yaşam becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Özellikleri

- Sınıf rehberlik programı, günümüz ihtiyaçları ve güncel okul RPD programı yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanan özgün bir programdır.
- Sınıf rehberlik programında gelişim alanlarına göre incelendiğinde sosyal duygusal gelişim alanında 163, akademik gelişim alanında 65, kariyer gelişim alanında 62 olmak üzere toplam 290 kazanım yer almaktadır.
- Söz konusu kazanımlar sınıf rehberlik etkinlikleri yoluyla öğrencilere kazandırılmaktadır sınıf rehber öğretmenleri ile okul rehber öğretmeni/psikolojik danışmanların iş birliği içerisinde gerçekleştirilmektedir.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Temel İlkeleri

1. Programda tek bir modele dayanmak yerine özellikle gelişimsel, güçler temelli, problem odaklı ve kültürel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım benimsenmiştir.
2. Akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarında bilişsel ve psiko-motor (devinsel) davranışların kazandırılması amaçlanmış olsa da duyuşsal davranışların kazandırılmasına daha çok odaklanılmıştır.
3. Program gelişimsel bir yaklaşımla geliştirilmiş olup her üç gelişim alanındaki kazanımlar birbirinin temeli ve birbirini tamamlayan bir yapı içermektedir.
4. Programda tüm kazanımların oluşturulmasında bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.

5. Bu program Millî Eğitim Bakanlığının tüm eğitim ve öğretim kurumlarındaki öğrencilere yöneliktir.
6. Gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır.
7. Programda dördüncü sanayi devriminin sonucu olarak bireyin göstermesi (sergilemesi) beklenen "21. Yüzyıl Becerileri" olarak adlandırılan yeni nesil becerilere odaklanılmıştır. Bu amaçla, akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim alanlarına bu yeni nesil becerilerle ilgili yeni yeterlik alanları ve kazanımlar eklenmiştir.
8. Program hazırlanırken hem bireye hem de topluma karşı sorumluluklar gözetilmiştir.
9. Program öğrenci merkezli bir anlayışı temel almaktadır.
10. Bu programda kazanımlar öğrenciyi aktif kılan ve yansıtıcı düşünme gerektiren niteliktedir.

Sınıf Rehberlik Programında Değerlendirme

- Sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların değerlendirilmesi sürecinde çoklu değerlendirme yöntemlerinin kullanılması benimsenmiştir. Bu kapsamda; sürece, algıya ve sonuca dayalı değerlendirme yöntemleri bir arada kullanılmıştır.
- Sürece dayalı değerlendirmede programın uygulanmasına ilişkin kanıtlar toplanarak program kapsamında yürütülen uygulamaların kime, nasıl, ne zaman, nerede, ne sıklıkla, ne kadar süre ile yapıldığına ilişkin bilgiler edinilmektedir.
- Algıya dayalı değerlendirmede program kapsamında öğrencilerin neler edindikleri ve öğrendiklerine ilişkin olarak öğrencilerin etkinlikler sonucunda tutum veya inançlarındaki değişimler, edindikleri beceriler veya bilgi düzeylerindeki artış değerlendirilmektedir.
- Sonuca dayalı değerlendirmede ise uygulanan programın öğrencilerin tutum, beceri veya bilgileri kullanma yeteneklerini olumlu yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin kanıtlar elde edilmektedir.
- Bu veriler anlık, orta süreli ve uzun süreli sonuç verileri şeklinde program kapsamında uygulanan etkinliklerden hemen sonra veya 3 aylık, her dönemde bir olmak üzere veya daha büyük eğilim veya örüntüleri ortaya koyabilmek açısından yıllık yapılan değerlendirmelerle elde edilmektedir.
- Sonuç olarak kazanımların ve programın değerlendirilmesinde; uygulama surecinde kazanım etkinlikleri ile ulaşılan öğrenci sayıları (süreç değerlendirmesi), etkinliklerde ve etkinlik sonrasında başta öğrenciler olmak üzere, öğretmen ve veliler gibi hedef kitleye uygulanacak olan ölçek, anket ve diğer ölçümlerle elde edilen veriler (algıya dayalı değerlendirme) ve öğrencilerin belirli aralıklarla başarı, okula devam, okul memnuniyeti, disiplin suç oranlarının incelenmesi ile elde edilen veriler (sonuç değerlendirmesi) kullanılmaktadır.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Uygulanmasına İlişkin İlkeler

- 1. Programın uygulanmasında bilimsellik esastır.
- 2. Bu program bireysel farklılıkları temel alır.
- 3. Program büyük ölçüde sınıf rehber öğretmenlerinin katılımıyla uygulanmakla birlikte bazı kazanımlar okul rehberlik öğretmenlerinin eş güdümüyle yürütülür.
- 4. Program öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerin iş birliği ile yürütülür.
- 5. Program öğrenci merkezli anlayışa sahiptir.
- 6. Program uygulanırken kazanımlar haftalara dağıtılmış olsa da uygulayıcılar ihtiyaç duydukları takdirde kazanımların sırasını öğrenci, okul ve bölge özelliklerini dikkate alarak değiştirebilirler.

Sınıf Rehberlik Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar Sınıf

- Rehberlik Programı'nın uygulanması sırasında, uygulayıcıların dikkat etmesi gereken hususlar aşağıda sıralanmıştır:
- • Türkiye'de okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin de olduğu dikkate alınarak okul öncesi düzeyindeki çoğu kazanıma ilkokul birinci sınıf düzeyinde de yer verilmiştir.
- • Programda yer alan kazanımlara ilişkin etkinliklerin çoğunun sınıf rehber öğretmenleri tarafından, belirli kazanımlara ilişkin etkinliklerin ise okul rehberlik öğretmeni tarafından uygulanması gerekmektedir.
- • Uygulayıcıların öğrencileri etkinliklere aktif katılım ve yansıtıcı düşünme göstermeleri için teşvik etmeleri/ motive etmeleri gerekir.
- • Bazı kazanım ifadeleri RPD alanına ilişkin özel kavramlar içerdiğinden uygulayıcıların kazanım açıklamalarını ve program sözlüğünü incelemeleri gerekmektedir.
- • Programdaki kazanımların sırası ve bu kazanımlara ilişkin etkinliklerin yapılacağı haftalar uyum (oryantasyon) süreci, dönem içi ara tatiller, belirli günler ve haftalar, sınav dönemleri, üst öğretim kurumuna geçiş dönemleri, kazanımların ön koşullarının sağlanmış olması gibi belirli dönemler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehberlik öğretmenleri Millî Eğitim Bakanlığının önceliklerine, bölge, il, okul ve öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarına göre kazanımların sırasında ve uygulama haftalarında değişiklik yapabilirler.
- • Sınıf Rehberlik Programı'nda okul rehberlik öğretmeni tarafından özellikle uygulanması belirtilen kazanımlar açıklamalar bölümünde belirtilmiş, bu kazanımlar dışındaki diğer kazanımlara yönelik etkinlikler; okul öncesinde okul öncesi öğretmeni, ilkokulda sınıf öğretmeni, ortaokul ve liselerde sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanacaktır.

8. BİREYİ TANIMA: ALANLAR

Bireyi Tanıma:

- Tanıma Alanları Rehberliğin önemli işlevlerinden biri bireyi tanıma işlevidir.
- Bireyi tanıma iki kısımda ele alınabilir: Alanlar ve teknikler.

Öğretmenin Öğrenciyi Tanıma Nedenleri

Psikolojik danışmanlar/Rehber öğretmenler kadar diğer öğretmenlerin de öğrenciyi tanımaları gerekir. Öğretmenlerin öğrenciyi tanımaları onların çalışmalarında kolaylıklar sağlayacaktır. Bu çalışmalar şöyle belirtilebilir.

• Ünite planı yapmak, ders etkinliklerini düzenlemek, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yöntem ve teknikleri seçmek, uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanmak,

• Her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre ve gizil güçlerine uygun olarak üst düzeyde gelişmesine yardımcı olabilmek,

• Öğrencinin sağlıklı kişilik geliştirmesine, kendini gerçekleştirebilmesine çevresine uyumlu hale gelmesine yardımcı olabilmek,

• Öğrencilerin gerçekçi benlik algıları geliştirmelerine ve kendi problemlerini çözebilme gücü kazanabilmelerine yardım etmek,

• Öğrencileri ilgileri, güdüleri, yetenekleri doğrultusunda kendilerine en uygun öğrenim dalına ve /veya mesleğe yöneltebilmek,

• Öğrencileri belli bir mesleğe hazırlamak, bu meslekle ilgili davranışları kazanmalarına yardım edebilmek,

• Sınıf-içi ilişkileri düzenlemek ve geliştirmek.

Bireyin tanınması için gerekli özellikler: Sağlık Durumu Sürekli veya geçici bir hastalığının olup olmadığı varsa sürekli kullandığı ilaçlar bu ilaçların neler olduğunun bilinmesi onların temin ve kullanılmasına karşı anlayış ve hazırlık gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin geçmişte geçirdiği rahatsızlıklar, alerjik durumları, varsa başka hassasiyetleri öğrenilmeli ve her yıl tıbbi incelemeler yapılmalı ve bu inceleme sonuçlarının da öğrenci dosyasında bulundurulmalıdır.

Yetenekler

- Öğrencinin tanınması dendiğinde ilk akla gelen özelliklerden biri onun yetenekleridir. Çünkü okulla ve okul başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülür. Yetenek temelde doğuştan getirildiği kabul edilen bir özelliktir. Yetenek, öğrencinin ulaşabileceği sınırları gösterir. Bir kişinin müzik yeteneğinin olması demek, müzikle ilgili bilgi ve becerileri öğrenmede oldukça başarılı olacağı beklentisini ifade eder.
- Sözel yetenek, kişinin kelimelerle ve sözlerle işlem yapabilmesini ifade eder.
- Sayısal yetenek, insanların sayılarla işlemler yapabilmeleri ve onları çeşitli şekillerde kullanabilme becerileri ile bağlantılıdır.
- Şekil-Uzay Yeteneği, kişinin nesnelerin ve mekân içinde alabilecekleri durumları göz önüne getirebilme, şekillerin ayrıntılarına dikkat edebilme, alabilecekleri farklı biçimleri düşünebilme, farklı ortamlarda nasıl biçimlere dönüşebileceklerini görebilme gibi özellikleri içerir. Nesneleri gözlerinde canlandırabilen, bu yeteneğe sahip kişiler daha çok karşımıza mühendis olarak çıkarlar.
- Mekanik yetenek, kişinin aletlerle uğraşabilmesini, onları ustalıkla kullanabilmesini, nesneleri hareket ettirebilmesini ve onarabilmesini, kurabilmesini ifade eder.
- Bedensel yetenekler, kişinin bedenine hâkim olmasını ve onu ustaca kullanabilmesini ifade eder. Bu yeteneğe sahip olan kişiler tahmin edilebileceği gibi, sporla yakından ilgili olurlar.

İlgiler

- İlgi kişinin belli bir nesneye veya nesne türüne bağlanması ona yönelmesidir.
- Kişi neye ilgi duyuyorsa onunla kendisini ilişkilendirmiş kendisini ona bağlamış demektir. Kişi eline geçen parayı kitap satın almaya yatırırsa bu kişinin akademik çalışmaya veya sözel alanlara ilgisi olduğu söylenebilir.
- Her ilgi duyduğumuz şeyle uğraşıp onunla ilgili bir işte başarılı olamayabiliriz ama bir işte başarılı olanlar o işe ilgi duyan kişiler arasından çıkar.
- • Temel bilim: Fen bilimleri alanında çalışmaktan, bu bilimlerin çalışma alanına giren nesne ve olaylarla ilgilenmekten hoşlanma.
- • Sosyal bilim: Sosyoloji, antropoloji, psikoloji, tarih gibi bilim dallarının konularıyla uğraşmaktan hoşlanma.
- • Canlı varlık: Canlıları, hayvan ve bitkileri incelemekten ve yetiştirmekten zevk alma.
- • Mekanik: Çeşitli alet ve makineleri incelemekten, onları onarmaktan, çalıştırmaktan ve nasıl çalıştığını anlamaktan hoşlanma.
- • İkna: Başkalarını ikna etmekten ve onlarla tartışmaktan (ve galip gelmekten) zevk alma.
- • Ticaret: Alım satım işleri ile uğraşmaktan ve düzenli bir şekilde bu isleri yapmaktan zevk alma.
- • İş ayrıntıları: Yapılan işin ayrıntıları ile uğraşmaktan hoşlanma. (Bunun tersi daha anlamlı gelebilir, işlerin ayrıntıları ile uğraşmaktan sıkılan kişiler bu ilgiye sahip değillerdir.)
- • Edebiyat: Edebi eserleri incelemek, okumak, eleştirmek, yazmaktan zevk almak.
- • Güzel sanatlar: Resim, heykel gibi estetik sanatlarla uğraşmaktan ve bu yolda eserler ortaya koymaktan zevk almak.

- • Müzik: Bir müzik aleti çalmak veya müzik dinlemekten hoşlanmak beste yapmaktan zevk almak.
- • Sosyal yardım: Başka insanlara vardım etmekten hoşlanmak.

Akademik Başarı

- Öğrencilerin içinde bulunulan sınıf veya döneme kadar olan akademik başarıları öğrencilerle ilgili olarak bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Böylece öğrencinin akademik başarı gelişimi izlenir ve başarılı olduğu dersler yönünde yönlendirme yapılmasında da katkıda bulunur.
- Her zaman olmasa da bazen akademik başarının kişinin yeteneklerinin yansıması olduğu düşünülebilir.

Kişilik

- Özellikle orta öğretim ve sonrasında öğrencinin kişilik özellikleri belirlenebilir. Ancak genellikle yapılması gereken, ortaya çıkan özelliklerinin bilinmesi ve not edilmesidir.
- Başka bir ifadeyle küçük sınıflarda öğrencilerin kişilik özellikleri henüz belirginleşmemiştir. Dolayısıyla kapsamlı bir kişilik ölçümü yapılmaz. Ancak, sinirlilik, saldırganlık, çalışkanlık, tembellik, geçimsizlik, sorumluluk gibi tekil kişilik özellikleri çeşitli ortamlarda bariz bir hâle gelebilir.

Benlik Tasarımı ve Değerler

- Öğrencinin kendisini nasıl gördüğü de bilinmesi gereken diğer bir özelliktir.
- Benlik tasarımı diğer bilgilerle tutarlı veya tutarsız olabilir. Söz gelimi kişinin müzik yeteneği düşük olabilir ama müzisyen olmak isteyebilir.
- Başka bir durumda kişide sayısal yetenek yüksek olabilir ama kişi kendini sayılardan uzak tutmaya çalışan bir benlik algısına sahip olabilir. Bu gibi durumlar uç olmakla birlikte, kişinin kendisini nasıl algıladığı ona verilecek hizmetlerde etkili olacaktır.
- Öğrencinin değerlerinin de öğretmenler ve ilgililer tarafından bilinmesi gerekebilir.
- Öğrencinin nelere önem verdiği, nelere önem vermediği öğretmenlerin öğrenciyi güdülemede işlerini kolaylaştırabilir.

Çevre ile İlgili Bilgiler

- Kişinin nasıl bir ortam ve çevrede yaşadığı bilinmesi gereken diğer bir özelliktir. Öğrencinin hangi şartlarda okuduğu veya çalıştığı, ne gibi zorlukları aşmaya çalıştığı gibi bilgiler kuşkusuz ona verilecek hizmetin önemli belirleyicisi olacaktır.
- Çevreyle ilgili bilgilerin içinde tabii ki bireyin ailesi ile ilgili bilgiler önemli bir bölüm oluşturur.

9. BİREYİ TANIMA: TEKNİKLER VE UYGULAMALAR

- Bireyi tanıma hizmetlerinde temel amaç bireyin kendini anlaması, yeteneklerinin, ilgilerinin, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması ve kendisiyle ilgili edindiği bilgiler çerçevesinde kararlar almasına yardımcı olmaktır.

Rehberlikte bireyi tanırken göz önünde tutulması gereken bazı ilkeler vardır.

Yıldırım,bu ilkeleri şöyle belirtmektedir:

• Bireyi tanıma hizmetlerinde temel amaç bireyin kendini anlaması, yeteneklerinin, ilgilerinin, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varması ve kendisiyle ilgili edindiği bilgiler çerçevesinde kararlar almasına yardımcı olmaktır.

• Geçerlik ve güvenirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, sadece bir ölçme aracı bireyi tanımak için yeterli değildir.

• Bireyi bütün yönleri ile tanımak mümkün değildir. Ancak, amaç bireyi olabildiğince farklı yönleriyle tanımaya çalışmak olmalıdır.
• Geçerlik ve güvenirlik katsayıları ne kadar yüksek olursa olsun, birey hakkındaki bilgilere ek bilgiler sağlamayacaksa o tekniği uygulamanın gereği yoktur.
• Bireyi tanıma tekniklerinin değişik zamanlarda uygulanıp elde edilen bilgileri ayrı ayrı yorumlamak yerine bu teknikleri birlikte veya kısa zaman dilimi içinde uygulayıp sonuçlarını birlikte yorumlamak daha yararlıdır.
• Bireyi tanıma teknikleri arasında her durumda herkese uygulanan ve herkes tarafından kabul edilen bir teknik yoktur.
• Bireyi tanıma çalışmaları bütün öğrencileri kapsar. Ancak bireyi tanıma tekniklerinin hepsini bütün öğrencilere uygulamak zorunlu veya gerekli değildir. • Bireyi tanıma teknikleri birer araçtır. Araç uygulamak amaç hâline getirilmemelidir.
• Bireyi tanıma hizmetleri sadece duygusal sorunu olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere yönelik olmalıdır.
• Öğrencileri tanıma hizmetleri süreklidir.
• Bireyi tanıma teknikleri arasında her durumda herkese uygulanan ve herkes tarafından kabul edilen bir teknik yoktur.
• Bireyi tanıma çalışmaları bütün öğrencileri kapsar. Ancak bireyi tanıma tekniklerinin hepsini bütün öğrencilere uygulamak zorunlu veya gerekli değildir.
• Bireyi tanıma teknikleri birer araçtır. Araç uygulamak amaç hâline getirilmemelidir.
• Bireyi tanıma hizmetleri sadece duygusal sorunu olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere yönelik olmalıdır.
• Öğrencileri tanıma hizmetleri süreklidir.

Rehberlikte bireyi tanımak için kullanılan teknikler

❖ iki gruba ayrılır: Testler ve test dışı teknikler.

Testler

❖ standart ölçme araçlarıdır. Zaten tanım olarak da test standart şartlarda standart soruların sorulmasıdır.

Testlerin Özellikleri

❖ İyi bir testin sahip olması gereken 4 özellik vardır:
• **Geçerlik:** Ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı şeyi eksiksiz, tam olarak ölçmesidir.
• **Güvenirlik:** Ölçme aracının ölçmek istediği şeyi hatasız ve doğru olarak ölçmesidir.
• **Kullanışlılık:** Ölçme aracının kullanılmasının kolay olmasıdır.
• **Ekonomiklik:** Ölçme aracının ekonomik olması, çok pahalı ve masraflı olmamasıdır.

Testlerin sonuçları bireye bildirilirken uyulması gereken kurulları vardır :
• Sonuçları bildirmeye başlamadan önce danışanın bunları gerçekten bilmek isteyip istemediğinden emin olmak gerekir.
• Test puanları açıklanmadan önce danışanın testten ne beklediği anlaşılmalıdır.
• Danışanın her testten nasıl bir başarı beklediği sorulmalıdır. Sonuçların verileceği bilgi türü (ortalama, yüzdelik puan, norm puanları, vb.) açıklanmalıdır. Ayrıca kişinin test alırken ne yaşadığı ve performansını ortaya koyduğunu düşünüp düşünmediği araştırılmalıdır.
• Birden fazla test uygulanmışsa sonuçlara yetenek testlerinden başlanması uygun olur. Sonuçları bildirilirken kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmesi sağlanmalıdır. Özellikle düşük puanlar açıklanırken kişinin bundan olumsuz etkilenmesine karşı dikkatli olunmalıdır.

• Yetenek testi sonuçlarından hemen sonra veya eş zamanlı olarak ilgi testleri açıklanmalıdır. Ardından bu iki bilgi grubu eşleştirilmelidir. İlgi ve yetenek arasında tutarsızlık bulunduğu durumlarda bunun nedeni araştırılmalıdır.
• Danışanın yetenek puanları ile okulda ya da başka bir çevrede o yetenek ile ilgili çalışmalarındaki başarı durumunu karşılaştırması için uyarıcı sorular sorulmalıdır. (ör. "Sayısal yetenek testinde ortalamanın üstünde başarı göstermişsin. Okulda matematik dersinde başarı durumun nasıl?").
• Kişilik envanterleri bazen kişinin kendisine saygısı açısından çok önemli kişilik boyutlarını ölçmüş olabilir (ör. Saldırganlık, nevrotizm gibi). Bu tür durumlarda kavramları doğru, bilimsel doğrulara uygun, ama bireyin anlayabileceği dille anlatmak gerekir.
• Test sonuçlarını açıklarken danışanın soru sormasına ve katılmadığı noktalarda görüşlerini söylemesine izin verilmeli hatta teşvik edilmelidir.
• Danışana testlerin bir bakıma bireyi başkalarıyla karşılaştırma aracı olduğu, mutlak ölçme yapmadığı, ölçmede hata olabileceği söylenerek test sonuçlarıyla tutarlı olmayan yaşantılarını gözden kaçırmaması sağlanmaya çalışılmalıdır.
• Yetenek testlerinden, ilgi ve kişilik envanterlerinden elde edilen bulgular açıklandıktan sonra bütün olarak ele alınıp birbirleriyle uyuşan ve çelişen yönler üzerinde durulmalıdır.

Rehberlikte Kullanılan Testler

- Yetenek Testleri İlgi Envanterleri Kişilik Testleri Tutum Ölçekleri

Yetenek Testleri.

- Yetenek testi deyince de ilk akla gelen zekâ testi olmaktadır.
- Zekâ ile yetenek arasındaki fark veya örtüşme ile ilgili akademik tartışmaları bir yana bırakarak, zekâ ile yeteneğin uygulamada büyük ölçüde örtüştüğü düşünülerek, burada birlikte ele alınacaktır.
- Zekâ testleri gerçekten de test anlayışının temelini oluşturur.
- Geliştirilen ilk testler de zekâ testleri olmuştur.
- Zekâ testlerinin temel varsayımı kendi zekâ anlayışlarını temel almalarıdır.
- Herkesin üzerinde uzlaştığı bir zekâ anlayışı olmadığı için, hemen hemen bütün zekâ testleri, "Zekâ, benim testimin ölçtüğü şeydir." demektedirler.

İlgi Testleri.

- Bireyin ilgilerini belirlemek amacıyla kullanılan testlerdir.
- Birden fazla ilgi aynı anda değerlendirildiği ve değerlendirmenin belli bir ölçüt çerçevesinde tüm ilgileri kapsadığı düşünüldüğü için envanter olarak isimlendirilir.
- Ülkemizde ilgi ölçmek için kullanılan en yaygın ölçek, Kuder İlgi Alanları Envanteri'dir.
- Bunun dışında Strong İlgi Envanteri, Mesleki Yönlendirme Envanteri, Kendini Değerlendirme Envanteri gibi ölçekler de kullanılmaktadır.

Kişilik testi.

- Kişilik testleri bireyin kişiliği ile ilgili olarak bilgi toplamaya yarayan ölçeklerdir. Bazı kişilik testleri tek bir boyutta kişiliğin ölçümünü verirken bazıları da birden fazla boyutta aynı anda değerlendirme yapmaktadır.
- Genellikle bu ikinci gruptaki ölçekler envanter olarak nitelendirilir ve kişilik envanteri olarak tanımlanır. Diğer ölçekler genel olarak Ölçek veya test olarak adlandırılır.
- Rehberlik hizmetlerinde kullanılan kişilik ölçekleri şunlardır:
  Beier Cümle Tamamlama Testi (A formu 8-16, B formu 13 ve üstü yaşlar) CAT (Çocuklar için Algı Testi) (3-10 yaşlar)
  • Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) (16 yaş ve üzeri)

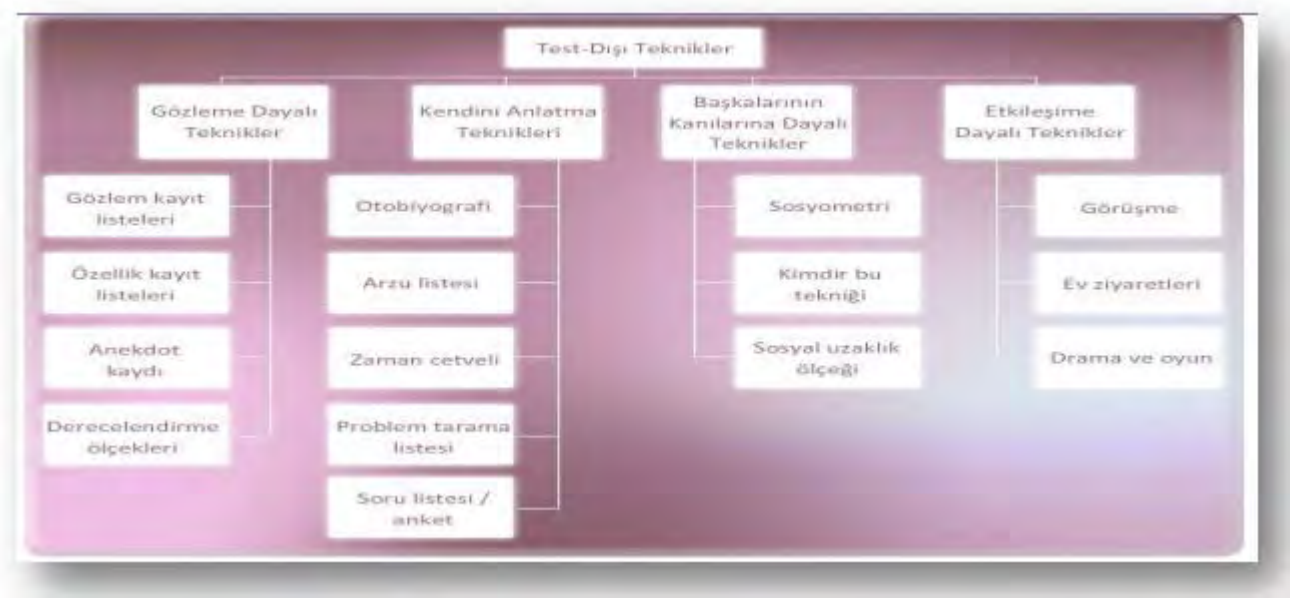
• Louisa Duss Psikanalitik Hikâyeler Testi Bunun dışında;
• Hacettepe Kişilik Envanteri
• Rotter Cümle Tamamlama Testi
• Rorschach Mürekkep Lekesi Testi gibi testler de kullanılmaktadır.
Son yıllarda yaygınlaşan Büyük Beşli Kişilik Kuramı çerçevesinde geliştirilen ölçeklere de rastlanmaktadır.

Tutum.

- Kişilerin belli bir nesne ya da duruma yönelik duygusal, düşünsel veya davranışsal eğilimlerini belirlemeye yönelik testlerdir.
- Hemen hemen her nesne, durum veya düşünceye yönelik olarak tutum testi geliştirilebilir.
- Çeşitli cevaplama biçimi kullanılabilir ise de genellikle Likert tipi denilen ve bir ifadeye kişinin katılma durumunu 4, 5 veya 7 derece üzerinden değerlendirme yapmayı öngören cevaplama şekli kullanılmaktadır.

Test dışı teknikler

- Test dışı teknikler, testlerden farklı olarak katı bir yapılandırma içermez. Hatta çoğu zaman yapılandırmanın nasıl yapılacağı içinde bulunulan durumda uygulayıcı tarafından belirlenir.
- Dolayısıyla test dışı tekniklerin standart şartlar sağlama, standart sorular sorma gibi zorunlulukları yoktur.
- Bunun bir sonucu olarak genellenebilirlikleri ve karşılaştırılabilir bilgi verme olanakları da zayıftır.
- Aşağıda test dışı tekniklere örnek bir sınıflandırma yer almaktadır.



10. AİLELERLE İLİŞKİLER

- “En iyi ve akıllı ebeveynler kendi çocukları için istediklerini, toplumun bütün çocukları için istemelidir. Okullarımız için diğer idealler dar fikirli ve sevimsiz olur; demokrasimizi yok eder.” .

Ebeveyn Katılımı

- Çocuğun gelişiminde anne-babadan alınan genetik miras olan kalıtımdan sonra etkili olan unsur çevredir. Çevre deyince ilk akla gelen aile olmaktadır.
- Ailenin çocuğu yetiştirirken ona karşı olan tutumu, konuşmaları, yaklaşım biçimi ve uyguladığı disiplin tarzı çocuğun kişiliğini ve diğer bireysel özelliklerini biçimlendirmektedir. Ayrıca bu tutumlar öğrencilerin okuldaki başarılarını da etkilemektedir.

Ailelerle İlişkiler

- Ailelerin eğitim sürecine katılmalarının temel gerekçelerini Akkök şöyle belirtmektedir:

Gerekçeler;

• Aileler çocuklarıyla en yoğun iletişim içinde olan kişilerdir. Onların gözlemlerinden ve görüşlerinden yararlanmak çocukların gelişimlerini kolaylaştıracaktır.
• Toplumumuzda genel olarak annelerin eğitim düzeylerinin alt düzeyde olması onlardan beklenen akademik katkıyı yeterince sağlayamamalarına yol açmaktadır. Aile katılım programları yetişkin eğitimi olarak algılanmaktadır.
• Ailelerin okulu tanıması, kendilerini bir parçası olarak hissetmesi, onların okul ve öğrenciler için kaynaklar araması için de fırsat sağlamaktadır. Ailelerin katılımında diğer bir önemli gerekçe de çocukların akademik performanslarının, okulun akademik standartlarının yükselmesine de katkısı olmasıdır.
• Sınıf ve okul ortamı içinde "ortak bir kültürün" oluşması için ailelerin eğitim sürecine ilişkin bazı etkinlikleri ev ortamına taşımaları ve bunları geliştirmeleri de çok yararlı olacaktır.
• Aileler çocuklarının gelişimi için en iyi ve etkili yolları, yöntemleri bulmak için çaba sarf etmektedirler. Ancak zaman zaman bu ipuçlarını bulmakta zorlanmaktadırlar.
• Aile katılımı ile geliştirilmeye çalışılan etkileşimden hem çocuklar hem de aileler yarar görmektedirler. • Çocukların benlik algısı olumlu yönde etkilenmektedir.
• Çocukların akademik başarılarının arttığı gözlenmektedir.
• Ailelerin okula ve eğitim sürecine olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.
Ailelerin katılımları okul merkezli veya ev merkezli olarak iki gruba ayrılır :

Okul Merkezli Katılım

• Aile- öğretmen konferans ve toplantılarına katılma
• Öğretmenlerle iletişim içinde olma
• Akademik etkinliklerde gönüllü olma
• Ailelerin proje ve ödevlere gönüllü yardımı
• Okul aile birliği çalışmalarına katılma

Ev Merkezli Katılım

• Ana babaların çocukları ile evde yapabilecekleri eğitimsel etkinlikler
• Öğretmenlerin gerektiği zaman yapacakları ev ziyaretleri İş birliği temelli katılım

İş birliği temelli katılım,

- Ebeveynin, öğretmen ve okul personeli ile öğrencinin gelişimine yönelik etkileşimleridir. Etkinlikler konusunda öğretmenle konuşmak, problemlerle ilgili konuşmak ve bilgi edinmek üzere okul yönetimi ile görüşmek iş birliği temelli katılım örnekleridir
- Ailelerin katılım programlarında **şu noktaların gözden uzak tutulmaması gerekir**:

• Ana babaların çocukların eğitimi, gelişimi ve eğitim yöntemleri ile ilgili olduğunu kabul etmek,
• Ana babaların becerilerinin ve özelliklerinin farklı olduğunu kabul etmek,
• Ailelerin ihtiyaçlarına yaratıcı ve esnek programlarla karşılık vermek,

• Ailelerin beklentilerini öğrenmek, rol ve sorumluluklarını paylaşmak,
• Ailelerin çocuklarının gelişimine ve eğitim-öğretim ortamına katkılarını vurgulamak,
• Ana babaların çocuklarına ilişkin gözlem ve düşüncelerini öğretmenlerle paylaşmalarını sağlamak,
• Ana babaların çocuklarıyla ilişkilerinin öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinden daha uzun süreli olduğunu akılda tutup programları buna göre ayarlamak,
• Aileleri karar verme sürecine katmak ve/veya kararlardan onları haberdar etmek,
• Aile katılımının zaman, çaba ve enerji gerektirdiğini göz önünde bulundurmak,
• Dikkati sorunlardan çok çözümlere vermek (Akkök, 1999):

Ailelerden Beklentiler

- Rehberlik programında yer alan kazanımların kazandırılma sürecinde okul aile iş birliği kaçınılmazdır. Bu sebeple kazanımlara yönelik yaşantıların aile ortamında da sağlanması, takibinin yapılması ve aile desteği, programın etkililiğini artırmak için gereklidir.

Bu amaçla velilerin;

• Öğrencilere kazandırılması istenen beceriler konusunda model olması
• Okul ile iş birliği yaparak öğrencinin takibi ve değerlendirilmesinde sınıf ve okul rehber öğretmenine destek sağlaması,
• Okulda düzenlenen velilere yönelik çalışmalara katılması beklenir.

İlkokulda Ebeveyn Katılımı

- İlkokulda çalışan psikolojik danışmanlar, çocukların gelişimsel hedeflerine ulaşmalarında ebeveyn katılımına büyük önem vermektedirler.
- Ebeveyn desteği olmadan, sınıf rehber öğretmenlerinin ve psikolojik danışmanların sundukları hizmetlerde başarı sağlamaları zor görünmektedir.
- Ebeveynler çocuklarının rehberlik ve psikolojik danışma etkinliklerine katılmalarını desteklediklerinde, okul-ev arasında işe yarar bir ortaklık kurulmaktadır.

Ortaokulda Ebeveyn Katılımı

- Ortaokul öğrencileri, özerkliklerini ortaya koydukları, ebeveyn ve aileden bağımsızlaşmaya çalıştıkları bir gelişim dönemindedirler.
- Ergen gelişiminin bu geçiş evresinde, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlar ebeveyn katılımının önemini bilir.
- Çocuklar bu geçiş sürecinde, onları ne zaman ve nasıl serbest bırakıp ne zaman ve nasıl kontrol altına almaları gerektiğini iyi bilen ebeveynlere ihtiyaç duyarlar. Bu konular, pek çok ebeveyn için öğrenmeyi gerektiren ve çocuklarına da yarar getirecek bir süreçtir.
- Bu süreç, ebeveynlerin kendileri ve çocukları için değişmelerini gerektirir.
- Bu değişim, ebeveynlerin kendilerini ve çocuklarını tanımaları için gereklidir.

Lisede Ebeveyn Katılımı

- Lise yılları, pek çok öğrenci için artan bağımsızlık ihtiyacı ve sorumluluklar getirmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak ebeveyn katılımının azalması beklenmektedir.
- Ancak üniversite ya da mesleğe geçişle ilgili konular ebeveynlerin katılımını artırmaktadır.
- Bu dönemde, mesleki rehberlik ve eğitsel planlama hizmetlerine daha fazla yer verilir.
- 14-18 yaş ergen çocukları olan ebeveynler mesleki rehberlik ve eğitsel planlama, ergenle iletişim, sınavlara hazırlık gibi konularda sorun yaşayabilecekleri için, ebeveynlerin kendilerini tanımaları ve eğitmeleri beklenir.
- Lisede çalışan rehber öğretmen-psikolojik danışmalar ergenlik konuları, ergen-ebeveyn iletişimini kolaylaştıracak iletişim becerileri, gelişim görevleri, akran ilişkileri, sosyal medya

kullanım davranışı vb. konularda ergen davranışı hakkında programlar hazırlayabilir ya da yakın bir kurumda, çevrede sunulan bu tür programlara ebeveynleri yönlendirebilir.

- Ayrıca ebeveynlere bu konularda yararlı olabilecek çevrimiçi bilgi kaynakları önerilebilir.

Ebeveynlik Tarzını Bulmak

1. Demokratik anne-baba: Bu tür anne-baba çocuklarını bağımsız olmaya teşvik eder ama yine de eylemlerine sınırlar ve kontroller getirirler. Kural koyarlar ama kuralların mantığını açıklarlar ve eleştirileri dinlerler. Sevgilerini hissettirler ve çocukla iletişim kurarlar.

2. Otoriter anne-baba: Bu tür ana babalar çocuklarını kontrol ederler ancak onları dinlemezler, çocuklarıyla daha az ilgilenirler, bazen soğuk ve katı olurlar. Ceza ve emirleri oldukça sıktır.

3. İzin verici anne-baba: Bu tür anne-babalar çocuklarıyla yakından ilgilenir ancak onlardan pek bir şey istemezler, kural koymazlar, cezalandırmadan kaçınırlar. Genellikle tutarsız ve güvensizdirler.

4. İhmalkâr anne-baba: Bu tür anne-babalar, çocuklarının yaşamıyla son derece ilgisizdirler. Anne-babaları ihmalkâr olan çocuklar, anne-babalarının yaşamlarının diğer yönlerinin kendilerinden daha önemli olduğu duygusu geliştirir.

11. REHBERLİKTE ETİK VE BİGİLERİN SAKLANMASI

- Eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde RPD hizmetlerini yürüten personelin uyması gereken etik ilkeler MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi ile belirlenmiştir.
- Bu yönerge ile RPD hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinde; yetkinlik, dürüstlük, gizlilik, duyarlılık, bilimsellik ve sorumluluk ilkeleri esas alınmıştır.
- Bu ilkeler kapsamında Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı ile eğitim kurumları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde bu hizmetlerin sunulmasına ilişkin görev yetki ve sorumluluklar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde uyulması gereken bazı kurallar vardır. Özellikle özel ve özenli bilgi ve yaşantılarla ilgilenen mesleklerin ve insanların güvenmek istedikleri mesleklerde mesleği icra edenlerin uymak zorunda oldukları kurallar bulunur.
- Bu kurallar öncelikle bireyi korumaya, sonra da mesleği icra eden kişileri korumaya yöneliktir. **Etik kurallar** aşağıda özetlenmiştir.

Temel İlkeler

- **Yetkinlik.** Yetkinlik psikolojik danışmanların sınırlılıklarını bilmeleri demektir. Kendilerini aşan konularda başkalarından yardım talebinde bulunurlar.
- **Dürüstlük.** Psikolojik danışmanlar gerek kişiler arası ilişkilerinde gerek bilimsel ve akademik çalışmalarında, sonuç olarak tüm mesleki ilişkilerinde dürüstlüğü, doğruluğu ve gerçekçiliği ilke edinirler. Kendilerini tanıtırken veya ifade ederken, abartılı ifadeler kullanmazlar, doğru olmayan beyanlardan kaçınırlar.
- **Duyarlık ve Hoşgörü.** Psikolojik danışmanlar danışanların psikolojik danışma hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmaları için çalışırlar. Onların zarar görmemeleri için çalışırlar ve gerekli tüm önlemleri alırlar. Psikolojik danışmanlar yansızlığı benimserler.

- **Toplumsal sorumluluk.** Psikolojik danışma ve rehberlik temelde insana yönelik bir hizmetler bütünüdür. Dolayısıyla, toplumsal sorumluluğu vardır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde bir yandan bireyin çıkar ve yararı, diğer yandan toplumsal sorumluluk arasında denge sağlanmaya çalışılır.
- **Mesleki ve bilimsel sorumluluk.** Psikolojik danışmanlar etik standartlara bağlı olma, görev ve rollerine uygun davranma sorumluluğu altındadırlar. Hizmet verdikleri kişilerin iyilikleri ve yararları doğrultusunda ilgili kurumlarla iş birliği yaparlar, gerektiğinde danışanları, alandaki başka uzmanlara yönlendirirler. Eğer danışanları alandaki başka danışmanlarla görüşüyorsa bu konuda danışanı özgür bırakır ve sınırlama getirmezler.
- **Etik Kurallar.** Etik kurallar genel olarak psikolojik danışma, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve yayın, müşavirlik hizmetleri için geçerlidir. Her hizmet için ayrıca özel kurallar da bulunmaktadır.
- **Yetkinlik sınırları.** Psikolojik danışmanlar sadece eğitim gördükleri ve gerekli formasyona sahip oldukları uygulama ve etkinlikleri yapabilir, onları öğretebilir ve o konularda araştırma yapabilirler.
- **Sürekli gelişim.** Psikolojik danışmanlar RPD alanındaki yeni gelişmeleri takip ederler. Mesleki bilgi ve becerilerini artırmanın yollarını ve fırsatlarını ararlar.
- **Başkalarına zarar vermeme.** Psikolojik danışmanlar öğrencilerine, araştırmaya katılanlara, danışanlarına ve diğer kişilere zarar vermekten ve onlara güçlük çıkarmaktan kaçınırlar. Gizli bilgilerin muhafaza edilmesi. Psikolojik danışmanlar danışanlarına ilişkin bilgileri korumakla yükümlüdürler. Özel ortamlarda özel şartlarda alınan bilgiler korunur.
- **Profesyonel kimlik.** Psikolojik danışmanlar kimliklerini, çalıştıkları yeri, statülerini ve durumlarını olduğu gibi tanıtırlar. Ait olmadıkları ve kendilerinin mesleki niteliklerinden farklı bir mesleğin niteliklerine doğrudan veya dolaylı olarak mensup olma iddiasında bulunmazlar.
- **Rehberlikte Etik ve Bilgilerin Saklanması.** Rehberlik bireyler hakkında bilgiler toplar ve onları bireyleri tanımak için kullanır. Ayrıca, psikolojik danışma hizmetleri yoluyla bireylerin özel yaşantıları ve durumları ile ilgili bilgiler edinir. Bu bilgilerin özel ve öznel oluşları dolayısıyla bunların elde edilmesi sırasında dikkatli olunması, bazı kurallara uyulması gerekir. Yoksa kişiler hakkında bilinmesi insan haklarına aykırı olan bilgiler bilinebilir ve bu bilgiler, daha da kötüsü, bireylerin aleyhine kullanılabilir.
- Kısacası, bilgileri elde etmek bir “iş”tir ve önemli bir iştir. Onun kadar önemli olan diğer bir iş de toplanan bilgilere sahip olmaktır.

ÖZEL EĞİTİM
Prof. Dr. Çığıl AYKUT

Giriş

- Tüm öğrencilerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda desteklenmesi ve bulundukları eğitim ortamlarına katılımlarının sağlanması çağdaş eğitim anlayışının gereklerinden biridir.
- Ulusal ve uluslararası birçok yasal düzenleme eğitim hakkı ve fırsat eşitliği kavramlarına vurgu yaparak tüm çocukların dil, din, cinsiyet, ırk ve engellilik ayrımı gözetilmeksizin bu haklardan yararlanması gerektiğini belirtir (Birleşmiş Milletler (BM) Çocuk Haklarına dair Sözleşme, 1989; BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme, 2008; Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973; Salamanca Bildirisi ve Eylem Planı, 1994).
- Bu yasal düzenlemelerin içeriklerine bakıldığında BM Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme'de, kişilerin insanlık onuruna ve farklılıklara saygı, ayrımcılığa karşı olma, toplumsal yaşama aktif katılım, fırsat eşitliği, erişilebilirlik, engelliliği bir çeşitlilik olarak kabul etme ve özel gereksinimli bireylerin kendi bireysel potansiyelleri çerçevesinde gelişimlerine saygı ilkeleri ön plana çıkmaktadır.
- Bu yasal düzenlemeye paralel olarak Engelliler Hakkında Kanun, engeli olan bireylerin eğitim almasının hiçbir gerekçeyle engellenemeyeceğini ve bu bireylerin farklılıkları dikkate alınarak yaşadıkları çevre ile bütünleştirilmiş ortamlarda, eşitlik temelinde, yaşam boyu eğitim alabileceklerini vurgulamaktadır.
- Salamanca Bildirisi ve Eylem Çerçevesi (1994) de, her çocuğun özel ilgilerinin, yeteneklerinin ve öğrenme ihtiyaçlarının olabileceğini belirtmektedir.
- Bu nedenle nitelikli bir eğitim için bu çeşitliliğin göz önünde bulundurulması, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kapsayıcı eğitim ortamlarına erişimlerinin sağlanması ve bu ortamlarda tüm öğrencilere nitelikli eğitim olanaklarının sunulması önemli görülmektedir.

1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Öğrenciler ve Özel Eğitim I-II

- Mevcut Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (2021) özel eğitim ihtiyacı olan birey, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" şeklinde tanımlanmaktadır.
- Özel eğitim ise bu bireylerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla özel olarak yetiştirilmiş personel tarafından uygun eğitim ortamlarında sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır
- Özel eğitim ve özel eğitim ihtiyacı olan birey terimiyle ilgili alanda yaygın olarak karıştırılan zedelenme, yetersizlik ve özür/engel terimlerini açıklamakta fayda vardır.
- **Zedelenme,** bireyin sahip olduğu organlarının yapısında ve işleyişinde çeşitli nedenlere bağlı olarak bozulmalar olması durumu olarak tanımlanmaktadır.
- Bir bireyin gözünde ya da kulağında çeşitli nedenlere bağlı olarak zedelenmeler oluşabilir. Bu zedelenmelere bağlı olarak kimi zaman yetersizlik durumu yaşanabilirken kimi zaman bu durum yetersizlikle sonuçlanmayabilir.
- **Yetersizlik**, bireyin yaşadığı zedelenme sonucunda sahip olduğu organının işlevini yerine getirememesidir. Örneğin bireyin gözündeki zedelenmeye bağlı olarak görememesi bir yetersizliktir.
- **Engel** ise bir yetersizlik sonucunda bireyin toplumsal yaşamda akranlarının gerçekleştirebildiği rolleri gerçekleştirememe durumu olarak tanımlanmaktadır.
- Bir öğrencinin görme kaybının olması bir yetersizliktir. Ancak bu öğrenci için herhangi bir uyarlama yapılmaksızın sınıf ortamında öğretim sunulması ve akranlarıyla benzer materyallerle benzer şekilde değerlendirilmesi bir engeldir.

- Oysaki öğretmenin aynı öğrenci için yazı puntosunu düzenleyerek materyalde uyarlaması yapması öğrencinin akranlarıyla benzer akademik kazanımları edinmesini sağlayabilir.
- Engelli olma durumu çoğunlukla toplum tarafından oluşturulan koşullar sebebiyle bireyin kendisinden beklenen rol ve sorumlulukları gerçekleştirememesi olarak düşünülebilir. Bu nedenle engelli birey ya da yetersizliği olan birey yerine, özel eğitim ihtiyacı olan birey kavramını kullanmak daha uygun olacaktır.
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler yaşadıkları yetersizlik durumları, dereceleri, gelişimsel özellikleri ve içinde bulundukları çevresel özellikler sebebiyle birbirlerinden oldukça farklı özelliklere ve performanslara sahiptir.
- Bu nedenle bu bireylerin gelişimsel özellikleri hakkında genellemelere varmak mümkün değildir. Ancak öğretmenlere fikir vermesi amacıyla sık karşılaşılan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci gruplarının alanyazında yaygın olarak bahsedilen özelliklerine yer verilecektir.

1.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

- Zihinsel yetersizlik, 22 yaşından önce ortaya çıkan, hem öğrenme, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel işlevlerde hem de bireylerin günlük yaşamlarında gerçekleştirdikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin toplamı olan uyumsal davranışlarda önemli sınırlılık durumudur .
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2021) zihinsel yetersizlik kavramı yerine zihinsel engel kavramı kullanılmaktadır. Yönetmeliğe göre zihinsel engelli bireyler hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır.
- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, zihinsel işlevsel ve uyumsal becerilerde hafif düzeyde bir gerilik yaşadıkları için sınırlı düzeyde desteğe ihtiyaç duyarken ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler, yaşam boyu yoğun özel eğitim ve bakım desteğine ihtiyaç duyabilir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

• Zihinsel işlev boyutuyla ele alındığında normal insanların zekâ düzeyi puanı 100 olarak kabul edilirken zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin zekâ düzeyi puanları 70 ve altındadır. Ancak bu durum zihinsel yetersizliğin sadece zekâ düzeyi puanı üzerinden tanılandığı anlamına gelmemektedir.
Tanımdan da hareketle tanılama sürecinde mutlaka uyumsal davranışlar da göz önünde bulundurulmalıdır.
• Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkat süreleri çok kısa olup dikkati odaklama ve sürdürmede güçlükleri bulunmaktadır.
• Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin dikkatin yanı sıra bellekle de ilgili problemleri bulunmaktadır. Bu öğrenciler öğrendikleri yeni bilgileri kısa süreli ve uzun süreli belleğe depolamada ve gerektiğinde uzun süreli bellekten bilgiyi geri çağırmada problem yaşarlar
• Dikkat ve bellek problemleriyle bağlantılı olarak bu öğrencilerin birçok akademik alanda normal gelişim gösteren akranlarına göre geridir. Birçok öğrenci olayları ya da nesneleri belirli bir özelliğe göre gruplandırmayı kolay bir şekilde öğrenebilirken bu öğrenciler akıl yürütme ya da değerlendirme yoluyla bir uyaranı sınıflandırma ya da bilgiyi organize etmekte sorun yaşayabilirler
• Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler akranlarına göre daha yavaş öğrenmekle birlikte, soyut kavramları öğrenmede, öğrendikleri bilgileri yeni durumlarla ilişkilendirmede ve genellemede güçlük yaşar

• Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin yaşadıkları akademik başarısızlık durumuyla bağlantılı olarak yeni öğrenmelere ilişkin motivasyonları düşüktür ve bu öğrenciler zaman içerisinde öğrenilmiş çaresizlik yaşamaya başlarlar
• Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler dilin hem anlama hem de ifade etme boyutunda zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyine bağlı olarak sorun yaşamaktadır. Bu öğrenciler kendilerine verilen yönergeleri ya da okunan bir öyküyü anlamada güçlük yaşayabilir. İfade edici dil boyutunda bu öğrenciler zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeylerine göre konuşma bozuklukları yaşayabilir. Bu öğrenciler sınırlı sayıda kelime ve cümle çeşitliliğine sahip olup cümle kurarken söz dizim yapısında bozukluklar sergileyebilir
• Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, bilişsel becerilerde yaşadıkları sınırlılıklardan kaynaklı olarak sosyal becerilerde yetersizlik ve sosyal kabulü olumsuz yönde etkileyebilecek problem davranışlar sergileyebilir

❖ Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle ilgili belirtilen özellikler bireyin zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyine göre değişebileceği gibi, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencide tüm özelliklerin bulunacağı yönünde bir genelleme yapılması mümkün değildir.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler

❖ Otizm spektrum bozukluğu (OSB), nörogelişimsel bir bozukluk olup yaşamın erken dönemlerinde sosyal iletişim ile etkileşimde güçlük yaşama ve sınırlı yineleyici davranışlar sergileme gibi belirtilerle ortaya çıkan bir durumdur (American Psychiatric Asociation [APA], 2014).
❖ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2021) OSB'ye dair, sosyal etkileşim, iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılık vurgulanmakla birlikte hafif, orta ve ağır düzeyde olmak üzere sınıflandırma yapılmıştır.
❖ Bu sınıflandırma OSB olan öğrencinin gereksinim duyduğu destek miktarını ifade etmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

• Otizm, bir sosyal iletişim bozukluğudur. Otizm spektum bozukluğu olan öğrenciler, sosyal etkileşimin ilk basamağı olan göz kontağından kaçınırlar ya da gözlerinin kenarlarından bakabilirler.
• Bu öğrenciler, isimlerine tepki vermeyebilir, diğer insanlara karşı ilgisiz görünebilir ya da çok az ilgi gösterebilirler.
• Beden dilini kullanma ve anlama konusunda çeşitli sorunlar yaşayabilir, sosyal durumlarda ses tonunu veya yüz ifadesini anlamakta zorluk çekebilir. Sosyal durumlarda gülümsemeyebilir ya da komik bir şey olmadığında gülebilirler.
• Diğer insanların düşünce ve duygularını anlama yeteneğinde yani zihin teorisinde sınırlılıklara sahiptir.
• Oyun becerileri sınırlıdır. Akranlar ve yetişkinlerle etkileşimde sınırlılıkları olmakla birlikte nesnelerle meşgul olabilirler.
• Yönergeleri anlama ve takip etme gibi alıcı dil boyutunda güçlük yaşayabilecekleri gibi, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi ifade edici dil boyutunda da sınırlılıklara sahip olabilirler.
• OSB olan öğrencilerin yaklaşık %20-30'u konuşmada gecikme yaşar ya da bu beceriyi edinemez. Konuşabilen öğrencilerde ise konuşmada gecikme ya da eş zamanlı ekolali (ses tekrarları) görülebilir. Konuşma içeriğinde zaman ve zamir kullanımı yanlış olabilir. Ben ve sen zamirlerini yanlış kullanabilirler ya da konuşma biçimleri monolog şeklinde olabilir.
• Soyut kavramları anlamakta, alay ya da şaka gibi sosyal dili yorumlamada zorlanırlar.

• OSB olan birçok öğrenci basmakalıp motor veya sözel davranışlar sergileyebilir. Nesneleri döndürme, el çırpma ve sallanma gibi sınırlı ve tekrarlayan motor davranışlar görülebilir.
• Bazı nesnelerle aşırı derecede meşgul olabilir ya da çok sınırlı ilgi alanlarına sahip olabilirler. Bir nesneyle saatlerce oynayabilirler ya da belirli özellikteki nesnelere aşırı ilgi gösterebilirler. Ortamdaki herhangi bir değişiklikten (örneğin, yerinde olmayan bir şey veya evde veya sınıfta yeni bir şey) veya rutindeki herhangi bir değişiklikten dolayı üzülebilirler.
• Rutinlere ve aynılıklara aşırı bağlı olup değişikliklerden rahatsız olma, kurallara uymakta ısrarcı olma veya esnek olmayan düşünceye sahip olma gibi davranışlar sergileyebilirler.
• Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde karşılaşılabilen durumlardan biri de aşırı duyarlılıktır. Bu öğrencilerin bazıları sesten bazıları dokunmadan ya da görsel uyarılmadan 159 rahatsız olabilir. Bu duyarlılık, OSB olan birçok birey için büyük bir sorun olan "duyu bütünleme bozukluğu" adı verilen daha büyük bir durumun parçasıdır.
• OSB olan öğrenciler görsel olarak sunulduğunda bilgileri daha kolay işleyebilirler
• OSB olan öğrenciler birbirlerinden oldukça farklı özellikler sergileyebilen oldukça heterojen bir gruptur.
Özellikle dil, iletişim ve sosyal etkileşimde yaşadıkları sınırlılıklara çoğunlukla farklı düzeylerde zihinsel yetersizlik de eşlik etmektedir.

1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler

- Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı olan DSM-V'e göre öğrenme güçlüğü okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik alanında güçlüklerle karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2014).
- Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal zekâya sahip olmalarına karşın beynin atipik işleyişinden kaynaklı olarak bilgiyi işleme ve edinme biçimi bakımından akranlarından farklı özellikler gösterirler.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuma, okuduğunu anlama, yazılı ifade ve matematiksel akıl yürütme ile hesaplama alanlarında yaşanan güçlüklerle ön planla çıkmaktadır
- Heterojen bir grup olan öğrenme güçlüğü yaygın olarak okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi) ve matematik bozukluğu (diskalkuli) olarak sınıflandırılır

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

• Öğrenme güçlüğünün en göze çarpan özelliği öğrencinin yapabilecekleri ile yapabildikleri arasındaki farkın fazla olmasıdır. Diğer bir deyişle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal bir zekâya sahip oldukları hâlde özellikle bazı akademik alanlarda akranlarından önemli ölçüde ayrışan güçlükler yaşar.
• Öğrenme güçlüğünün bir diğer önemli özelliği ise performanstaki değişkenliğin fazla oluşudur. Matematiksel hesaplamalarda oldukça hızlı ve doğru performans sergileyen bir öğrencinin okuma alanında akranlarından önemli ölçüde ayrışarak hatalı ve heceleyerek okuması bu duruma örnek gösterilebilir (Lewis ve Doorlog, 1999).
• Özellikle disleksi olan öğrenciler okumada ciddi problemler yaşarlar. Bu öğrenciler harfleri tanıma, heceleme, doğru ve akıcı bir şekilde çözümleme konusunda düşük performans sergilerler.
• Okumayı çözümleme ve akıcı okumada yaşanan sınırlılıklara bağlı olarak okuduğunu anlamakta da zorlanırlar.
• Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir kısmı harfleri, kelimeleri doğru bir şekilde yazmada ve yazım sürecinde imla ve dil bilgisi kurallarına dikkat etmede problem yaşayabilir.
• Matematik ile ilgili kavramları, olguları anlamakta ve matematiksel hesaplamalar yapmada zorlanabilirler.

• Akademik alanda yaşadıkları başarısızlıklar nedeniyle güdülenme problemleri yaşarlar. Bu öğrenciler başarısızlıklarını kendilerinde olan yetersizliğe atfederken başarılarını ise kendileriyle ilgili olmayan dış faktörlere atfederler ve yaygın olarak öğrenilmiş çaresizlik yaşarlar.
• Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrenci, dilin mekanik ve sosyal kullanımlarıyla ilgili sorunlar yaşar. Mekanik olarak sözdizimi (gramer), semantik (kelime anlamları) ve fonoloji (kelimeleri bileşen seslerine ayırma ve tek tek sesleri bir araya getirerek kelimeler oluşturma yeteneği) ile ilgili sorunları vardır. Dilin sosyal kullanımına ise pragmatik denir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle karşılıklı sohbet konusunda sorun yaşarlar. Bu öğrenciler sohbeti sürdürmek için gerekli olan bazı stratejileri kullanmakta güçlük yaşarlar.
• Öğrenme güçlüğü olan öğrencileri bazıları görsel ya da işitsel algı alanında güçlük yaşayabilir. Görsel algı sorunları yaşayan öğrenciler, yapboz oluşturmada, görsel şekilleri algılamada ve hatırlamada güçlükler ya da harfleri tersine çevirme gibi problemler yaşar. İşitsel algı sorunları yaşayan öğrenciler de benzer seslerden oluşan iki kelimeyi ayırt etmede ve sözel yönergeleri takip etmekte güçlük yaşar.

1.4. Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Öğrenciler

- Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler, dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin bütünleştirilmesi sırasında bu bileşenlerin en az birinde ortaya çıkan sorunlar nedeniyle öğrenciler dil ve konuşma bozukluğu tanısı alabilirler.
- Amerika Konuşma, Dil ve Duyma Birliği'ne (American Speech-Language-Hearing Association) göre bir öğrenci sadece dil ya da sadece konuşma alanında güçlük yaşayabileceği gibi her iki alanda da güçlük yaşayabilir.
- Dil bozukluğu olan öğrenciler; başkalarının söylediklerini anlamakta güçlük çekebilir. Bu durum bir alıcı dil bozukluğudur.
- Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte sorun yaşayabilirler. Bu durum ise ifade edici dil bozukluğudur. Bir öğrenci hem alıcı hem de ifade edici dil bozukluğu yaşayabilir.
- Konuşma bozukluğu olan öğrenciler ise ses üretiminde ya da bazı sesleri söylemede zorlanabilir. Konuşurken kekeleyebilir ya da konuşma ritmini ayarlamada sorun yaşayabilir.

1.5. İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2021) göre işitme engelli birey, işitme duyarlılığının kısmi ya da tamamen yitirilmesinden kaynaklı özel eğitim ve destek eğitime ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır.
- İşitme yetersizliğinin sınıflandırılmasında işitme kaybının derecesine, kaybın ortaya çıktığı yaşa ve kaybın olduğu yere göre farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır.
- İşitme kayıplarının şiddeti, bireyin desibel (dB) cinsinden ölçülen sesi almasıyla belirlenir. Tablo 1'de işitme kaybının derecelendirilmesi yer almaktadır Roberts, 2013)

Tablo 1. *İşitme Kaybı Dereceleri*

İşitme Kaybı Düzeyi	Sınıflandırma	Açıklama
0-15 dB	Normal	İletişim üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.
16-25 dB	Çok hafif	Gürültülü ortamlarda, kısık sesleri anlamakta güçlük yaşarlar.
26-40 dB	Hafif	Sessiz ortamlarda kısık ya da uzaktan gelen sesleri anlamakta güçlük yaşarlar. Sınıf içi tartışmaları takip etmede zorlanırlar.
41-55 dB	Orta	Karşılıklı konuşma sırasında sadece yakın mesafeden konuşulanı anlarlar.
56-70 dB	Orta-ağır	Yalnızca yüksek sesli, net konuşmalar duyulabilir ve grup durumları büyük zorluklar yaratır. Konuşma, belirgin şekilde bozulmuş olsa da anlaşılabilir.
71-90 dB	Ağır	Yüksek sesli olmadıkça konuşmalar duyulamaz, o durumda bile, birçok kelimeyi ayırt edemezler. Çevresel sesleri duyabilseler bile anlamlandıramazlar. Konuşma hiçbir zaman anlaşılır değildir.
91 dB ve üzeri	Çok ağır	Karşılıklı konuşmaları duyamazlar. Ancak bazı yüksek çevresel sesleri duyulabilirler. Konuşmanın anlaşılır değildir ya da hiç gelişmemiş olabilir.

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

• İşitme yetersizliği olan öğrencilerin zihinsel olarak herhangi bir problemleri yoktur, normal zekâ düzeyine sahiplerdir. İşitme kaybı, öğrencinin genel bilişsel yeteneklerini etkilemez ancak bu öğrenciler normal işiten akranları kadar iyi duyamadıkları için gelişimsel gecikmeler yaşayabilir

• İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma düzeyleri, işiten akranlarından önemli ölçüde daha düşüktür. Ses bilgisel farkındalık ve konuşma seslerini kullanma yetenekleri sınırlı olduğundan ses temelli okuma yazma öğretimine alternatif öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.

- • Konuşulanları anlama ve kendi konuşmalarının anlaşılırlığı işitme yetersizliğinin düzeyine bağlı olarak artıp azalabilir .
- • İşitme yetersizliği yaygın olarak dil ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkiler. Ancak zamanında doğru müdahaleler uygulanmaması durumunda bu alanda yaşanan problemler tüm gelişim alanlarını olumsuz etkileyebilir (Akçamete ve Gürgür, 2012).
- • Günümüzde birçok işitme yetersizliğine sahip olan öğrenci işitme cihazları yardımıyla devam eden eğitim faaliyetlerine önemli ölçüde katılım göstermektedir.
- Bu cihazlar her bireyin işitme özelliklerine göre düzenlenebilir olmasına rağmen öğretmenler ve ebeveynler bu cihazların işitme kaybından kaynaklanan tüm problemleri çözmediğinin farkında olmalıdır.

1.6. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler

- Gözün yapısında oluşan zedelenmeye bağlı olarak gözün görme işlevini gerçekleştirememesi durumuna görme yetersizliği denir.
- Görme yetersizliği olan öğrenciler, az gören ve kör olarak sınıflandırılabilir. Bu kavramları eğitsel açıdan ele alırsak az gören öğrenciler, yardımcı araçlar kullanarak ya da kendileri için yapılan çeşitli uyarlamalarla öğrenme süreçlerinde görme potansiyellerini kullanabilirler.
- Kör olan öğrenciler ise yardımcı araçlarla dahi materyalleri okuyamazken öğrenme süreçlerini ancak dinleyerek ve dokunarak sürdürebilirler .

Görme yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

• Görme yetersizliği olan öğrenciler kendi içlerinde oldukça heterojen bir gruptur. Bu öğrenciler öğrenme özellikleri, işlevsel görmeleri, sosyoekonomik durumları, kültürel geçmişleri, görme kaybının başlangıç yaşı, diğer engellerin varlığı ve bilişsel yetenekleri bakımından birbirlerinden farklıdırlar.
• Görme yetersizliği olan öğrenciler öğrenme deneyimlerini dokunarak ve işiterek edinebilmektedir. Ancak bu duyular her zaman görme duyusunun yerini tutamayabilir.
• Görme yetersizliği olan öğrencilerin çevrelerinde hareket etme yeterlikleri sınırlı olabilir ve bu durum öğrencinin deneyimlerini, sosyal ilişkilerini ve bilgi edinme süreçlerini de sınırlayabilir (Lewis, 2013).
• Eğitimciler 1940'lı ve 1950'li yıllarda, görme yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin ciddi şekilde etkilenmediğine inanıyorlarken günümüzde bilişsel gelişimin yaşamın ilk yıllarındaki deneyimlerden önemli ölçüde etkilendiği kabul edilmektedir. Bu nedenle görme kaybı öğrencinin bilişsel gelişimi engelleyebilecek bir durumdur.
• Görme yetersizliği olan öğrencilerin dil ve iletişim becerileri gören akranları ile benzer özellikler gösterir. Yani görme kaybı ya da bozukluğu bu öğrencilerin günlük dil kullanımını veya iletişim becerilerini etkilemez (Kirk vd., 2009).

2. Rehberlik ve Araştırma Merkezine Yönlendirme

- Eğitim ortamlarında her öğrencinin birbirinden farklı öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip olduğu bilinmektedir.
- Bazı öğrenciler herhangi bir konuya dair kazanımları hızlı bir şekilde edinirken bazı öğrenciler öğrenme sürecinde daha çok tekrara ihtiyaç duyabilir, öğrendiklerini sıklıkla unutabilir ya da öğrendiklerini farklı etkinliklere, alıştırmalara genellemede problem yaşayabilir.
- Devam eden öğretim programını takip etmede güçlük yaşayan öğrencilerin fark edilmesi değerlendirme sürecinin başlangıcını oluşturur.
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik nitelikli özel eğitim hizmetlerinin sunulması için öğrencilerin ilgilerinin, gereksinimlerinin ve çeşitli alanlardaki eğitsel performanslarının ortaya konmuş olması gerekmektedir.
- Öğrenci hakkında bilgi toplama ve toplanan bu bilgilerden bir yargıya varma süreci genel olarak “değerlendirme” olarak tanımlanmaktadır.
- Değerlendirme tarama, tanılama, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirme ve izleme gibi amaçlarla yapılmaktadır.



Şekil 1. Değerlendirme Süreci

- Öğretmenler rehberlik ve araştırma merkezine (RAM) yönlendirmeden önce öğrencinin performans düzeyine ilişkin değerlendirme yapar.
- Değerlendirme süreci, ilk belirleme aşamasıyla başlar. İlk belirleme aşamasında öğretmenler, akademik, sosyal-duygusal, motor ve dil becerileri bakımından akranlarından önemli ölçüde ayrışan öğrencileri belirler.
- Bu noktada öğretmenler, hemen etiketleyici olmamalı; her öğrencinin gelmiş olduğu sosyo-kültürel çevrenin bir parçası olduğunu ve bununla bağlantılı olarak akranlarından farklı özellikler sergileyebileceğini unutmamalıdır.
- Ancak öğrencinin akranlarıyla arasında olan bu fark, öğrencinin devam ettiği öğretim programının takibini güçleştiriyor, sosyal yönden uyumunu olumsuz yönde etkileyip akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkisini bozuyorsa ilk belirleme sürecinin başlatılması gerekir.
- İlk belirleme, öğrencinin sınıf öğretmeni ile rehber öğretmeninin iş birliği ile çalışmasını gerektiren bir süreçtir.
- Bu süreçte öğrenci performansıyla ilgili kaba değerlendirme yapılarak öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıkları; diğer bir deyişle sahip olduğu ve olmadığı beceriler belirlenebilir.
- Kaba değerlendirme sürecinde gözlemler, görüşmeler ve kontrol listeleri gibi çeşitli informal değerlendirme araçları kullanılarak özel eğitim ihtiyacı olduğundan şüphe edilen öğrenciler belirlenebilir.
- Bu öğrencilere gereksinim duydukları desteği sunabilmek amacıyla ilk belirleme aşamasının mümkün olduğunca hızlı bir şekilde tamamlanması önemlidir.
- Bu nedenle ilk belirleme sürecinin, öğretim döneminin başında ve kısa süre içerisinde tamamlanması önemlidir.
- İkinci aşamada ise bu öğrenciler için gönderme öncesi süreç uygulanır. Gönderme öncesi süreç, hastanelere ve rehberlik araştırma merkezine yönlendirme yapmadan önce öğretmenin eğitim ortamında çeşitli düzenlemeler yapması ve bu düzenlemeler sonrasında öğrencinin eğitim faaliyetlerine katılımının artıp artmadığını değerlendiren bir işleyişe sahiptir.
- Bu sürecin yürütülmesindeki en önemli amaç, daha yoğun bir eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerin gereksiz yere yönlendirilmesini ve süreç sonunda ortaya çıkabilecek etiketlemeyi önlemektir.

- **Gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin yapacakları iş ve işlemler** üç basamakta ele alınabilir.
- Bu basamaklar;
  • Bilgi toplama
  • Müdahale programı hazırlama ve
  • Müdahale programını uygulama ve sonuçlarını değerlendirme şeklindedir.

Bilgi toplama: Öğrencinin devam eden eğitsel faaliyetlere katılımını etkileyen faktörleri belirmek amacıyla öğretmenler, birçok farklı bilgi kaynağından öğrenci hakkında bilgi toplamalı ve bunları kaydetmelidir.

Bu kapsamda öğretmenler aşağıdaki noktalarda öğrenci hakkında bilgi toplamalıdır.

- Bunlar;
  • Öğrencinin doğumdan itibaren geçirdiği hastalıklar, kazalar ya da travmalar ve bunlara yönelik alınan tedbirler,
  • Öğrencinin ailesinin eğitim düzeyi, sahip oldukları olanaklar, çocuklarının eğitimiyle ilgili yaşadıkları kaygılar ve bunlara ilişkin aldıkları önlemler,
  • Öğrencinin okulda sergilediği davranışların evde de tutarlı bir şekilde sergilenip sergilenmediğine ve ailelerin bu davranışlara verdikleri tepkilere ilişkin bilgiler,
  • Öğrencinin daha önce devam ettiği eğitim ortamında sergilediği performans, mevcut problemlere benzer problemler olup olmadığı ve problemler varsa bunlara ilişkin alınan önlemler,
  • Öğrencinin devam ettiği eğitim programında yer alan kazanımlara ilişkin performansı ve gerek duyuluyorsa bir önceki sınıf programında yer alan kazanımlara ilişkin performansı.

Müdahale Programı Hazırlama:

- Öğrenci hakkında toplanan tüm bu bilgiler, müdahale programı hazırlama sürecinin temelini oluşturur. Öğretmenler bu bilgilerden yararlanarak öğrenci için müdahale programı hazırlar.
- Hazırlanan müdahale programında mutlaka öğrenciye özgü uyarlamalara yer verilmelidir.

Müdahale programını hazırlarken öğretmenler;
a) Program hedeflerinde,
b) Öğretimsel süreçlerde,
c) Sınıf yönetiminde,
d) Sınıf ortamında uyarlama yapabilirler.

a) Program hedeflerinde uyarlama:

- Program hedeflerinde uyarlama, öğrenci için hazırlanacak programda yer alacak hedeflerle ilgili uyarlamalardır.
- Öğretmenler program hedeflerinde uyarlama yapabilmek için öncelikli olarak öğrencinin devam ettiği programın neresinde olduğunu belirlemelidir. Örneğin 2. sınıfa giden bir öğrenciye matematik alanında programa dayalı değerlendirme yapıldığını düşünelim. Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin iki basamaklı bir sayıdan, iki basamaklı bir sayıyı onluk bozarak ve bozmadan çıkarma işlemi yapamadığı görülmüştür. Bu noktada program hedeflerinde uyarlamaya gidilip 1. sınıf kazanımlarına dönülebilir ve tek basamaklı bir sayıdan, tek basamaklı bir sayı çıkarma hedefi hazırlanacak müdahale programına eklenebilir.

b) Öğretimsel süreçlerde uyarlama:

- Öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırmaya ya da daha etkili hâle getirmeye dönük yapılan uyarlamalardır. Bu kapsamda öğretmenler sundukları öğretim yöntemlerini ve materyalleri çeşitlendirebilir.
- Öğretim sürecine ilişkin daha somut, görsel, dokunsal ya da işitsel materyaller kullanabilir.
- Öğretim sürecinde sunduğu örnek 164 sayısını ya da tekrar sayısını artırabilir. Öğretilecek konuyu daha küçük basamaklara ayırarak daha küçük bilgi birimleri hâlinde sunabilir.

c) Sınıf yönetiminde yapılacak uyarlamalar:

- Sınıfın genel işleyişine ve davranış yönetimine ilişkin yapılan uyarlamalardır.
- Öğretmenler tüm öğrencileri sınıf kuralları konusunda bilgilendirmeli, kurallara uyanları hangi yollarla pekiştireceğini açıklamalıdır.
- Sınıf kuralları ve pekiştirmeye karşın bazı öğrenciler davranış problemleri sergileyebilirler. Bu durumlarda daha sistematik davranış değiştirme sistemlerine başvurulabilir. Bu noktada öğretmenler sınıf yönetimine ilişkin bazı uyarlamalar yapabilir.
- Öğrencinin olumsuz davranışlarını görmezden gelip sergilediği her olumlu davranışı pekiştirmesi bu tür uyarlamalara örnek olabilir.

d) Çevresel uyarlamalar:

- Sınıfın fiziksel ve sosyal çevresinde yapılan uyarlamalardır.
- Öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak sınıfın ısı, ışık, gürültü düzeyi, erişilebilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı gibi unsunlarda düzenlemeler yapılabilir.
- Dikkatini odaklamada güçlük yaşayan öğrenciler için dikkat dağıtıcı uyaranları mümkün olduğunca en aza indirmek ve bu öğrencileri öğretmenin yakınına oturtmak birer çevresel uyarlama örneği olabilir .

Müdahale Programını Uygulama ve Sonuçlarını Değerlendirme:

- Müdahale programı hazırlandıktan sonra hazırlanan programın uygulanması aşamasına geçilir. Programın uygulanması sürecinde dikkat edilecek en önemli konu ne kadar süreyle bu müdahalenin uygulanacağıdır.
- Öğretmenler müdahale programının uygulamasına yeterli zaman ayırmadığında müdahalenin etkili olmadığını düşünür ve aslında yönlendirme için uygun olmayan öğrenciyi ayrıntılı değerlendirme için yönlendirir.
- Aksi durumda yani müdahale programının uygulama süresini aşırı uzattığında ise öğrencinin gereksinim duyduğu daha yoğun desteği alması geciktirilmiş olur.
- Her iki durum, gönderme öncesi sürecin işleyişini tehlikeye sokmakla birlikte bu sürenin genellikle üç ile beş ay arasında sürmesi önerilmektedir .
- Müdahale programı uygulandıktan sonra öğretmenler öğrencideki gelişmeyi ve ilerlemeyi değerlendirir.
- Öğrencideki ilerleme beklenen düzeyde ise öğrenci genel eğitim sınıfında akranlarıyla eğitimine devam eder.
- Öğrencideki ilerleme beklenilen düzeyde değil ise öğrenci, ailesinin de onayıyla ayrıntılı değerlendirme için hastanelere ve RAM'a yönlendirilir.
- Gönderme öncesi süreç sistematik bir şekilde yürütüldüğünde özel eğitim ihtiyacı olduğundan şüphe edilen birçok öğrenci yönlendirmeye gerek kalmadan genel eğitim sınıfında akranlarıyla birlikte eğitim-öğretimlerini sürdürebilmektedir.

3. Eğitsel Değerlendirme,Tanılama Süreci ve Eğitim Ortamına Yerleştirme

- Gönderme öncesi süreçte öğretmenin yaptığı düzenlemelere rağmen öğrencide beklenen düzeyde bir ilerleme görülmüyorsa ayrıntılı değerlendirme için gönderme süreci başlatılır.
- Gönderme kararı sadece sınıf öğretmeninin vereceği bir karar olmayıp rehber öğretmen ve ailenin de bu karara onay vermiş olması gerekmektedir.
- Okul rehberlik servisi ve ailenin onayıyla birlikte öğrenci ayrıntılı değerlendirme için hastanelere ve RAM'a yönlendirilir.
- Bu yönlendirme sürecinde öğretmen, gönderme öncesi süreçte öğrenci özelinde uyguladığı müdahale programının içeriği ve sonuçları hakkında bir gönderme raporu hazırlar.
- Gönderme raporu hazırlanmasındaki en temel amaç, ayrıntılı değerlendirmede öğrenciyi değerlendirecek uzmanlara öğrenci hakkında daha fazla bilgi sağlamak ve daha doğru kararlar vermelerine yardımcı olmaktır.
- Bu kapsamda

  gönderme raporunda;

  • Öğrencinin güçlük yaşadığı gelişim alanlarına ve bu alanlarda sergilediği performansa,
  • Öğrencinin güçlük yaşadığı alanların nerede, ne zaman ve hangi etkinlikler sırasında ortaya çıktığına,
  • Öğrencinin güçlük yaşadığı alanlara ilişkin yapılan uyarlamalara, uygulanan müdahalelere ve stratejilere,
  • Müdahale programının oluşturulması, uygulanması ve izlenmesinde sorumlu olan kişilere
  • Başarılı ve başarısız olan müdahalelere ilişkin açıklamalara yer verilmelidir.

ÖRNEK OLAY

- Güçlük yaşanılan gelişim alanlarına ve bu alanlarda sergilenen performansa ilişkin hem okul öncesi hem de ilkokul döneminde olan iki öğrenci üzerinden örnek verebiliriz. Okul öncesi dönemde bir çocuk bilişsel, motor, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım gelişim alanlarında değerlendirilebilir. Örneğin bir okul öncesi öğretmeninin sınıfındaki bir çocuğun bazı gelişim alanlarına ilişkin endişeler duyduğunu ve bu çocuğun performansını değerlendirip ortaya koyduğunu düşünelim. Öğretmeninin gözlemine göre bu çocuk motor ve öz bakım becerilerinde akranlarıyla benzer düzeyde bir performans sergilemektedir. Öğretmen bu çocukla ilgili özellikle bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimi alanlarına ilişkin endişeler duymaktadır. Bu çocuk:
- Bilişsel gelişim alanında; çevresinde aynı olan nesneleri eşleyebilmekte ya da belirli bir nesne grubu içerisinde farklı olanı bulabilmektedir. Nesnelerin rengini, şeklini ifade etmekte ancak kavramlar arasında ilişkileri kurmakta güçlük yaşamakta ve neden-sonuç ilişkisi kuramamaktadır. Gördüklerini ya da yaşadıklarını hatırlamakta güçlük yaşamakta ve bunları anlatamamaktadır.
- Sosyal duygusal gelişim alanında; kendiliğinden sohbet başlatamamakta ancak başlatılan sohbeti kısa cümlelerle yanıtlayabilmektedir. Basit sorulara kısa cevaplar verebilmekte ancak duygularını ifade edememektedir. Tek başına sınırlı oyuncaklarla kısa süreli de olsa oynayabilir ancak grup oyunlarına katılmamaktadır.
- Dil gelişimi alanında; sorulan sorulara bir ya da iki kelime ile yanıt vermektedir. Kendiliğinden soru sorma ya da günlük deneyimlerini paylaşma sıklığı oldukça azdır. Şimdi de bir sınıf öğretmeninin sınıfındaki bir öğrencisinin bazı gelişim alanlarına ilişkin endişeler duyduğunu ve bu öğrencinin performansını değerlendirip ortaya koyduğunu düşünelim. Öğretmenin gözlem ve değerlendirmelerine göre bu çocuk, sosyal duygusal yönden akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler geliştirip bunu sürdürebilmektedir. Arkadaşlık becerileri iyidir. 3. sınıfa devam eden bu çocukla ilgili olarak öğretmeni özellikle okuma-yazma ve matematik alanlarında endişeler duymaktadır.

- Okuma-yazma alanında; okuma hızı sınıf düzeyinin altında olup 1. sınıf düzeyindedir. Öğrenci heceleyerek okumakta ve okurken birçok hece tekrarlama ya da harfi yanlış okuma gibi hatalar yapmaktadır. Yazma kısmında da bakarak yazabilmekte ancak söylenileni yazmakta güçlük yaşamaktadır. Yazının okunurluğu çok düşük olup harflerin büyüklüğüne dikkat etmeden yazmaktadır.
- Matematik alanında; ikinci sınıf düzeyinde matematik performans sergilemektedir. 2 basamaklı sayılarla eldesiz toplama işlemi ve onluk bozmadan çıkarma işlemlerini yapabilirken üç basamaklı sayılarla işlemler yaparken basamak hataları yapmaktadır. Matematik problemlerini anlamakta güçlük yaşamakta ve çözememektedir.
- Öğrencilerin güçlük yaşadığı alanların nerede, ne zaman ve hangi etkinlikler sırasında çıktığına bakacak olursak; Okul öncesi dönem çocuğunun bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişim alanında yaşadığı güçlükler eğitim süresi boyunca hemen hemen her etkinlikte gözlenebilir. Serbest zamanda, oyun etkinliklerinde, Türkçe dil etkinlikleri sırasında ve masa başı yapılan etkinlikler sırasında gözlemlenmiştir. 3. sınıfa devam eden öğrencinin yaşadığı güçlükler ise Türkçe ve matematik derslerinde gözlemlenmiştir. Öğrencinin defterleri, yaptığı ödevleri ve verilen çalışma kâğıtları incelenerek bu alanda güçlük yaşadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin güçlük yaşadığı alanlara ilişkin yapılan uyarlamalar, uygulanan müdahaleler ve stratejilere bakacak olursak; Okul öncesi dönem çocuğunun tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla öğretmen akran aracılı öğrenmeyi kullanmayı seçmiş olabilir. Daha yetkin bir akranla öğrenciyi eşleştirebilir ve akranın öğrenciye model olmasını sağlayabilir. Sınıf ortamında görseller kullanarak hatırlama becerilerini destekleyebilir. Dil gelişimini desteklemek için genişletme tekniğini kullanabilir. Çocuğun söylediği bir ya da iki kelimeyi çocuğun dil düzeyine uygun bir kelime ile zenginleştirebilir. Sosyal duygusal gelişimi için rutinler oluşturarak tüm çocukların duygularını ifade etmesini destekleyebilir. Grup çalışmalarına olanak veren çevresel düzenlemeler yapabilir. 3. sınıfa devam eden öğrenci için öğretmen, okuma hızını artırmaya yönelik model okuma yapabilir, grafiksel dönüt verebilir. Okuma metinlerini 2. sınıf düzeyinden seçebilir. Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye dönük öykü haritası kullanabilir. Matematik alanında öğrenciye daha fazla sayıda örnekle yüksek sesle düşünerek işlemleri çözebilir. Problem çözme becerilerini geliştirmek için problemi kendi cümleleriyle ifade etme, görselleştirme gibi teknikler kullanabilir.
- Müdahale programının oluşturulması,uygulanması ve izlenmesinde sorumlu olan kişilere bakacak olursak; Müdahalenin oluşturulma süreci iki öğrencide de öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Uygulanması ve izlenmesi sürecinde daha yetkin akranlardan ve ebeveynlerden de destek alınabilir. Bu kişiler raporda belirtilir.
- Başarılı ve başarısız olan müdahalelere ilişkin yapılacak açıklamalara örnek verecek olursak; Okul öncesi dönem çocuğu için akran aracılı öğrenme ve genişletme tekniği sosyal duygusal gelişim ve dil gelişiminde etkili olmuştur. Çocuk artık grup oyunlarına katılmakta, kendini daha uzun cümlelerle ifade edebilmektedir. Bilişsel gelişim alanında yaşadığı sorunlar ise devam etmektedir. 3. sınıfa devam eden öğrenci için model okuma ve grafiksel dönüt tekniğinin etkili olduğu görülmüştür. Öğrencinin okuma hızı kendi sınıf düzeyine ulaşmıştır. Okuduğunu anlamada yaşadığı sorunlar devam etmekte olup öğrenci öykü haritasını kullanamamıştır. Matematik alanında daha fazla sayıda örnekle yüksek sesle düşünerek model olma öğrencinin hem matematik işlemlerindeki hem de problemlerindeki doğru sayısını arttırmıştır.
- Tanılama süreci ilk olarak tıbbi tanı ile başlar. Öğrencinin öğrenme sürecindeki geriliğinin herhangi bir yetersizlikle ilgili olup olmadığını değerlendirmek adına sağlık kuruluşlarında doktorlar tarafından tıbbi tanılama yapılır.

- Tıbbi tanı alındıktan sonra öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanıp yararlanmayacağına, yararlanacaksa ne tür eğitsel ihtiyaçları olduğuna karar vermek amacıyla RAM'larda bulunan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılır.
- Özel eğitim değerlendirme kurulu RAM müdürü ya da görevlendirdiği bir müdür yardımcısı, RAM özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, varsa bir çocuk gelişimci ve öğrencinin ailesi gibi üyelerden oluşmaktadır.
- Bu kurula ihtiyaç olması durumunda fizyoterapist, odyolog, psikolog, dil konuşma terapisti gibi uzmanlar ya da öğrenci çıraklık ve yaygın eğitime gidecekse kurum temsilcisi dâhil edilebilir (MEB, 2021).
- Bu süreçte öğrencinin tıbbi tanısına ilişkin veriler, ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalı eğitim ve sağlık ile ilgili öz geçmişi göz önünde bulundurularak kapsamlı bir değerlendirme yapılır.
- Çeşitli standart araçların kullanıldığı bu değerlendirme süreci sonunda öğrencinin desteğe ihtiyaç duyduğu alanlar ortaya konur ve özel eğitim hizmetleri için uygun olup olmadığına karar verilir.

Öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verirken bazı ölçütler göz önünde bulundurulur.

- Bunlar;
  • Öğrencinin tıbbi tanılama sonrasında mutlaka bir yetersizlik tanısı almış olması,
  • Aldığı yetersizlik tanısının eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemesi ve
  • Eğitsel ihtiyaçlarını karşılamada özel program ya da hizmetlere ihtiyaç duymasıdır.
  Bu üç ölçütü sağlayan öğrencilerin özel eğitim hizmetleri için uygun olduğuna karar verilir
- Örneğin bir öğrenci hastaneden işitme yetersizliği tanısı almış olabilir. Ancak bu yetersizlik durumu öğrencinin eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemeyebilir. Öğrenci işitme cihazı kullandığında, bazı teknolojik desteklerden yararlandığında ya da sınıfta öğretmene yakın oturduğunda eğitsel performansı akranlarıyla benzer düzeyde ilerliyorsa bu öğrenci özel eğitim hizmetleri için uygun bulunmaz.
- Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonrasında özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenir. Bu öğrenciler gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim ortamlarına ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilir ve yerleştirme süreci başlatılır.
- Ülkemizde özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için iki farklı yerleştirme kararı verilebilir.
- Bunlardan biri öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim sınıfında eğitim almasıyken diğeri, öğrencinin kendisiyle benzer yetersizliğe sahip öğrencilerin devam ettiği özel eğitim okulunda ya da sınıfında eğitim almasıdır.
- Her iki yerleştirme kararı sonrasında da öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması gerekmektedir.

4. Destek Eğitim Modelleri

- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci için uygun destek eğitim modeline karar vermek, özel eğitim alanında yıllardır tartışılan bir konudur. Bu noktada karşımıza sıklıkla çıkan kavramlardan biri en az kısıtlayıcı ortamdır.
- **En az kısıtlayıcı ortamın** net bir tanımı yoktur. Her öğrenci için en az kısıtlayıcı ortam farklı bir yerleştirme seçeneği anlamına gelebilir. Ancak bu kavram genellikle öğrencinin normal gelişim gösteren arkadaşlarından, evinden, ailesinden ve toplumdan mümkün olduğunda az ayrılması anlamına gelir .

- Bu genellikle öğrencinin tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına yerleşmesi gibi anlaşılsa da bazı öğrenciler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı özel eğitim sınıfı ya da tamamen ayrıştırılmış özel eğitim okulları olabilir.
- Ancak burada temel alınacak düşünce, öğrencinin yaşamı olabildiğince normal seyrinde devam etmeli, sunulacak eğitim fırsatları öğrencinin bireysel ihtiyaçlarıyla uyumlu olmalı ve bireysel özgürlüğe kesinlikle gerekli olandan fazla müdahale edilmemelidir.
- Öğrencinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi, tıbbi yetersizlik tanısına ek olarak eğitsel performans düzeyinin ve bununla bağlantılı olarak gereksinimlerinin belirlenmesinin sonucunda gerçekleştirilir.
- Ülkemizde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin devam edebilecekleri eğitim ortamları ya da yerleştirme seçenekleri

  en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru aşağıda gibi sıralanmaktadır:

  • Yatılı özel eğitim okul ve kurumları
  • Gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları
  • Özel eğitim sınıfı
  • Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme
  • Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme

  Yatılı özel eğitim okul ve kurumları: Tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden oluşan bir okul içerisinde öğrenciye gündüz eğitim verilirken akşam barınmasına olanak veren eğitim kurumlarıdır.

  Gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları:

- Yatılı özel eğitim okullarında olduğu gibi bu okullara da tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler devam etmektedir.
- Bu okullardaki öğrenciler eğitim saatleri dışında normal hayatlarına devam edebilir. İster yatılı ister gündüzlü olsun özel eğitim okulları ayrıştırılmış eğitim ortamları olarak kabul edilmektedir. Çünkü burada eğitim gören öğrencilerin tamamı özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerdir.
- Bu eğitim ortamları, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için düzenlenmiş özel bir çevrede, özel olarak yetişmiş personelle, öğrenci gereksinimleri dikkate alınarak oluşturulan program ve materyallerle öğrencinin gelişiminin daha iyi karşılanacağı görüşünden hareketle açılmıştır.
- Ayrıştırılmış eğitim ortamları farklı nedenlere bağlı olarak çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Öğrencilerin performansı iyi olan modeller görmemeleri, öğretmenlerin öğrencilere dönük beklentilerinin düşük olması, ayrıştırılmış eğitim ortamlarının etiketlemeye neden olması ve bu okullara devam eden öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlama güçlükleri bu okulların sınırlılıklarıdır .

  Özel eğitim sınıfı: Genel eğitim okulları bünyesinde, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin toplu bir şekilde eğitim alması için açılan ayrı bir sınıflardır.

- Özel eğitim sınıfları, özel eğitim okullarının açılmasının maliyetli olması, öğrencileri yaşadığı çevreden uzaklaştırmama ve öğrenciye kısmi de olsa normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olma imkânı sağlaması bakımından tercih edilmektedir. Ancak alandaki uygulamalarda özel eğitim sınıflarının kısmi de olsa kaynaştırmaya hizmet etmediği; özel eğitim sınıflarına devam eden öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin sadece derslerde değil ders dışı etkinliklerde dahi ayrıldıkları görülmüştür .

  Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim: Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında yetersizliği olmayan akranlarıyla beraber tam ya da yarı zamanlı olarak eğitimlerini sürdürmelerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim denmektedir .

- Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü tarafından 2017 yılında çıkarılan Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Genelgesi'nde her iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir.
- Son yıllarda bu kavramlarla birlikte kullanılan bir diğer kavram da **kapsayıcı eğitim**dir. Nihayetinde alanyazında özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim alması kaynaştırma, bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim gibi farklı terminolojilerle ifade edilmektedir.
- **Yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme**, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak bazı dersleri özel eğitim sınıfında bazı dersleri kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında almasıdır.
- **Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme**, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencinin gerekli destek hizmetlerle beraber, okulda geçirdiği sürenin tamamını normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta geçirmesidir. Her iki koşulda da destek hizmetlerin sağlanması zorunludur.
- **Destek hizmetler**, sadece öğrenciye değil, öğrencinin ailesine, öğretmenine ve okuldaki diğer personele, uzman personel ve gerekli materyallerle sunulan danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2021).
- Destek hizmetlerin sağlanmaması koşulunda kaynaştırma/bütünleştirmeden bahsetmek mümkün değildir.
- Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kendi içerisinde birçok avantaj ve sınırlılığa sahiptir.
- Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam eden özel gereksinimli öğrenciler akademik ve sosyal yönden uygun davranışları gözlemleyip model alabilirler. Bu durum bu öğrencilerin toplumsal yaşama uygun davranışlar edinmelerini ve uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıracaktır.
- Bu uygulamalar sayesinde normal gelişim gösteren öğrencilerin de bireysel farklılıklara yönelik farkındalıkları artabilir ve bu farklılıklara ilişkin tutumları olumlu yönde değişebilir.
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin aileleri çoğu zaman çocuklarının yaşadıkları engelden kaynaklı kendilerini dışlanmış hissedebilirler.
- Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sayesinde bu aileler, normal gelişim gösteren akranların aileleriyle ilişkiler geliştirerek kendilerini toplumsal yapının bir parçası olarak görebilirler. Bununla bağlantılı olarak normal gelişim gösteren öğrencilerin ailelerinin de farklılıklara saygı ve kabulünün artması toplumsal yapı içerisinde bütünleştirmenin yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir.
- Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşması birçok etkene bağlıdır. Tüm okul çalışanlarının ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisine ilişkin olumlu tutumları, destek hizmetlerin sağlanması, sınıf ortamlarında çeşitli çevresel düzenlemelerin yapılması, akranların kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirilmesi ve tüm velilerle iş birliği yapılması bunlardan birkaçıdır.
- Alanyazında kaynaştırma/bütünleştirme başarısını etkileyen en önemli etkenlerin başında öğretmenlerin geldiği görülmektedir.
- Öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin olumsuz tutumlara sahip olması işleyişi olumsuz yönde etkilerken öğretmenlerin özel eğitimle ilgili bilgi ve becerilerinin artması ve materyal, personel gibi çeşitli hizmetlerden yararlanmaları öğretmen tutumlarını olumlu yönde değiştirebilir.
- Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarıya ulaşmasını engelleyen etkenlerden bir diğeri de uygun personel ve destek hizmetlerin yetersiz oluşudur.
- Gerekli durumlarda öğretmene ve/veya öğrenciye destek hizmetler sağlanmıyorsa bu noktada kaynaştırmadan bahsetmek mümkün değildir.

- Genel eğitim okullarının fiziksel ortamının yetersizliği de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının başarısını olumsuz yönde etkileyebilir.
- Okulların fiziksel yapısı tüm öğrencilerin bağımsız hareket etmesine olanak verecek şekilde düzenlenmelidir .

5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hazırlama

- Özel eğitim ihtiyacı olan her öğrenci için yerleştirildikleri eğitim ortamında bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturulması yasal bir zorunluluktur.
- BEP, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri eğitim programı temel alınarak öğrencinin gelişim özellikleri, eğitsel gereksinimleri ve performans düzeyleri doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren bireye özgü program olarak tanımlanmaktadır.
- BEP yasal bir zorunluluk olup özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen her öğrenci için hazırlanmalıdır.



Şekil 2. BEP'in Özellikleri

- BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinden okullardaki BEP geliştirme birimi sorumludur.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2021) 47. maddesine göre

BEP geliştirme biriminde

Okul müdürü ya da görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;

- Rehber öğretmen,
- Öğrencinin sınıf öğretmeni,
- Öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri,
- Öğrencinin velisi ve
- Öğrencinin kendisi bulunur.
- Gerekli durumlarda özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye ve mesleki eğitim veren kurumlarda meslek derslerini veren bir alan öğretmeni de BEP geliştirme birimine katılabilir.

BEP geliştirme biriminin birçok önemli görevi bulunmaktadır.

Bunlar;

- BEP'in geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili koordinasyonu sağlamak,
- Öğrencinin gelişim özellikleri ve eğitsel gereksinimlerini temel alarak BEP'inde değişiklik ve düzenlemeler yapmak,

• BEP'in uygulanması sürecinde eğitim ortamlarının düzenlenmesi, materyal hazırlanması ve temin edilmesi konusunda yöneticilere ve öğretmenlere öneriler sunmak,
• Okulda bulunan diğer birimlerle iş birliği ile çalışmak,
• Destek eğitim odasından faydalanacak öğrencilere hangi derslerin haftalık kaç saat sunulacağını belirlemek,
• Ayrıştırılmış eğitim ortamları olan özel eğitim okulları ya da sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrenciler arasından tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygun olanları belirlemek ve okul yönetimine bildirmek,
• Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerden, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte ders alabilecek öğrencileri belirlemek ve bu öğrencilerin ders saatlerini planlamak,
• Öğretim ve değerlendirme sürecinde kullanılacak materyal, yöntem ve teknikleri belirlemek,
• Sınavlarda refakat edilmesi gereken öğrencileri belirlemek,
• Özel eğitim okullarında grup eğitimine uyum sağlayamayan öğrencilerin grup eğitimine hazırlanması için bire bir eğitime başlama ve bitirme sürecinin kararını vermek,
• Velinin yazılı isteği doğrultusunda ilkokul döneminde öğrencilerin bir kereye mahsus sınıf tekrarı yapmasına karar vermek şeklindedir .

- BEP geliştirme süreci döngüsel bir yapıdadır. BEP geliştirme birimi öncelikli olarak öğrencinin gelişimsel özellikleri hakkında bilgi toplar ve topladıkları bilgileri birbiriyle paylaşarak öğrenci özelliklerini ortaya koyar.
- Öğrencinin gelişimsel özellikleri ile bağlantılı olarak öncelikli öğrenme gereksinimlerini belirler, performans düzeyini tanımlar ve buna uygun hedefler geliştirir.
- Hedeflere ulaşmak için öğrenciye sunulacak hizmetleri, bu hizmetlerin kimler tarafından, nerede, ne zaman ve ne sıklıkla sunulacağını ve öğrenci ilerlemeleri değerlendirmede kullanılacak yöntem ve ölçütleri belirleyerek BEP içeriğini oluşturur.
- Bu içerik, BEP geliştirme birimindeki tüm üyeler tarafından imzalanır ve öğrenci için planlanan hizmetler ya da destekler uygulamaya konur.
- Süreç içerisinde izleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilerek öğrencinin ilerlemesi raporlaştırılır ve aile bu konuda bilgilendirilir.
- Yıllık hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla BEP yılda bir kez mutlaka gözden geçirilir.
- Ancak öğrenci konulan hedeflerde beklenen düzeyde bir ilerleme göstermiyorsa ya da bu hedefler planlanandan daha önce gerçekleşmişse yılını doldurması beklenmeden de BEP tekrar gözden geçirilebilir.
- Öğrenci yeniden değerlendirilerek yeni bir BEP oluşturulabilir .

a) Öğrencinin Demografik Özelliklerinin Tanımlanması

- Bu kapsamda öğrencinin ve ebeveynlerinin adı soyadı, öğrencinin doğum tarihi, okulu, sınıf düzeyi, yetersizlik türü ve varsa ek yetersizliği gibi bilgilere yer verilir (Gibb ve Dyches, 2000).
- Öğrenci özellikleriyle ilgili bilgi toplama ve paylaşma BEP içeriğini oluşturma BEP'in imzalanıp uygulamaya konması İzleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verme 172

b) Öğrencinin Eğitsel Performans Düzeyinin Tanımlanması

- Eğitsel performans düzeyi, öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu alanları yansıtan bir ifade olup öğrencinin yapabildikleri ile yapamadıkları birlikte ifade edilir.

Performans düzeyinin tanımlanmasında dikkat edilecek bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususlar şu şekildedir .

• Performans düzeyi ifadesi, öğrencinin geçmişteki ya da gelecekteki olası performansını değil, şimdiki performansını yansıtmalıdır.
• Performans düzeyinin tanımı, değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak oluşturulmalıdır. Bu değerlendirme araçları formal ya da informal olabilir.
Formal değerlendirme araçlarına standart testler; informal değerlendirme araçlarına görüşme, gözlem, kontrol listeleri, ölçüt bağımlı testler, hata analizi, tepki analizi ve yazılı sınavlar örnek gösterilebilir.
Bununla birlikte bu değerlendirme araçları, özellikle informal değerlendirme araçları öğretmenler tarafından bilgi toplamada da kullanılabilir.
• Performans düzeyi ifadesi, öğrencinin gereksinimleri ile bağlantılı olup uzun dönemli ve kısa dönemli hedeflere ilişkin ipuçları içermelidir.
• Performans düzeyini temel alarak uzun dönemli ve kısa dönemli hedefler oluşturabilmek için performans düzeyinin ölçülebilir ve gözlenebilir bir şekilde ifade edilmesi gereklidir. Bilir, tanır ya da hoşlanır gibi ifadeler gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlar değilken okur, söyler ya da gösterir gibi ifadeler gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlardır.
Amaçlar ya da hedefler ifade edilirken her zaman gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler kullanılmalıdır.
• Performans düzeyini tanımlarken öğrencinin gelişimsel ve öğrenme özellikleriyle ilgili ayrıntılı, kapsamlı ve gerçekçi bilgiler sunmak, öğrenci için konulacak hedeflerin de gerçekçi ve erişilebilir olmasını sağlaması bakımından önemlidir.

Performans düzeyi örneği:
Mete, bağımsız anaokuluna yarım gün devam eden otizm spektrum bozukluğu olan beş yaşında bir öğrencidir. Yapılan gözlem ve aile görüşmelerine göre Mete, başkalarının başlattığı sohbetlere ya da sorulara kısa cevaplar vermekte ancak kendisi bağımsız bir şekilde sohbet başlatmamaktadır. Mete tuvaletini yapabilmekte, elini yüzünü yıkayabilmekte ve giysilerini çıkarabilmektedir. Psikomotor alanda rastgele makasla kesme yapabilirken bir çizgiyi takip ederek makasla kesememektedir. Okul öncesi kavramlar sorulduğunda üç farklı şekli (daire, üçgen, kare) ve ana renkleri gösterebilmekte ancak ara renkleri gösterememektedir. Zıtlık kavramlarından sadece büyük kavramını farklı büyüklükte aynı cinste iki nesne arasından gösterebilmiş, nesne resimleri üzerinden büyük olanı da gösterememiştir. Performans düzeyi örneğinde, öğrencinin şimdiki zamanda yapabildikleri ve yapamadıkları birlikte ifade edilmiştir. Öğrencinin performansına ilişkin verilerin hangi yollarla toplandığı bellidir. Örnekte gözlem, görüşme ve ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi informal değerlendirme araçları kullanılmıştır. Performansa ilişkin ifadeler gösterir, giyer gibi gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edilmiştir. Öğrencinin yapabildikleri ve yapamadıklarının ayrıntılı olarak betimlenmiş olması, uzun dönemli ve dolayısıyla kısa dönemli hedeflerin oluşturulmasına olanak sağlayacaktır. Performans düzeyi örneği doğrultusunda uzun dönemli ve kısa dönemli hedef örnekleri oluşturulacaktır.

c) Uzun dönemli ya da yıllık hedefler

❖ Uzun dönemli hedefler, öğrencinin bir yıl ya da akademik dönem içerisinde makul düzeyde kazanabileceği davranışlar olarak tanımlanabilir (Özyürek, 2010).

Uzun dönemli hedefleri belirlenmesinde;
• Öğrencinin performans düzeyi,
• Yetersizliğinin derecesi,
• Geçmiş öğrenme deneyimleri ve öğrenme hızı,
• Çevresinin ve ailesinin özellikleri
• Sınıf öğretmenine sağlanan destek hizmetler ve

• Öğrenciye sağlanacak destek hizmetler gibi kritik noktalara dikkat edilmelidir.
Tüm bunların yanı sıra, hedeflerin öğrenci için "öncelikli" olması, uzun dönemli hedeflerin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli noktadır.

- Öncelikli beceriler, öğrenci için işlevsel olan, daha sık kullanılan, farklı ortamlarda tekrarlanan, başka beceriler için ön koşul niteliği taşıyan, öğrencinin bağımsızlığını ve kendine olan güvenini artıran beceriler olarak tanımlanmaktadır .
- Seçilen öncelikli beceriler, uzun dönemli hedef ifadelerine dönüştürülürken performans düzeyi ifadelerinde olduğu gibi gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde oluşturulmalıdır.

Uzun dönemli hedef örnekleri

- UDH 1. Mete, bir akademik yılsonunda basit şekilleri çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.
- UDH 2. Mete, bir akademik dönemin sonunda iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne ya da nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

d) Kısa dönemli hedefler

- Kısa dönemli hedefler, öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli hedefleri arasındaki ara basamaklar olarak tanımlanmaktadır.
- Ara basamaklar belirlenirken konu ya da beceriler mantıksal bir sıralamayla kolaydan zora doğru basamaklandırılır. Daha sonra bu basamaklar kısa dönemli hedefler hâline dönüştürülür.
- Kısa dönemli hedef ifadelerinde birey, ölçüt, koşul ve davranış olmak üzere dört temel öge bulunur.

Birey: Oluşturulacak hedef ifadeleri öğrenciden beklenen davranışları yansıtmalıdır. Bu nedenle öğretmen kendisine dönük hedef koymaz, öğrenciye dönük hedefler koyar. Bu ifadelerin odağında öğrenci olduğu için öğrencinin ismine yer verilmelidir.

Ölçüt: Öğrencinin hedef davranışı kazanıp kazanmadığına karar vermede kullanılan bir standarttır. Bu standart kimi zaman bir zaman sınırı, kimi zaman doğru tepki sayısı ya da yüzdesi olabilir (Kargın, 2010). "Ahmet, beş dakikada 10 tane iki basamaklı iki sayıyı eldesiz bir şekilde toplar." ifadesindeki 5 dakika zaman sınırına işaret eden bir ölçüttür. "Pelin iki basamaklı sayılardan oluşan 10 toplama işleminin 9'unu eldesiz bir şekilde toplar." ifadesi doğru tepki sayısına ya da "Pelin iki basamaklı sayılardan oluşan 10 tane toplama işlemini %90 doğruluk düzeyinde eldesiz toplar." ifadesi ise doğru tepki yüzdesine örnek olabilir. ,

Davranış: Öğrenciden sergilemesi beklenen eylemlerin açık bir şekilde ifade edilmiş hâlidir. Davranış ögesinin gözlenebilir ve ölçülebilir olması çok önemlidir (Kargın, 2010). Bu doğrultuda "Gözde 2. sınıf düzeyinde bir metni anlar." ifadesi yerine "Gözde, 2. sınıf düzeyinde bir metinle ilgili 5 sorunun 4'üne doğru yanıt verir." ifadesi daha uygundur. İlk örnekte öğrencinin metni anlayıp anlamadığını nereden anlayacağımız ya da öğrenci ne yaparsa metni anladığını düşüneceğimiz belli değilken ikinci örnekte davranış daha açık, gözlenebilir ve ölçülebilir hâle getirilmiştir.

Koşul: Hedef davranışın hangi koşullar altında, nerede, ne zaman ve nasıl sergilenmesi gerektiğini gösteren bir ifadedir (Kargın, 2007). Koşula ilişkin ifadeler, yönerge, talep, destek ya da materyal başlıklarında çeşitlilik gösterebilir (Hedin ve DeSpain, 2018). "Kerem sayması istendiğinde 1'den 20'ye kadar ritmik sayar." örneğindeki sayması istendiğinde

ifadesi yönerge ya da talebe ilişkin koşula örnektir. “Kerem tişört katlama videosu izleyerek tişörtünü yardımsız katlar.” örneğindeki tişört katlama videosu ifadesi materyale ilişkin bir koşul örneği olabilir.

- Performans düzeyi temel alınarak oluşturulan uzun dönemli hedeflerin ara basamakları olan kısa dönemli hedeflere ilişkin örnekler şu şekildedir:

Uzun dönemli ve kısa dönemli hedef örnekleri

- UDH 1. Mete, bir akademik yıl sonunda basit şekilleri çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keserek şekli çıkarır.
- KDH 1. Mete kendisine verilen farklı uzunlukta düz çizgilerin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.
- KDH 2. Mete kendisine verilen farklı uzunlukta eğik çizgilerin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keser.
- KDH 3. Mete kendisine verilen farklı şekillerin çizgilerinin üzerinden bağımsız bir şekilde makasla keserek şekli çıkarır.
- UDH 2. Mete, bir akademik dönemin sonunda iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne ya da nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.
- KDH 1. Mete, iki farklı büyüklükte aynı cinste aynı tipte nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.
- KDH 2. Mete, iki farklı büyüklükte farklı cinste nesneler arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.
- KDH 3. Mete, iki farklı büyüklükte farklı cinste nesne resimleri arasından büyük olanı göstermesi istendiğinde ¾ oranında büyük olanı gösterir.

e) Öğretim yöntemleri ve materyaller

- BEP içeriğini oluştururken kısa dönemli hedeflerin yanı sıra bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak öğretim yöntemleri ve materyaller de belirlenir.
- Öğretim yöntemleri ve materyaller belirlenirken hem hedefin özelliklerine hem de öğrenci özelliklerine dikkat edilmelidir .
- f) Hedefler için ayrılan zamanın başlama ve bitiş tarihleri Öğrenciye sunulacak hizmetlerin başlayacağı zaman, bu hizmetlerin sıklığı ve devam etme süresi BEP hazırlanması sürecinde planlanmalıdır .
- Hedeflere ulaşmak için gerekli olan zaman diliminin belirlenmesinde öğrencinin mevcut performans düzeyine, geçmişteki öğrenme hızına, yetersizlikten etkilenme düzeyine, ek özel eğitim hizmeti alıp almamasına, çevresinin ve ailesinin özelliklerine ve eğitim gördüğü sınıfın özelliklerine dikkat edilmelidir .

g) Uygun değerlendirme yöntemleri ve ölçütleri

- Öğrencinin BEP’inde yer alan hedeflere ulaşıp ulaşmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılacak değerlendirme yöntemleri ve başarı ölçütleri BEP hazırlanma sürecinde belirlenmelidir.
- Öğrencinin performans düzeyini belirlemede kullanılan gözlem, görüşme, kontrol listeleri gibi informal değerlendirme araçları öğrenci ilerlemelerini değerlendirmede de kullanılabilir .

h) Ek hizmetler

- Öğrenciye sunulacak ek hizmetler öğrencinin uzun dönemli hedeflere ulaşmasını kolaylaştırmakla birlikte özel eğitim, ilgili hizmetler ve tamamlayıcı destekler başlıklarında ele alınabilir.

Özel eğitim, genellikle özel eğitim öğretmeni tarafından sunulan ve öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamaya dönük olarak tasarlanmış bir hizmettir.
İlgili hizmetler, öğrencinin eğitsel gereksinimleriyle bağlantılı ancak özel eğitim dışında kalan fizyoterapi, dil konuşma terapisi ya da psikolojik danışma hizmetleri gibi hizmetlerdir.

Tamamlayıcı destekler ve hizmetler ise öğrencinin devam eden eğitim programına katılımını artıran hizmetlerdir.

- Öğretmenin yaptığı uyarlamalar, sınıf içi düzenlemeler, yardımcı teknoloji kullanımı ve davranış yönetimi uygulamaları tamamlayıcı destek ve hizmetlere örnek olabilir.
- BEP geliştirme birimi BEP içeriğine, öğrencinin ihtiyaç duyduğu ek hizmetleri ve bu hizmetlerin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne sıklıkla verileceği bilgisini eklemelidir.

BEP Sürecinin Etkili Bir Şekilde Yürütülmesi İçin Neler Yapılabilir?

• Gerçekçi bir BEP geliştirmek için öncelikli olarak öğrencinin performans düzeyinin doğru bir şekilde belirlenmiş olması gerekir. Performans düzeyinin hatalı belirlenmesi durumunda oluşturulan hedefler de hatalı olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli değerlendirme araçları ile farklı ortam ve zamanlarda öğrenci performansı hakkında bilgi toplaması gerekmektedir.
• Öğrencinin program içerisindeki performansını belirlemek ve programdan ne ölçüde yararlandığını ortaya koyabilmek amacıyla mutlaka izleme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir.
• BEP geliştirme, uygulama, izleme ve değerlendirme süreci bir ekip işidir. Bu sürecin daha etkili yürütülebilmesi için ekipteki herkesin kendi üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi çok önemlidir. Ancak bu durum herkesin birbirinden bağımsız şekilde çalışarak sorumluluklarını gerçekleştirmesi anlamına gelmemektedir. Ekip üyelerinin birbiriyle iş birliği yapması ve öğrenci hakkında bilgi paylaşımında bulunması öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşmasını kolaylaştıracaktır.
• BEP geliştirme biriminin ayrılmaz bir parçası da ailedir. Ailelerin BEP sürecine katılımlarının artması öğrenciler için daha anlamlı hedefler belirlenmesini sağlayabileceği gibi ailelerin okulda devam eden öğretim süreçlerini evde de destekleme olanağını artırabilir. Bu nedenle öğretmenler ailelerin BEP sürecine katılımlarını desteklemelidir. Ailelerle olumlu bir iletişim geliştirmek, BEP toplantılarına aileleri davet etmek ve bu toplantılarda ailelerin anlayabileceği basit dil kullanmak önemlidir.
• BEP sürecinin işleyişinin niteliğini arttıran önemli noktalardan biri de öğretmene ve öğrenciye sağlanan destek hizmetlerdir. Bu hizmetlerin öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşmasını ve eğitim ortamlarına katılımlarını artırmakla birlikte öğretmenlerin de işini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle destek hizmetlerin yaygınlaştırılması ve ulaşılabilir olması büyük önem arz etmektedir.

6. Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Öğretim Uyarlamaları

- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin her birinin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğrenebilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu da ancak öğretimlerde öğrenciye özgü uyarlamalar yapılarak öğretimlerin bireyselleştirilmesiyle mümkün olabilir.
- Öğretimin bireyselleştirmesi, bir sınıftaki tüm öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanmaları için yapılabilecek uyarlamalar anlamına gelmektedir .
- Öğretim uyarlamaları, öğrenme hızı ve kapasitesi bakımından akranlarına göre farklılık gösteren öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmeleri ve sınıf içinde gerçekleştirilen faaliyetlere üst düzeyde katılımları için yapılan çeşitli düzenlemelerdir.
- Sınıf içinde yapılacak uyarlamaları öğretmenler organize edebilir. Bu sebeple öğretmenlerin iyi bir gözlemci olmaları gerekmektedir.
- Öğretmenler, gözlemleri neticesinde öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebilir. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yapılan öğretimsel uyarlamalarla her öğrencinin öğrenme etkinliklerin üst düzeyde faydalanmasını sağlayabilir.

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Önemi

- Sınıflarda bulunan öğrencilere bakıldığında tek tip öğrenci profili olmadığı ve bireysel farklılıklardan dolayı çeşitli performans düzeylerine sahip öğrencilerin bulunduğu görülmektedir.
- Özel eğitim okullarında ve kaynaştırma/bütünleştirme kapsamına giren tüm sınıflarda çok sayıda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenci bulunmaktadır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, yeni bir konuyu öğrenirken ilgili konuyu kavramış gibi görünse de diğer öğrencilerden daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır.
- Bu öğrencilerin her birinin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğrenebilmesi, öğrenme ihtiyaçlarının ve bireysel özelliklerinin dikkate alınmasına bağlıdır. Bu da ancak öğretimlerde öğrenciye özgü uyarlamalar yapılarak öğretimlerin bireyselleştirilmesiyle mümkün olabilir

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Ortaya Çıkış Gerekçeleri

- Sınıflarda bulunan öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunabilmek ve öğrencilerin var olan performansları kapsamında üst düzeyde öğretimler gerçekleştirebilmek önemlidir.
- Bunun için öğrencilerin başarılı olduğu öğrenme biçimlerinin farkında olmak ve öğretilecek içerikleri buna uygun bit biçimde sunmak gerekmektedir.
- Bu kapsamda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere öğretim yapan öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını gözden geçirerek gerekli uyarlamaları yapmaları gerekmektedir .

Öğretimin Bireyselleştirilmesinde ve Öğretim Uygulamalarında Temel Uygulama İlkeleri

Öğretimin bireyselleştirilmesinde ve öğretim uyarlamalarında esas alınması gereken bazı uygulama ilkeleri bulunmaktadır .Bunlar:

• Tüm öğrenciler öğrenebilir ve öğretmenler öğretebilirler.
• Her öğrencinin eğitimden en yüksek düzeyde faydalanma hakkı vardır.
• Her öğrencinin gelişimi takip edilmeli ve ilerleme gösterenler ödüllendirilmelidir.

• Her öğrencinin ortak, farklı ve bireysel gereksinimleri vardır. Tüm öğrencilerin farklı, ortak ve kendine özgü ihtiyaçları vardır.
Bu ilkeler doğrultusunda bireyselleştirilmiş öğretim öğrencilerin bilgiyi anlama, işleme ve çıktı oluşturmaları sürecinde öğrenciye özgü yolları ve uyarlamaları içerir .

- Öğretim bireyselleştirilirken öğrencilerin ilgileri, öğrenme profilleri, hazırbulunuşlukları vb. değişkenler göz önünde bulundurularak süreç ve ürün üzerinde uyarlamalar yapılır .

Öğretimin Bireyselleştirilmesinin ve Öğretim Uyarlamalarının Kapsamı

- Öğretimin bireyselleştirilmesi, öğrenmeye etki eden tüm faktörlerin öğrenci özellikleri çerçevesinde düzenlenmesidir.
- Bireyselleştirilmiş eğitim planının (BEP) parçası olan düzenlemeleri ve değişiklikleri içerir . Öğretimini öğrencilere göre uyarlamak isteyen bir öğretmen aşağıda belirtilen alanlarda düzenlemeler yapabilir.
- Bu düzenlemeleri gerçekleştiren bir öğretmenin sınıf yönetimi de olumlu yönde etkilenecektir .
  a) Fiziksel düzenlemeler
  b) Sürece yönelik düzenlemeler
  c) Sınıf iklimine yönelik düzenlemeler
  d) Öğretimsel düzenlemeler
  e) İşleyişle ilgili düzenlemeler

a) Fiziksel düzenlemeler

- Fiziksel düzenlemeler, uygun öğrenme ortamının oluşturulmasına yönelik yapılan düzenlemeleri kapsar.
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için yapılacak fiziksel düzenlemeler 177 sınıfın genel fiziki yapısı, araç-gereçlerin düzenlenmesi ve ulaşılabilirlik olarak üç başlık altında toplanabilir.
  • **Sınıf ortamının genel fiziki yapısı**
  Sınıf ortamındaki ısı, ışık ve gürültü miktarı, renk, büyüklük vb. fiziki özelliklerdir.
  Sınıf ortamındaki ısının gereğinden fazla ya da az olması öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu olumsuz koşullar, öğrencilerin dikkatini öğrenilecek konuya odaklamasını zorlaştırır.
- Sınıf ortamının gereğinden fazla aydınlık ya da karanlık olması, öğrenmeyi olumsuz etkileyen fiziki koşullardan biridir.
- Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan bazı öğrenciler üzerinde bu fiziki koşullarının önemi çok daha fazladır. Örneğin, işitme yetersizliği olan bir öğrenci yeterince aydınlık olmadığında konuşanın yüzünü net bir şekilde göremediği için anlama düzeyi düşebilir. Ya da görme kalıntısı olan görme yetersizliği olan bazı öğrenciler için ortamın yeterince aydınlık olması akademik faaliyetlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için oldukça önemlidir.
- Sınıfta bulunan öğrencileri etkileyecek fiziki koşullardan bir diğeri de gürültü miktarıdır. Dışarıdan gelecek gürültüler, sınıfta bulunan öğrencilerin dikkatini dağıtabilir. Yine özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, düşünüldüğünde bazı yetersizlik grupları gürültüden daha fazla etkilenebilir örneğin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrenciler, yetersizliklerinden dolayı dikkatini toplama problem yaşarlarken bir de dışarıdan gelecek gürültü bunu daha da güçleştirecektir.
- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin bulunduğu ortamın gürültülü olması sesleri ayırt etmeden zorlamalarına sebep olur.
- Sınıfın fiziki olarak çok büyük ya da çok küçük olması da olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

- Sınıf gereğinden fazla büyük olduğunda öğretmenin sınıfı kontrolü zorlaşır. Ayrıca konuşma sesleri ortamda dağılarak zor anlaşılabilir.
- Bu durum tüm öğrenciler için olumsuz bir koşul olmakla birlikte işitme yetersizliği olan öğrenciler için daha da önemlidir.
- Sınıf gereğinden fazla küçük olduğunda öğrenciler rahat hareket edemezler.
- Fiziki olarak yakın oldukları için birbirlerinden daha çabuk etkilenebilirler. Kalem açma, kalemini yere düşürme, sayfa çevirme gibi küçük fiiller diğer öğrencilerin kolay bir şekilde dikkatini dağıtabilir.
- Benzer şekilde sınıf ortamının genel fiziki yapısıyla ilgili birçok durum bulunmaktadır.
- Bu durumlar öğretmenler ve yöneticiler tarafından sürekli kontrol edilerek öğrenciler için en uygun koşullar sağlanmalıdır.
- Böylelikle öğrenme ve öğretme etkinliklerinden üst düzeyde verim alınabilir.

• Sınıf ortamındaki araç-gereçlerin düzenlenmesi

- Sınıfta bulunan sıra, masa, sandalye, yazı tahtası, akıllı tahta, kitaplık, harita gibi sınıf ortamındaki araç-gereçlerin öğrencilere göre düzenlenmesi öğretimleri daha etkili kılabilir.
- Bazı araç-gereçler, davranış kontrolünde zorlanan, dikkat problemi yaşayan ya da duyusal alanlarda güçlüğü olan öğrencilerin içinde bulundukları durumları daha da zor hâle dönüştürebilir.
- Bu sebeple sınıf içindeki araç-gereçlerin yerleri ya da öğrencilerin oturdukları yerler öğrencilerin özellikleri düşünülerek ayarlanmalıdır.

Öğrencilerin oturma düzenleri planlanırken dikkat edilmesi gereken bazı durumlar vardır

Bunlar:

- Ön sıralara davranış problemi olan öğrencilerin oturtulması öğretmenin kontrolü açısından daha kolay olur.
- Görme ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerini en rahat görebilecekleri ya da duyabilecekleri konumlara oturtulması daha işlevsel olur. 178
- Dikkat problemi olan öğrencilerin ortamda bulunan dikkat dağıtıcı araç-gereçlerden uzağa oturtulması daha faydalı olur.
- Sıraların yerleştirilme düzeninin geleneksel olarak arka arkaya dizim şeklinden daha farklı şekillerde dizilmesi (Örneğin, U şeklinde) öğretimlerin daha etkili olmasına katkı sağlayabilir.
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından dışlanmayacak konumlara oturtulması önemlidir.
- Oturulacak yer seçimlerinde öğrenci tercihleri dikkate alınmalıdır ancak öğrenci özellikleri göz ardı edilmemelidir. Örneğin, iki tane hareketli öğrencinin yan yana oturtulması öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir.
- Öğrencilerin gün içinde yerlerinin değiştirilmesi aynı yerde oturmaktan sıkılan öğrenciler için faydalı bir yaklaşım olabilir.

• Ulaşılabilirlik

- Ulaşılabilirlik, birçok ülkenin yasal düzenlemelerinde yer alan önemli bir kavramdır. Bu kavram, öğrenciler için hem fiziksel olarak çevrenin ulaşılabilir olmasını hem de programların ulaşılabilir olmasını içerir.
- Özellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu ortamlarda onları sınırlandıracak her türlü engelin ortamdan kaldırılmasını gerektirir.
- Okullarda tuvaletlerin, merdivenlerin, kantinin, laboratuvarların, kütüphanelerin vb. tüm ortamların tüm öğrenciler için ulaşılabilir bir şekilde planlanmasına dikkat edilmelidir.

- Eğitim programları öğrenci performansları göz önünde bulundurularak şekilde oluşturulmalı ve uygulanmalıdır. Eğitim programlarını bireyselleştirmek için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır .
- Ulaşılabilirlik sınıf ortamında gerektiğinde öğrencilerin yerini değiştirmekle sağlanabilirken gerektiğinde ise sınıfta bulunan eşyaların yerini değiştirmekle mümkün olabilir.
- Ancak yapılacak düzenlemelerle ilgili özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin durumları göz önünde bulundurulmalı ve bu düzenlemeler hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli ve onların fikirleri alınmalıdır.
- Görme yetersizliği olan bir öğrencinin ya da sıraların yeri değiştirildiğinde öğrenciye mutlaka bilgi verilmelidir. Sınıfta tekerlekli sandalye kullanan bir öğrenci varsa yapılacak değişiklik hakkında öğrencinin fikri alınmalı ve öğrenci rahat hareket edebileceği bir konuma getirilmelidir .

b) Sürece yönelik düzenlemeler

- Sürece yönelik düzenlemeler, sınıfın işleyişiyle ilgili düzenlemeleri içerir. Bu düzenlemeler genel olarak okulun ve öğrencilerin karşılıklı olarak beklentilerini belirlemeyle ilgilidir.
- Öğretmenler, eğitim-öğretim yılının başında öğrencilere yönelik beklentilerini planlamalı ve eğitim-öğretim sürecine yönelik planlarını öğrencilere açıkça ifade etmelidir.
- Bu kapsamda genel ilkeleri belirleme, sınıf kurallarını tanımlama, sınıf rutinleri oluşturma gibi sınıfın işleyişi ile ilgili düzenlemeler planlanır ve öğrencilere aktarılır.
- Öğrencilerin de ilgili düzenlemelerle ilgili fikri alınabilir. Böylelikle öğretmenler ve öğrenciler eğitim-öğretim dönemi boyunca yapacaklarına ilişkin uzlaşmaya varmış olur. Sürecin başında alınan kararlar süreç boyunca uygulanır.

Genel ilkeler,

- öğrencilerden yapması istenen davranışları ve yöneticilerin ve öğretmenlerin davranış biçimlerini içerir. Tüm öğrencilere eşit davranmak, saygılı olmak, sorumluluk sahibi olmak, güvenilir, kibar ve üretken olmak gibi davranışlar bunlardan bazılarıdır.
- Bireylerin içinde bulunduğu ortamlarda kendisinden beklenen rol, sorumluluk ve görevleri bilmesi onları ilgili davranışları yapmaya yönlendirir. Bu sebeple eğitim öğretim döneminin başında genel ilkeler açık ve net bir şekilde ortaya konulmalıdır.

Sınıf kuralları,

- öğrencilerin yapması istenen davranışlardır.
- Öğrencilerin belirlenen kurallara uyması, öğretimlerin etkili olmasının ön koşulu olarak kabul edilebilir.
- Her sınıfın kuralı ihtiyaçlar doğrultusunda kendine özgü bir şekilde oluşturulur.
- Kuralları oluştururken öğrencilerin de sürece dâhil edilmesi önemlidir.

Sınıf kuralları oluştururken dikkat edilmesi gereken bazı kriterler bulunmaktadır.

Bunlar:

- Sınıf kuralları yedi maddeyi aşmamalıdır. Aksi takdirde hatırlanması zor olabilir.
- Kurallar belirlenirken öğrenciler sürece dâhil edilmelidir.
- Kurallar olabildiğince kısa ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir.
- Kurallar belirlendikten sonra her kural açıklanmalı ve öğretimi yapılmalıdır.
- Kurallara uymadığı zaman sonucunda ne olacağı açık bir şekilde ifade edilmelidir.
- Kurallar olumlu ifadelerle oluşturulmalıdır.
- Sınıfa yeni öğrenciler katılırsa kurallar yeniden gözden geçirilmelidir.
- Belirlenen kurallara yönelik ipucu niteliğinde hatırlatıcılar kullanılmalıdır.

- **Sınıf rutinleri**, öğrencilerin sınıfa girmeleriyle birlikte ders materyallerini ve sınıfta bulunan eşyaları kullanma, derse başlama, ödevlerini teslim etme, ders esnasında dersi dinleme, söz hakkı alma, sınav olma, izin isteme, yardım talebinde bulunma gibi birçok davranış şeklini içerir.
- Sınıf rutinlerini verimli bir şekilde uygulayabilmek için bu davranışların her birinin nasıl gerçekleştirileceği öğrencilere açık bir şekilde ifade edilmelidir.

c) Sınıf iklimine yönelik düzenlemeler

- Sınıf iklimi, bir sınıfın sosyal ve psikolojik özellikleri ile ilgilidir.
- Olumlu sınıf ikliminin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır. Bu öğrenciler sınıf ortamında daha rahat, mutlu ve arkadaşça tutumlar gösterirler.
- Olumlu sınıf iklimine sahip sınıflarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları tarafından kabul oranı yüksek olur .
- Olumlu sınıf iklimi oluşturmada öğretmen, her öğrenciye önemli olduğunu hissettirmeli, ders dışı konularda da sohbet etmeli ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özelliklerine saygı duymalıdır.
- Böylelikle zaman geçtikçe öğretmenin bu olumlu davranışları sınıftaki öğrenciler tarafından da benimsenir ve uygulanır .

d) Öğretimsel düzenlemeler

- Öğretimsel düzenlemeler, iki başlık altında incelenebilir.
- Bunlardan biri öğretim yöntemlerinin uyarlanması diğeri ise öğrenci gruplarının oluşturulmasıdır.

  Öğretim yöntemlerinin uyarlanması, öğretilmek istenen bilgi ve becerileri öğrencilere kazandırmak için öğrenci gereksinimleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını içerir. Bunu yaparken öğretilecek konunun ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınmalıdır.

  Uygun yönteme karar verirken;

  “a) hangi konu,

  b) hangi öğrenciye,

  c) hangi yöntemle daha kolay öğretilebilir?” sorularının cevapları göz önünde bulundurulur.
- Öğretmenlerin öğretim sürecinde farklı yöntemler kullanması tüm öğrenciler için etkili sonuçlar verirken özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için bu durum daha da önemli hâle dönüşmektedir. Bu sebeple öğrenci özelliklerine uygun farklı öğretim yöntemlerinin seçilerek öğretim yapılması öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
- Öğrenci grupları oluşturma, öğretmenlerin yaygın olarak kullandığı bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretmenler öğrencileri bireysel özelliklerine göre gruplara ayırarak öğretim yapar.
- Öğrenci grupları farklı şekillerde oluşturulabilir. Performans düzeylerine, öğrenme hızlarına, öğrenme tarzlarına göre benzer ya da zıt özelliklerdeki öğrenciler bir araya getirilebilir.
- Diğer bir gruplama ise öğretmenin kullandığı öğretim yöntemine göre yapılabilir.
- Gruplara ayrılan 180 öğrencilere büyük grup, küçük grup ya da bireysel olarak öğretim yapılır.
- Büyük grup eğitimi, yaygın olarak kullanılan bir türdür. Genellikle grupta bulunan öğrencilerin tamamıyla aynı hedefleri gerçekleştirmek üzere öğretim yapılır.
- Az sayıda öğretmenin çok sayıda öğrenciye öğretim yapması büyük grup öğretiminin avantajlarındandır.
- Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden ayrıştırmadan grubun içinde yer alması da büyük öğretiminin olumlu bir yönüdür .

- Küçük grup eğitimi, program hedeflerine ya da güçlük yaşayan öğrenciler (genellikle özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler) için tercih edilir.
- Küçük gruplara benzer performans düzeyine sahip öğrenciler dâhil edilebileceği gibi farklı performans düzeyine sahip öğrenciler de katılabilir.
- Küçük gruplar, genellikle iki ile altı arasında öğrenciden oluşturulur .
- Bireysel öğretim, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere bire bir yapılır.
- Bireysel öğretimin avantajı, doğrudan öğrencinin eksik olduğu bilgi ve beceriler üzerine odaklanarak eksiklerin tamamlanmasına yönelik olmasıdır.
- Bireysel öğretim tek bir öğretmen ile gerçekleştirilebileceği gibi ek olarak yardımcı bir öğretmenle de gerçekleştirilebilir .

e) İşleyişle ilgili düzenlemeler

- İşleyişle ilgili düzenlemeler, öğretimlerin okul çapında öğrenci gereksinimlerine uygun olarak bireyselleştirilmesine yönelik temel uyarlamaları içerir.
- Bu kapsamda aşağıda belirtilen alanlara yönelik uyarlamalar yapılabilir.
  - Yönetici ve öğretmen sorumluluklarında uyarlama
  - Zamanda uyarlama ve düzenleme
  - Ödevlerde uyarlama
  - Sınavlarda uyarlama

Yönetici ve öğretmen sorumluluklarında uyarlama

- Yöneticiler, okul çapında yapılacak uyarlamalarla ilgili zemin hazırlamalıdır. Öğretmenleri gerekli uyarlamaları yapmaları hususunda teşvik edebilirler.
- Uyarlamalar konusunda öğretmenlerle aileler arasında köprü görevini üstlenirler.
- Bununla birlikte uyarlamalar için ihtiyaç olan araç-gereçleri temin etmek ve fiziksel çevreyi düzenlemek de yöneticilerin görevleri arasındadır .
- Öğretmenler, konumları itibarıyla öğrenci özelliklerini ve ihtiyaçlarını analiz etmede baş rolü üstlenirler. Öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları kapsamında yapılacak uyarlamaları belirler ve bunları uygular. Bunun yanı sıra zamanı, ödevleri ve sınavları öğrenci özelliklerine göre uyarlama ve düzenleme görevi de öğretmenlere aittir .

Zamanda uyarlama ve düzenleme

- Her öğrencinin öğrenme ve bilgiyi işlemleme hızı aynı değildir. Bu sebeple zamanda farklı şekillerde uyarlamalar yapılabilir.
- Bu uyarlamaların ilki öğretim hızına yönelik olabilir. Öğretimler, öğrencilerin öğrenme hızına uygun bir şekilde sürdürülmelidir.
- İkincisi, öğrencilerin dikkat süreleri farklılık gösterebilir.
- Öğretimler yapılırken öğrencilerin dikkat süreleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Gerektiğinde öğretimlere kısa aralar verilerek tekrar devam edilebilir.
- Zamana ilişkin buna benzer birçok uyarlama yapılabilir.

Ödevlerde uyarlama

- Öğretimin bireyselleştirilmesi sadece öğretmenin yapacağı öğretimlere yönelik değildir aynı zamanda öğrenciden beklenen görev ve sorumluluklarda da uyarlama yapılması 181 gerekir.
- Bunlardan biri ödevlerde yapılacak uyarlamalardır.
- Öğretmenler, her öğrenciye aynı ödevi vermek yerine öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ödev içeriklerini değiştirmelidir.

- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler düşünüldüğünde verilen ödevler diğer öğrencilerle aynı zorluk ve uzunlukta olmamalıdır.
- Bu öğrencilerin özellikleri çerçevesinde daha basit düzeyde ödevler verilebilir.

Sınavlarda uyarlama

- Öğrencilerin bireysel özellikleri çerçevesinde sınavların süresinde, türünde ve süresinde uyarlamalar yapılabilir.
- Sınav soruları öğrencilerin performans düzeyini uygun zorlukta hazırlanmalıdır.
- Sınav süresi, özel eğitime ihtiyacı olan bazı öğrenciler için daha uzun tutulabilir.
- Sınav türünde ise öğrencinin gerçek performansını yansıtabilmesi için çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, yazılı ya da sözlü olmak üzere en uygun olanın seçilmesi gerekir.
- Öğrenciye en uygun sınav türünü seçerken yetersizlik durumuna göre seçim yapmak iyi bir kriter olabilir.
- Az gören bir öğrenciye sözlü sınav yapmak, konuşma bozukluğu olan bir öğrenciye yazılı sınav yapmak ya da ince motor becerileri zayıf olan bir öğrenciye çoktan seçmeli soru sormak uygun olur.

ÖZEL YETENEK KAVRAMI VE TÜRKİYE'DE ÖZEL YETENEKLİLERİN EĞİTİMİ
Dr. Öğr. Üy. Şule DEMİREL DİNGEÇ

Özel Yetenek Kavramı ve Türkiye'de Özel Yeteneklilerin Eğitimi

1. Özel Yeteneğin Tanımı ve Özel Yetenek Kuramları

1.1. Özel Yetenek Nedir?

- Özel yetenek kavramı üstün zekâ ve üstün yetenek kavramları şeklinde de zaman zaman aynı, zaman zaman farklı anlamı işaret ederek karşımıza çıkmaktadır.
- Bu durum bir kavram karmaşası gibi görünmekle beraber alanın zenginliğine de işaret etmektedir.
- Aslında karmaşa kısmı "giftedness" kelimesinin yabancı dilden Türkçe'ye çevrilmesiyle başlamaktadır.
- Buna ek olarak farklı tanımlar yapan araştırmacıların bakış açıları da tanımları çeşitlendirmiştir.
- Kuramlar başlığı altında üstün zekâ ve üstün yeteneğe bakış açıları daha iyi anlaşılabilir.
- Türkiye'de 2013 yılından bu yana "özel yetenek" kavramının kullanılmasına karar verilmiştir.
- Özel yetenek kavramının tanımı Millî Eğitim Bakanlığı (2013) tarafından yayınlanan özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planında "Özel yetenekli birey zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir." şeklinde yapılmıştır.
- Geçmişte bugüne özel yetenek kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde dikkat çeken nokta, tekil bir bakış açısından çok boyutlu bir bakış açısına doğru değişim görülmesidir. Örneğin 19. yüzyılda Terman üstün zekâlıları, standart zekâ ölçeklerinde ilk %1'lik dilime girenler olarak ele almış ve üstün zekâyı, zekâ testi puanıyla ilişkilendirmiştir.
- 20. yüzyılda dikkat çeken Marland Raporu'nda ise üstün zekânın birden fazla alanda görülebileceği vurgulanmıştır.
- Bu alanlar genel zihinsel alan, özel akademik alan, yaratıcı-üretken alan, liderlik alanı, sanat alanı veya psikomotor alan olabilir.
- Bu alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe veya olağanüstü başarıya sahip olanlar üstün zekâlı olarak tanımlanmışlardır.
- 21. yüzyıl için MEB'in yukarıda verilen tanımı hatırlanırsa yine birden fazla alana odaklanıldığı görülmektedir.
- Bugün özel yetenek olarak adlandırılan kavram, bilimsel gelişmeler, bilim insanlarının farklı bakış açıları, kavramın çeşitli disiplinlerde çalışılması, toplumsal unsurların tanımlar üzerindeki etkileri gibi pek çok değişken nedeniyle ileride farklı bir etiketle de adlandırılabilir.
- Burada önemli olan bazı alanlarda normdan farklılaşan, daha iyi bir potansiyele veya performansa sahip bireyler olmasıdır.
- Bu durum onların ihtiyaçlarını farklılaştırmakta ve beraberinde eğitimcilere, öğretmenlere de sorumluluklar getirmektedir.

1.2. Öne Çıkan Özel Yetenek Kuramları

- Özel yetenek nedir diye düşündüğünüzde zihninizde pek çok farklı cevap beliriyor olabilir. Yüksek zekâ düzeyi, hızlı düşünme, problem çözme yeteneği, belki belli bir spor dalında yetenek veya bir enstrümanı çok iyi çalabilme, başarılı bir liderlik sergileme, bir hastalığa çare bulma, sınavlarda üstün başarılar elde etme gibi son derece çeşitli özellikler özel yetenek kavramını tanımlamak için akıllara gelebilir. Özel yetenek konusunda çalışan uzmanlar için de benzer durum söz konusudur.
- Özel yetenekle ilgili çalışmalar ele alındığı disiplinden, bilim insanından, çalışılan zamandan ve toplumdan etkilenebilir.
- Bu kavramı toplumsal açından ele alan kuramlar olduğu gibi, bileşenlerine ayıran kuramlar da vardır.
- Bazı kuramlarda ise özel yeteneğin oluşumuna ve gelişimine odaklanılmıştır.

1.2.1. Üçlü Halka Kuramı

- Özel yetenek konusunda ilk akla gelen temel kuramlardan biri Renzulli (1978) tarafından ortaya konan Üçlü Halka Kuramı'dır.
- Bu kuram özel yeteneğin bazı bileşenlerden oluştuğunu öne sürer.
- Bunlar ortalama üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyondur.
- Bireyde bu bileşenlerin biri eksik olursa özel yetenek ortaya çıkamaz.
- Ortalama üstü yetenek, genel veya özel yetenek şeklinde karşımıza çıkabilir.
- Sözel veya sayısal muhakeme genel yeteneklere, yabancı dil veya istatistik gibi spesifik alanlarsa özel yeteneklere örnek olarak verilebilir.
- Yaratıcılık bileşeni akıcı, esnek, özgün düşünmeyle, merakla, yeniliklere açık olmayla ilgilidir.
- Motivasyon ise kişinin çalıştığı alana tutkuyla bağlanmasıyla, odaklanabilmesiyle ilgili bir bileşendir (Renzulli, 2021).

1.2.2. Beşgen Kuramı

- Sternberg ve Zhang (1995) tarafından ortaya konan Beşgen Kuramı özel yeteneğin ortaya çıkması için bazı ölçütlerden bahseder.
- Onlara göre birini özel yetenekli olarak tanımlamak için şu beş ölçüt karşılanmalıdır:
  • Mükemmellik, • Nadirlik, • Kanıt, • Üretkenlik, • Değer.
  Mükemmellik kriteri, bireyin bir ya da birkaç alanda olağanüstü performans göstermesi gerektiğini işaret eder.
  Nadirlik kriteri, bireyin üstün olduğu yetenek alanında, bireydeki mükemmellik düzeyinin az rastlanır olması gerektiğini anlatır.
  Kanıt kriterine göre, zekânın bilimsel olarak geçerlik kazanması için testlerle ya da somut durumlarla ispatlanması ve bireyin belli bir alanda üstünlüğünü göstermesi gerekir.
  Üretkenlik kriteri, bir alanda ürün ortaya koymayı ve bunun bir kereden fazla tekrarlanabilir olması gerektiğini anlatır.
  Değer kriterine göre, bireyin özel yeteneğinin, içinde bulunduğu toplum tarafından değerli bulunması gerekir.

1.2.3. Bulanık Kuram

- Bulanık Kuram, isminden de anlaşılacağı gibi tam netleşmemiş bir yapıdan bahseder.
- Aslında pek çok özel yetenek kuramının isminde geçmese bile onlarda da bu karmaşa hissedilmektedir.
- Sak (2021) tarafından ortaya konan kurama göre özel yetenek âdeta sınırları olmayan bulutsu bir yapıdadır.
- Kuramda yetenek gelişimi sürecinde hem bileşenlere hem de gelişime değinilmiştir.

- Kuramın ana bileşenleri yatkınlık, uyarıcı koşul ve etkileşimdir.
- Bellek, muhakeme gibi zihinsel yatkınlıklar da ilgi, benlik gibi zihinsel olmayan yatkınlıklar özel yeteneğin ortaya çıkması için gereklidir.
- Her iki tür yatkınlık da eşit derecede önemlidir. Ancak bu yatkınlıkların sayıları ve büyüklükleri belli değildir.
- Özel yeteneğin oluşumu için mutlaka uyarıcı çevreyle etkileşime girmeleri gerekir. Bir yatkınlık çeşitli ve çok fazla uyarıcı tarafından uyarılabilir.
- Uyarıcı koşul bileşenine nesneler, toplum, çevre örnek olarak verilebilir.
- Uyarılma kişisel bir deneyimdir; biri için uyarıcı faktör başka biri için gerekli veya yeterli olmayabilir. Bazen de bir uyaranın rolünü bazen başka bir uyaran gerçekleştirebilir.
- Etkileşim bileşeni ise kuramda diğer bileşenleri birbiriyle olan ilişkilerine dikkat çeker.
- Özel yeteneğin oluşumunda bireysel yatkınlıklar ve çevresel değişkenler, kendi içerisinde ve birbiriyle etkileşime girmelidir.

1.2.4. Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı

- Özel yetenek çalışmalarında üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarının ayrı ayrı tanımlanabileceğini iddia eden Gagne (2005, 2013) Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kuramı'nı ortaya koymuştur.
- Kuramda üstün zekânın üstün yeteneğe dönüştüğü ve bu süreçte öğrenme-uygulama, katalizörler ve şans boyutlarının da rol aldığı belirtilmiştir.
- Kurama göre üstün zekâ doğuştan var olan mental ve fiziksel alanlara ait yetenekleri ifade etmektedir.
- Mental alanlar; bilişsel, yaratıcı, algısal ve sosyal becerileri ifade eder.
- Fiziksel alan ise spor ve müzik gibi alanlarda görülen becerileri içerir.
- Üstün yetenek ise doğuştan var olan üstün zekânın sistematik bir eğitim ve öğrenme süreci ile yeteneğe dönüşmüş hâlidir.
- Bu süreçte çeşitli katalizörler etkili olur. Kuramda katalizörler içsel ve çevresel olarak ele alınmıştır.
- İçsel katalizörler motivasyonel değişkenleri ve kişilik özelliklerini ifade eder.
- Çevresel katalizörler ise uygun eğitim olanakları, aile, sosyal yapı, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenleri içerir.
- Üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşüm sürecinde etkili olan diğer boyutlar öğrenme-uygulama ve şans boyutlarıdır.
- Öğrenme-uygulama boyutunda etkili ve sistematik bir eğitim ile üstün zekânın üstün yeteneğe dönüşümünün olumlu etkilenebileceği belirtilir.
- Şans boyutu daha önce bahsedilen boyutları etkileyen en genel boyut olarak değerlendirilebilir.
- Şans, üstün zekâ genlerine sahip olmaktan yetenek gelişimini destekleyen bir aileye sahip olmaya kadar birçok değişkeni olumlu veya olumsuz etkileyebilir.

2. Özel Yeteneklilerin Özellikleri

- Özel yetenekli bireylerin karakteristik özelliklerine pek çok kaynakta rastlanabilir. Teknolojinin, özellikle internet ve sosyal medya kanallarının yaygın olarak kullanıldığı 21.yüzyılda konuyla ilgili kaynaklara ulaşma kolaylığı yaşandığı gibi, yanlış bilgilerle karşılaşmak da söz konusudur.
- Bu nedenle özellikler kaynağın güncelliği, güvenirliği, alana özgü yetenekten söz ediliyorsa o alanın çerçevesi dikkate alınarak incelenmelidir.
- Özel yeteneklilerin karakteristik özellikleri bazı kaynaklarda gelişim alanlarına göre, bazı kaynaklarda yaş gruplarına göre sınıflara ayrılmıştır.

- Gelişim dönemleri açısından bakıldığında bilişsel gelişimleri ve dil gelişimleri genellikle birbiriyle ilişkili görülüp bu alanlardaki öne çıkan karakteristik özellikler; uzun dikkat süresi, güçlü bellek, çabuk öğrenme ve öğrendiğini transfer etme, erken dil gelişimi olarak sıralanabilir.
- Fiziksel gelişimle ilgili özellikler incelendiğinde birbirine zıt özelliklere rastlanabilir. Bazı kaynaklarda özel yeteneklilerin çok sağlıklı, bazılarında çelimsiz oldukları geçer.
- Özel yeteneklilerin sosyal duygusal alandaki karakteristik özellikleri Ayas ve Kirişçi tarafından gelişmiş mizah, sosyal duyarlılık ve mükemmeliyetçilik olarak sıralanmıştır.
- Sosyal duygusal gelişim alanı da farklı kaynaklarda farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Örneğin bir bakış açısına göre özel yetenekliler sosyal-duygusal açıdan güçlüdür; bir diğer bakış açısına göre ise hassastır.
- Özel yeteneklilerin karakteristik özelliklerini belli listelere sığdırmak çok doğru olmayabilir. Ancak özellikle çocuklarda yaygın olarak görülen özellikleri bilmek, özel yetenek potansiyeli taşıyanları belirlemede yardımcı olabilir.

Özel yetenekli çocuklarda görülen dikkat çekici özellikler şöyle sıralanabilir

• Akranlarına göre erken ve ileri düzeyde dil gelişimi olması,
• Genellikle erken okuma ve okumayı kendiliğinden öğrenme,
• Asenkronize gelişim gösterme,
• Empati, sorumluluk gibi özelliklerde erken gelişim gösterme,
• Duygusal açıdan hassas olma,
• Liderlik eğilimi gösterme,
• Meraklı olma, çok soru sorma,
• Yaşından ileri düzeyde mizah yeteneği olması,
• Mantık, muhakeme gibi becerilerde erken ve hızlı gelişim gösterme,
• Mükemmeliyetçilik eğilimi gösterme,
• Sosyal, toplumsal olaylara, evrensel değerlere karşı duyarlı olma,
• Geniş hayal gücü ve yaratıcılık gösterme,
• Geniş ilgi alanına sahip olma ve bazı konulara derin ilgili olma.

- Elbette bu özellikler her özel yetenekli bireyde görülmeyebilir. Özel yeteneklileri normal gelişim gösteren akranlarından ayıran özellikler olduğu kadar, kendi içlerinde birbirinden farklı kılan özellikleri de vardır.
- Özel yetenekli çocukların karakteristik özelliklerinin her birinde aynı düzeyde görülmeyebileceği belirtilmişti.
- Buna ek olarak özel yetenekliler grubun içinde farklı olan ikinci gruplar vardır. Bu bireylere iki kere özeller adı verilebilir.
- **Savantlar**, zihinsel sınırlılıklarla beraber en az bir alanda normalüstü yeteneğe sahip olan kişilerdir.
- **Williams sendromu** olanlar da savant kişiler gibidir ancak onların aksine oldukça sosyaldirler (Sak, 2011a). Özel öğrenme güçlüğü olan özel yetenekliler de iki kere özel bireyler için örnek oluşturabilirler.
- Ayrıca **deha çocuklar** da özel yetenekli çocuklar kategorisinde yer alıp çocuk yaşta yetişkin performansı gösteren çocuklardır.

3. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

- Özel eğitimde tanılama için en basit hâliyle normalden farklı olan bireylerin özelliklerini sistematik biçimde belirleme süreci denebilir.
- Alan yazındaki kapsamlı bir tanıma göre ise tanılama; özel eğitime muhtaç çocukların sorunlarının ne olduğunu, bunun derecesini ve onlara nasıl eğitim verip nasıl yardım edilebileceğini belirlemek amacıyla zihinsel, sosyal, bedensel alanlarda zayıf ve güçlü olduğu yönlerini, kişilik yapısını ve değerlerini saptamak amacıyla yapılan bilimsel uğraşa denir.
- Bu işlemlerde önemli olan bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktır.
- Özel yetenek konusundaki tanımlar ve kuramlar hatırlanırsa kavramın sadece zekâ puanıyla değil pek çok bileşenle ve gelişim süreciyle ifade edildiği hatırlanacaktır.
- Dolayısıyla özel yeteneği tanılamak için sadece zekâ puanını ölçme anlayışı da değişmeye mecbur kalmıştır.
- Bu konuda Clark (1997) özel yeteneğin tanılanmasında öğretmenlerin aday gösterme formları, öğrencinin gelişim alanlarına ilişkin öğretmen raporları, öğrencinin aile hayatıyla ve sağlık durumuyla ilgili spesifik durumları içeren öyküsü, akran değerlendirme formları, okul ve okul dışı ilgi ve tutum envanterleri, öğrencinin çalışmaları, tarama testleri ve grup zekâ testleri kullanılarak çok boyutlu ve aşamalı bir süreç önermiştir.
- Özel yeteneklilerin tanılanmasını kısa birkaç adımda veya daha detaylı basamaklar hâlinde ele alan kaynaklar vardır.

Tanılama sürecinde izlenecek ana adımlar;

- özel yetenek potansiyeli taşıyan öğrencileri tanılamaya aday gösterebilmek, bir tarama aşamasından geçirmek, daha detaylı bir ölçmeye almak ve bireyle ilgili karar vermek şeklinde özetlenebilir.
- Aday gösterme aşaması isminden de anlaşılacağı gibi öğrencinin özel yetenek tanısına henüz aday olduğu aşamadır.
- Öğrencinin kendisi, akranları, ailesi, öğretmenleri aday gösterme aşamasında rol alabilirler. Bu aşamada özellikle öğretmenlere önemli roller düşmektedir.
- Aday gösterme aşamasında elbette öğrenci kendi ilgi ve yetenek düzeyiyle ilgili bir fikre sahiptir ve özel yetenekle ilgili bir program başvurusu varsa kendini aday gösterebilir. Ancak küçük yaşta bir öğrenci programlardan haberdar olma veya aday girişimci olma konusunda yetersiz kalabilir.
- Akran aday göstermesi de belli düzeyde bilgi verse bile tek başına kullanıldığında yanıltıcı olabilir. Örneğin bir çocuk çok sevdiği bir arkadaşını yetenekli bulmasa da olumlu değerlendirirken hoşlanmadığı bir arkadaşını yetenekli bulsa bile olumsuz değerlendirebilir.
- Ailelilerin ise bazen aşırı mütevazı olması bazen de çocuklarının gelişimlerine uygun davranışlarını olağanüstü bulmaları gibi nedenlerle aday göstermeleri kısmen yanlı olabilir.
- Bu aşamada öğretmenler çocukları akranlarıyla daha nesnel kıyaslayabildikleri ve öğrencileri iyi tanıdıkları için aday gösterme konusunda diğer bireylere göre daha sağlıklı veriler sunabilirler.
- Öğretmenlerin öğrencileri aday gösterebilmesi aslında öğrencileriyle geçirdikleri zaman içinde oluşan gözlemlerinin bir sonucudur.
- Yine de bazı aday gösterme formları öğretmenler için yararlı olabilir. Bu formlara Dağlıoğlu'nun ikinci ve beşinci sınıf aralığındaki özel yetenekli öğrencilerin belirlenmesinde kullanılması amacıyla geliştirdiği öğretmen gözlem formu bir örnek olarak verilebilir.
- Bu formda öğretmen her bir madde için öğrencide gözlemlediği sıklık düzeyini işaretlemektedir.

- Tarama aşamasında ise aday gösterilen öğrencilerin tamamını bireysel olarak değerlendirmek zaman ve enerji açısından mümkün değilse bu sayıyı azaltmak için grup ölçekleriyle bir eleme gerçekleştirilir.
- Eğer böyle bir sınırlılık yoksa tüm öğrenciler aday gösterilmiş gibi tarama aşaması hepsine de uygulanabilir. Örneğin bir okulda özel yetenekli öğrenciler için açılacak bir sınıf için okuldaki bütün öğrenciler bir başarı testiyle taramadan geçirilebilir.
- Ancak ülke çapında bir programa bütün öğrencilerin aday gösterilmesi her zaman mümkün olmayacağı için sadece aday gösterilenler tarama aşamasına yönlendirilebilir.
- Grup zekâ testleri, başarı testleri bu aşamada kullanılabilecek araçlar arasındadır.
- **Bireysel ölçme-değerlendirme aşaması** aslında tanılama konusunda adı en çok geçen bireysel zekâ testlerinin uygulandığı aşamadır. ASIS (Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği), SB (StanfordBinet) Zekâ Testi), WÇZÖ (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği) en çok bilinenen bireysel testlere örnek olarak verilebilir.
- Fakat bu aşama bu ölçeklerle sınırlı değildir. Burada kullanılacak araç, tanılamanın amacıyla, programın içeriğiyle bire bir ilişkilidir.
- Özellikle akademik becerilerin yoklandığı bir tanılama sürecinde bireysel zekâ testi tercih edilebilir, ancak yabancı dil üzerine bir yetenek programı öğrenci arıyorsa elbette dil becerileri ölçülmeye çalışılacaktır.
- Bunun için o alandaki ilgili araçlar tercih edilmelidir. Bir yaratıcılık testi, belki bir ürün dosyası, yetenek sınavı bu araçlara örnek olabilir.
- Son olarak **karar verme aşamasında** bu ana kadar elde edilen veriler bilimsel kurallara uygun şekilde birleştirilir.
- Bir ekip tarafından bireyin özel yetenekli olup olmadığına karar verilir. Bir zekâ testi raporu zekâ puanı açısından kolaylıkla yorumlanabilir. Ancak tanılama sürecinde farklı araçlardan da yararlanılmış olabilir ve bu puanlar doğru birleştirilmelidir.
- Ayrıca pek çok özel yetenek kuramında azim, motivasyon gibi kişilik özellikleri; yaratıcılık gibi zekâyla ilişkili ancak farklı boyutlar da yer almaktadır.
- Dolayısıyla tanılamada yaratıcı bir ürün değerlendirme, grup çalışmalarındaki liderlik becerileri, problem çözmeye odaklanma gibi pek çok özelliğe bakılıyor olabilir.
- Tüm bunlar özel yetenek tanısının dikkatli şekilde bir ekip tarafından verilmesi gerekliliğini göstermektedir.

3.1. Özel Yeteneklilerin Tanılanmasında Öğretmenlerin Dikkat Etmesi Gerekenler

- Özel yeteneklilerin tanılanması sürecinde çocuğun kendisi, ailesi, akranları, öğretmenleri, özel eğitim uzmanları gibi pek çok paydaş rol alabilir.
- Paydaşlar tanılama sürecinde hata yapmamaya, programla uyumlu ve güvenilir araçlar kullanmaya, alana özgü değerlendirmelere, tanılama zamanına, zorluk düzeyine dikkat etmelidir.
- Tanılamanın özellikle ölçme kısmında daha çok alan uzmanları rol alsa da sürecin tamamında öğretmenlerin önemi büyüktür.

Öğretmenlerin özel yetenekli bir öğrencinin tanılanmasında dikkat edeceği bazı noktalar şöyle sıralanabilir:

• Öğretmenler öğrencilerini eğitim öğretim etkinlikleri süresince dikkatli şekilde gözlemlemelidir. Öğrencilerinin güçlü ve zayıf yanlarını belirleyebilmelidir. Özel yetenek potansiyeli olabilecek öğrenciler için ne tür yönlendirmeler yapabileceğini bilmelidir.

• Bazı özel yetenek programları, örneğin Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) belli dönemlerde tanılama yaparlar. Öğretmenler bu zamanları takip etmeli ve ilgili öğrencilerini aday göstermeyi atlamamalıdır.

• Özel yetenek potansiyeli olan öğrencilerin keşfedilmesinde alan uzmanlarının fikirleri değerlidir. Öğretmenler çalıştıkları disiplindeki alana özgü uzman ve kurumlardan haberdar olmalıdır. Örneğin matematik öğretmeni bu alanda yetenek potansiyeli olan bir öğrenciyi matematik ve fen alanında eğitim veren Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) yetenek sınavlarına başvurması için bilgilendirebilir ve cesaretlendirebilir. Bir lise öğrencisi yetenekleriyle ilgili programları çok daha kolay takip ediyor olabilir. Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için öğretmenlerin bu desteği daha önemlidir.

• Özel yetenek potansiyeli olan bazı öğrenciler kolaylıkla fark edilirken bazıları arka planda kalabilir. Öğretmenler özel yetenekliler için kaynaklarda verilen karakteristik özelliklerin tamamını öğrencilerde beklememelidir. Bireysel farklar, gelişim hızı, mizaç, farklı alanlarda yetenek potansiyeli taşıma gibi birçok neden öğrencilerin farklı özellikler sergilemesine neden olabilir. Öğretmenler çok ve çeşitli kaynaktan yararlanarak, yeterli zamanda gözlem yaparak öğrencilerin potansiyelini daha sağlıklı belirleyebilirler. Örneğin ailelerle görüşmeler, farklı branş öğretmenleriyle görüşmeler, aday gösterme formları bu kaynaklara örnek olabilir. Kendisini bireysel çalışmalarda iyi gösterenler, grup çalışmalarında daha başarılı olanlar, sözlü ifade becerisi güçlü olanlar gibi farklı türdeki öğrencileri yakalamak için öğretimde çeşitliliğe dikkat edilmelidir.
• Tanılama sırasında dikkat edilecek spesifik bir durum da iki kere özel öğrencilerin belirlenmesidir. Örneğin özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma güçlüğü, belki dil alanındaki yetenek potansiyelini gizleyebilir.

- Bazen de özel yetenek potansiyeli öğrenme güçlüğünü gizleyebilir. Bu nedenle öğretmenler her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini, dikkatli biçimde gözlemlemelidir. Sözel, görsel, işitsel türlerde araçlardan aynı anda yararlanmak, portfolyo değerlendirme veya dinamik değerlendirme gibi alternatif tanılama yaklaşımlarını tercih etmek iki kere özelleri belirlemede yardımcı olabilir.
- İki kere özel öğrencilerin veya dezavantajlı özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında sürece dayalı değerlendirmelerin kullanılması doğru tanılama oranını yukarılara çekmektedir. Örneğin hem özel yetenek potansiyeli olan aynı zamanda diskalkuli özelliği taşıyan bir öğrenciyle çalışırken matematik işlemlerini zihinden yapmasına veya tablet, bilgisayar kullanmasına izin verilmesi faydalı olabilir.
- Tanılama için öğrencinin bu desteklerle gösterdiği özellikleri ve gelişimi dikkate alınmalıdır.

4. Özel Yeteneklilerin Eğitimleri

- Özel yetenekli öğrencilerin normal gelişim gösteren arkadaşlarından farklı özellikleri olması, eğitsel ihtiyaçlarını da farklılaştırmaktadır.
- Bu nedenle normal öğretim programında, öğretim yöntemlerinde, ortamlarında farklılaştırmalar onlar için gereklidir. Hatta bunların bazıları normal gelişim gösteren öğrenciler için bile etkili olabilir.
- Farklılaştırma farklı boyutlarda yapılabilir. Örneğin kazanımlara aynı veya başka bir disiplinden eklemeler yapılması, üst sınıflardan kazanımlar çekilmesi içeriği farklılaştırılabilir.
- Öğrencilerin bir etkinlikte U düzeniyle veya kümeler şeklinde oturmalarını istemek, etkinliğin ilerlemesini tamamen etkileyebilecek bir farklılaştırmadır.
- Dersle ilgili bir geziye gidilmesi veya derse bir konuk davet edilmesi de farklılaştırmalara örnektir.
- Öğrencilerin yazılı teslim edecekleri ürünlerini birer afiş veya poster şeklinde hazırlamaları da çıktıları farklılaştırabilir.
- Özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki farklılaştırmaları farklı boyutlarda görmenin mümkün olduğu anlaşılmıştır. Bu öğrencilerle gerçekleştirilen eğitsel uygulamalar yaygın olarak gruplama, zenginleştirme ve hızlandırma başlıklarında toplanır.
- Ayrıca mentorluk uygulaması da özel yeteneklilerin eğitim stratejileri kapsamında değerlendirilebilir .

4.1.Gruplama

- Gruplama stratejisi adından da anlaşıldığı gibi özel yetenekli öğrencilere grup hâlinde eğitim verilmesiyle ilgilidir. Ancak bu gruplar tamamen özel yeteneklilerden oluşabileceği gibi, farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerden de oluşabilir.
- Benzer şekilde gruplama zamanı bütün okul zamanını kapsayabileceği gibi, sadece belli zamanlarda da yapılabilir.
- Davis ve Rimm gruplama türlerini tam zamanlı homojen sınıflar, tam zamanlı karma sınıflar ve yarı zamanlı ya da geçici gruplamalar olarak üçe ayırmışlardır.
- Ayrı bir tanılama süreci, öğretim programı, değerlendirmesi olan özel okullar, tam zamanlı homojen sınıflara örnek olabilir.
- Normal öğrencilerle birleştirilmiş özel yetenekliler grubu tam zamanlı karma sınıflara örnek olabilir.
- Destek eğitim odaları ise geçici gruplamalara örnek olabilir.
- Gruplama türlerinin bazıları okul içinde, bazıları okul sonrasında ve hatta okullar arasında uygulanabilir.
- Öğretmenlerin sınıfta zaman zaman yararlanabileceği gruplama türlerine ise farklı yetenek gruplamaları örnek olarak verilebilir:

Sınıf içi benzer yetenek grupları:

- Bu gruplama türü ile sınıfta ders etkinlikleri yürütülürken benzer yetenek profiline sahip öğrenciler aynı gruplara yerleştirilirler. Belli etkinliklerde özel yetenekli öğrenciler aynı grupta yer alarak düzeylerine uygun şekilde çalışabilirler.

Sınıf içi karışık yetenek grupları:

- Karışık yetenek grupları yaygın olarak kullanılan bir gruplama türüdür.
- Bu tür gruplama ile öğrenciler yetenek düzeylerine bakılmaksızın öğretmenlerin tercihlerine göre veya öğrencilerin kendi isteklerine göre birkaç kişilik gruplara ayrılırlar.

- Bu gruplamada farklı yetenek düzeyindeki öğrencilerin birbirlerinin eksik yanlarını gidermesi beklenir.

Sınıf içi çok düzeyli gruplar:

- Çok düzeyli gruplama, bir tür sınıf içi karışık yetenek grubudur.
- Öğretmenler, öğrencileri belirli düzeylere ayırarak her bir gruba bir üst düzey, birkaç tane ortalama ve bir de düşük performans gösteren öğrenci atarlar.

4.2. Zenginleştirme

- Özel yeteneklilerin eğitimlerinde zenginleştirme uygulamaları için öğretim programının kendisini ve eğitim olanaklarını çeşitlendirerek eğitim öğretim sürecini normalin ötesine taşımak denebilir.
- Zenginleştirme türlerine içerik transferi, müfredat daraltma, bağımsız çalışma, öğrenme merkezleri, saha gezileri ve okul sonrası programlar örnek olarak verilebilir.
- Özel yetenekli öğrenciler için hazırlanmış programlarda en sık tercih edilen farklılaştırma stratejisi zenginleştirmedir.
- Öğretmenlerin sınıfta yararlanabilecekleri zenginleştirme türleri oldukça fazladır.
- Yeni ders konularıyla içerik, yeni teknik ve yaklaşımlarla süreç, farklı türde çıktılarla ürün zenginleştirmesi yapılabilir.

4.3. Hızlandırma

- Hızlandırma, bir eğitim programının çeşitli uyarlamalarla normal süresinden daha önce tamamlanmasıdır .
- Hızlandırma özel yetenekli bireylerin eğitiminde özellikle akademik anlamda oldukça etkilidir.
- Bu stratejinin okula erken başlama, sınıf atlama, üstten ders alma, sınavla ders geçme gibi öğrencinin özelliğine göre seçilebilecek türleri vardır .
- Hızlandırma uygulanması için özel yetenekli öğrencinin hazır ve istekli olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğretmenler sınıfta hızlandırmadan yararlanmak için öncelikle öğrencinin düzeyinden haberdar olmalıdır. Çünkü hızlandırmayla öğrenciye yapamayacağı kadar zor bir görev vermek hedeflenmemektedir.
- Örneğin ortaokul düzeyinde fen bilimleri dersi için özel yetenekli öğrencilere yönelik bir içerik hızlandırması şöyle yapılabilir: Hücre konusu 7. sınıf öğretim programında yer alıyor olabilir, özel yetenekli öğrencilerin bu bilgileri bildiğine emin olduktan sonra bu kısım hızlıca geçilerek, 8. sınıf veya daha ileri düzeyden hücre konusuyla ilgili içerik aktararak hızlandırma yapabilir.

Farklılaştırma yaparken birkaç stratejiyi birlikte kullanmak daha etkili olabilir.

Ayrıca hızlandırma, zenginleştirme, gruplama yaparken dikkat edilmesi gereke önemli noktalar şöyle sıralanabilir:

• Farklılaştırma planlı olmalı, gelişigüzel etkinlik yığını olmamalıdır. Çok çeşitli etkinlik, yöntem, teknik kullanmak en iyi farklılaştırma anlamına gelmez. Uygulamalar bir plan dâhilinde, ulaşılmak istenen kazanımlar ne ise onlara yönelik şekilde seçilmelidir.
• Farklılaştırma yapılırken öğrencilerin düzeyi, ilgi ve yetenek alanları belirlenmelidir. Öğrencilere zorluk düzeyi çok yüksek veya çok düşük görevler vermekten kaçınılmalıdır.
• Farklı dersler ortak temalar altında ele alınmalı ve disiplinlerarası bağlantılar kurulmalıdır.

- Özel yetenekli öğrencilerle çalışırken temalardan yararlanılması çok farklı alanlar arasında ilişki kurmaya fırsat verecektir. Örneğin değişim gibi bir tema sözel, sayısal ve hatta fiziksel alandaki pek çok derste ortak olarak kullanılabilir.
  •Öğrencilere çalışmalarını gerçek dinleyicilere sunma fırsatı verilmeli ve böylece öğrenciler motive edilmelidir.
- Farklılaştırma yapılırken hem öğretmenler hem de öğrenciler için normalde olanın ötesine gidilmesi söz konusudur.
- Öğrencilerin bu gibi çalışmalarda devamlılık göstermesi için çalışmalarının dönütler alması ve hedef kitleyle buluşması son derece önemlidir.

4.4. Türkiye'de Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Kurumlar

- Türkiye'de özel yeteneklilere eğitim veren kurumların çıkışı 1960'lı yıllara kadar gitmektedir. Türdeş sınıf denemesi şeklinde başlatılan çalışmalar kısa sürmüş; 1990'lı yıllardan itibaren yeniden bu öğrencilere yönelik eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır.
- Günümüzde özel yeteneklilere yönelik eğitim veren kurumlar, okullardaki programlar ve okul sonrası programlar olarak ikiye ayrılabilir.
- Okul boyutunda genel olarak lise düzeyinde eğitim verilmektedir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde ise özel yetenekliler için açılan destek eğitim odalarının sayıları artmaktadır. Okul sonrası programlar ise Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), üniversiteler bünyesinde yürütülen programlar ve bazı özel yetenek programlarıdır .

4.4.1. Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Okullar

- Özel yeteneklilere eğitim veren kurumlara okullar veya okul bünyesindeki sınıflar olarak bakılabilir.
- Özel yetenekliler için açılan destek eğitim odalarında özel yetenek tanısı almış öğrenciler bazı derslerde eğitim alırlar.
- Bu eğitimin gelişigüzel etkinliklerden oluşmaması, öğrencilerin düzeyine ve ihtiyaçlarına uygun olması önemlidir.
- Bu sınıfların öğretmenleri özel yeteneklilerin özellikleri, eğitimleri, öğretimin farklılaştırılması konusunda bilgi sahibi olmalı, öğrencilerin diğer öğretmenleriyle etkileşim hâlinde kalmalıdır.
- Özel yeteneklilere özgü eğitim veren okullar söz konusu olduğunda ise ilk akla gelen fen liseleri olacaktır. Gerçekten de fen liselerinin açılmasında matematik ve fen bilimleri dallarında özel yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.
- Öğrencilerin fen liselerine giriş koşulları, öğretmenlerin seçimi ve farklılaştırılmış öğretim programıyla fen liselerinin ilk hâli özel yeteneklilere eğitim veren tam zamanlı ve homojen yetenek gruplamasına harika bir örnektir.
- Günümüzde ise ölçütlerden kısmen uzaklaşmış olsa da fen liseleri hâlâ özel yeteneklilerin eğitiminde etkili olan kurumlar arasındadır.
- Benzer şekilde sosyal bilimler liseleriyle güzel sanatlar ve spor liseleri de alana özgü ağırlıklı eğitim veren kurumlardır.
- Ancak özel yeteneklilere eğitim veren kurumlarda olması gereken özellikler açısından güçlü yönleri olduğu kadar, zayıf yönleri de bulunmaktadır. Örneğin yetenek sınavlarının genel merkez sınavlarından sonra yapılması merkezi sınavlarda başarısız olan öğrencilerin spor liselerine yönelmesi gibi bir durum oluşturmakta ve eğitim niteliğini azaltmaktadır.
- Konservatuvarlar ise alana özgü ve yoğun eğitim vermesi, yetenek sınavları, alan uzmanlarıyla çalışması açılarından özel yeteneklilere eğitim veren okullar anlamında iyi örneklerdendir.

4.4.2. Özel Yeteneklilere Eğitim Veren Okul Sonrası Programlar

- Özel yetenekli öğrenciler kendi okullarına devam ederken okul sonrası saatlerde yeteneklerine uygun programlara katılabilirler.
- Türkiye'de 1992 yılında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Şubesine bağlı olarak Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) kurulmuştur.
- Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki özel yetenekli öğrencileri normal eğitim programlarından arta kalan zamanlarda eğiterek potansiyellerini geliştirmek amacıyla geliştirilen BİLSEM modeli okul sonrası uygulamalara iyi bir örnektir.
- BİLSEM'e katılmaya hak kazanan öğrenciler kendi okullarına devam ederken hafta içi okul sonrası saatlerde veya hafta sonu bu programa katılırlar.
- BİLSEM'lerde öğrenciler yetenek alanlarına -resim, müzik ve genel zihinsel yetenek- göre gruplara ayrılmakta ve ağırlıkla proje odaklı çalışmalar yapmaktadırlar (Baykoç Dönmez, 2004).
- Bir BİLSEM'deki ilgili öğretmenin kişiliği, tecrübesi, vizyonu, istekliliği oradaki eğitim çıtasını çok yukarılara çıkarabilirken bu durumun öğretmen özelinde kalması ise bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.
- Okul sonrası uygulamalara bir örnek ise üniversite tabanlı programlardır. Anadolu, Hacettepe, Ege, İnönü, Karabük ve Bülent Ecevit üniversitelerinde bu alanda uygulama ve araştırma merkezleri kurulmuştur.
- Bunların ilk ve en aktif olanı Üstün Yetenekliler Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'dir (ÜYEP). Bu merkez 2007 yılında Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir birim olarak hizmete başlamış, 2014 yılında merkez hâlini almıştır.
- Merkezin genel amacı zekâ, yaratıcılık, özel yetenek alanlarında bilimsel araştırmaları yürütmek, zekâ ölçümleri yoluyla özel yetenekli öğrencileri tanılamak ve öğrencilerin entelektüel potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardımcı olacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmaktır (ÜYEP, 2022).
- ÜYEP'te bireysel tanılama, aile danışmanlığı, öğrenci danışmanlığı gibi hizmetler olmakla birlikte matematik ve fen alanlarında özel yetenekli öğrencilerle bir grup eğitimi yapılmaktadır.
- Merkez bünyesinde yer alan program; kendine özgü tanılama, müfredat, öğretim, değerlendirme, program ve öğretmen eğitimi modellerinden oluşan kapsamlı bir eğitim programıdır .
- Tanılama alana özgü olup matematik ve fen alanında eğitim veren programda, içerikle uyumludur.
- Her sene 5. sınıf öğrencilerinden programın sınavına katılan ve programa girmeye hak kazananlar ortaokul boyunca okul sonrası şekilde derslere katılırlar.
- Dersler hazırlanırken bilgi, analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek kazanımları derlenir.
- Gerekli durumlarda sınıf düzeyindeki kazanımların bazıları azaltılarak üst sınıftan yeni kazanımlar eklenir.
- Bunlara analitik yetenek, yaratıcı yetenek ve pratik yetenek kazanımları da eklendiğinde yeni bir öğretim materyalinin zemini oluşur.
- Bu kazanımlar doğrultusunda hızlandırma ve zenginleştirme stratejilerinin birlikte kullanılmasıyla dersler işlenir.
- Ünitelerin girişlerinde konuk öğretim üyelerinin derslere davet edilmesiyle öğrencilerin dikkati çekilir.
- Ancak dersleri özel yeteneklilerin eğitimi konusunda eğitimler almış ve alanında uzman öğretmenler yürütmektedir.

- Değerlendirme bileşeninde ise birkaç boyut vardır. İlk olarak programdaki öğrenciler her dönem değerlendirilir. Ayrıca öğrencilerin de dersleri ve programı değerlendikleri formlar değerlendirme amaçlı kullanılır.
- Ek olarak ailelerden de aile eğitimleri ve programla ilgili görüşleri alınır.

5. Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri

- Özel yetenekli öğrencilerin farklı özellikleri ve bunlara dayalı farklı eğitim ihtiyaçları akıllara şu soruyu getirmektedir: Bu öğrencilerin öğretmenleri de özel yetenekli olmalı mıdır?
- Bu soru özel yeteneklilerin öğretmenlerinde beklenen özellikler incelenerek cevaplanabilir. Dağlıoğlu'na (2010) göre özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri etkili sınıf ortamı oluşturmalı, nitelikli sorular sorma, yüksek düzey düşünme seviyesini artırmalı ve yaratıcılığı cesaretlendirmelidir.
- Bu temel üzerine **özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerde beklenen özellikler** şöyle sıralanabilir:
  - Öğrencinin görevlerini onun düzeyine ve hızına uygun vermelidir.
  - Ödevlerde tekrarlara ve alıştırmalara ağırlık vermemelidir.
  - Farklı öğrenme ve öğretme teknikleri, malzeme ve araç-gereç kullanmalıdır.
  - Tartışma, proje ve drama çalışmalarına önem verilmelidir.
  - Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını içeren çalışmalar yapmalıdır.
  - Grupla olduğu kadar bireysel çalışmalara da önem vermelidir.
  - Öğrencileri zaman zaman liderliklerini geliştirmeye teşvik etmelidir.
  - Başarılarını çocuğun kendi performansı içerisinde değerlendirmelidir.
  - Öğrencinin akademik ve sosyal-duygusal gelişimiyle ilgili anne ve babalarla sürekli iş birliği içerisinde olmalıdır.
  - Akademik konuların dışında sanat ve spor gibi alanlardaki bilgi ve becerilerinin de gelişmesini desteklemelidir.
  - Çocuğun başarılarını mutlaka ödüllendirmelidir.

  Özel yeteneklilerin öğretmenleri için pek çok uzman öğrencilerde yaratıcılığın geliştirilmesini desteklemelerinin önemine değinmişlerdir.
- Hatta (Clark, 1997) öğrencilerin yaratıcılığını teşvik eden öğretmenlerde bazı özelliklerin görüldüğü de belirtilmiştir.
- Öğretmenler başta kendileri yaratıcı bir kişi modeli oluştururlar.
- Öğrencilerinin yaratıcı davranışlarını pekiştirmeyi atlamazlar.
- Yaratıcı davranışlar için sınıf atmosferini de hazırlarlar.
- Öğrencilerin bağımsız çalışmaları için onlara cesaret verirler.
- Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri için beklenen özellikler daha da artırılabilir.
- Ancak en önemli özelliklerden biri alan uzmanlığıdır.
- Bu bölümün başında özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri de özel yetenekli olmalı mı sorusuna en doğru cevap alan uzmanlığıyla verilebilir.
- Öğretmenlerin de özel yetenekli olmasına gerek yoktur veya her şeyi bilmeleri mümkün değildir. Ancak bu çocuklarla çalışacak kişilerin farklılaştırma yapması için alanına hâkim olması, öğrencilerin düzeyine göre içeriğin derinlerine gidebilmesi gereklidir.
- Hem branşındaki hem de özel yetenekliler alanındaki güncel gelişmeleri takip etmesi gereklidir. Örneğin özel yeteneklilerin eğitiminde etkili öğretim tekniklerini bilmeleri, bunları öğrenmek için istekli ve araştırmacı olmaları öğretimde farklılaştırma yapmaları için gereklidir.
- Özel yetenekli çocukların akranlarından farklı özellikleri olmakla birlikte kendi içlerinde de bireyselleşen öğrenme özellikleri olabilir.
- Bu nedenle öğretmenlerinin farklılıklara karşı esnek, eleştiriye açık, çok soru sorulmasına karşı toleransı yüksek mizaçta olmaları da onlarla çalışırken önemli avantaj oluşturacaktır.

- Son olarak günümüz çocuklarının teknolojinin hızla ilerlediği bir dünyaya doğdukları düşünülürse özel yeteneklilerle çalışan öğretmenlerin teknolojik gelişmelere karşı ilgili olmaları farklılaştırma yapmalarına ve öğrencilerle etkili iletişim kurmalarına olumlu bir katkı sağlayabilir.

5.1.Türkiye'de Özel Yeteneklilerle Çalışan Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

- Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin yetişme süreci, lisans ve lisansüstü eğitimle meslek hayatı içerisinde alınan eğitimler şeklinde olabilir.
- 2015-2016 öğretim yılı itibarıyla Özel Eğitim Öğretmenliği olarak tek bir lisans programı şeklinde ÖSYM kılavuzunda yer almaktadır.
- Özel eğitim öğretmen adayları zorunlu derslerinin yanında özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili seçmeli dersleri alabilirler. Ancak özel yeteneklilerin öğretmenleri için alan uzmanlığının önemi hatırlanırsa lisansüstü eğitimin bu alandaki öğretmenler için çok daha uygun olduğu belirtilebilir. Örneğin bir matematik öğretmeni matematik alanına zaten hâkim olmalı ve bunun üzerine özel yeteneklilerle ne tür çalışmalar yapabileceğine odaklanmalıdır.
- Bunun için lisansüstü derslerden veya hizmet içi eğitimlerden yararlanabilir.
- Hâlihazırda özel yeteneklilere eğitim veren kurumlardaki öğretmenlerden söz etmek gerekirse fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri için en az üç yıl öğretmenlik yapmış olmak şartı aranmakta ve yönetmelik doğrultusunda mevcut öğretmenler arasından sınavla seçim yapılmaktadır (MEB, 2014).
- Müzik ve Bale Ortaokulunda ve Müzik ve Sahne Sanatları Lisesine ise sınıf öğretmenleri branşlarına göre, alan öğretmenleri ise Yükseköğretim Personel Kanunu hükümleri esas alınarak ilgili alan, bölüm ve dal eğitimini konservatuvarlarda almış olmalarına göre görevlendirilmektedir.
- İhtiyaç durumunda sınıf öğretmenlerine ve alan öğretmenlerine hizmet içi eğitimler uygulanmaktadır .
- Okul sonrası programlardan BİLSEM'lerde derse girecek öğretmenlerin seçiminde, en az üç yıl öğretmenlik yapma ön koşulu ardından başvuru yapanlar çeşitli kriterlere göre sıralanmakta ve Bölge Sözlü Komisyonları tarafından sözlü sınava alınmaktadırlar.
- Yapılan değerlendirmeler sonucunda BİLSEM'lere atanmaktadır (MEB, 2015). Üniversite tabanlı bir program olan ÜYEP'te ise lisansüstü eğitimini özel yeteneklilerin eğitimi alanında tamamlamış veya bu alanda lisansüstü dersler almış öğretmenler dersleri yürütmektedir.. Bu dersler hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik derslerdir.
- Ayrıca üniversite bünyesinde çalışan öğretim elemanları alana özgü dikkat çekmek ve öğrencilerde merak uyandırmak amacıyla zaman zaman derslere konuk olmaktadır.
- Özetle özel yeteneklilerle çalışacak öğretmenlerin yetişmesinde lisans ve lisansüstü düzeydeki dersler, hizmet içi eğitimler, faydalı olmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrenme süreci devamlıdır. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerle çalışacak bir öğretmen, bir taraftan öğrenci rolüne bürünerek kendi branşındaki ve özel yeteneklilerin eğitimi alanındaki gelişmeleri var olan bilgilerine eklemelidir.
- Bunun için kendi alanlarındaki sertifika programları, çalıştaylar, ilgili kongreler faydalı olabilir. Örneğin bir sınıf öğretmeni farklılaştırma stratejilerinin öğretildiği bir çalıştaya katıldıktan sonra özel yetenekli öğrencileriyle ve hatta tüm sınıfıyla ders işleyişini çok farklı boyutlara taşıyabilir.
- Öğretmenlerin birbirleriyle ve üniversitelerdeki alan uzmanlarıyla iş birliği içinde olmaları da önemlidir.
- Birbirlerinden öğrenme, tecrübe paylaşımı ve yeni önerilerle öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesine hizmet edilecektir.

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI VE AR-GE ÇALIŞMALARI

MODÜL 4

04 AĞUSTOS 2022

SALİH ÖZ
MERSİN

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI VE AR-GE ÇALIŞMALARI

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK Prof. Dr. Serçin KARATAŞ

1. Ders: Araştırma ve Araştırma Süreci

- Bilimin temelinde evrendeki olayları, olguları anlamaya çalışmak, gerçeği aramak vardır. Sosyal bilimler alanında çalışan bizler de aynı şekilde etrafımızdaki olayları, olguları anlamaya çalışırız. Bu süreç aslında merak ile başlar.
- Merak ettiğimiz bir olguyu ilk olarak duyularımızla algılarız. Bir öğrencinin derse katılmadığını, başarısında düşüş olduğunu, okulda yaşanan bir problemi öncelikle duyularımızla fark ederiz.
- Duyularımız bizi yanıltabilir. Dolayısıyla duyularımızla kesin ve doğru bilgiye ulaşamayız. Merak ettiğimiz bir olayla ilgili bilgiyi, kendimiz dışında diğer kişilerle görüş birliği yaparak da edinebiliriz.
- Sınıfımızda derse katılmayan bir öğrenci ile ilgili başka bir meslektaşımızın görüşünü alabiliriz. Böylece duyularımızla ortaya çıkan durumu başka bir meslektaşımızın hissettikleri ile doğrulamaya çalışırız.
- Oysa öğrencinin o gün yaşadığı münferit bir durum olabilir. Hasta olabilir, arkadaşları ile bir sorun yaşamış olabilir. Öğrencinin bu durumunu genellemek mümkün değildir. Bu nedenle, güvenilir bilgiye sahip olmak için uzman görüşüne başvurulabilir.
- Belki de danışmamız gereken belirli bireyler, alanlarında uzman olanlar, öğrenmeye meraklı olduğumuz konu hakkında çok fazla bilgisi olan insanlar vardır.
- Dersine girdiğimiz sınıf ile ilgili uzman olarak gördüğümüz kişi o sınıfın sınıf öğretmeni olabilir veya rehber öğretmen de olabilir.
- Bu kişilerle görüşebiliriz ancak bu kişilerden alacağımız cevaplar öğrencimizin neden derse katılmadığı noktasında bize net bir açıklama sağlamayabilir.
- Bilgi edinmenin bir diğer yolu da mantıktır. Mantık, kavramları, kavramlardan oluşturulan önermeleri, içeriğinden bağımsız akıl yürütmeleri ele alır. Tüm canlılar ölümlüdür. Ebru bir canlıdır. O halde, Ebru ölümlüdür. İlk iki ifade doğru olduğu sürece, üçüncüsü de doğru olmak zorundadır. Dolayısıyla mantık da her zaman bizi güvenilir bilgiye ulaştırmayabilir.
- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmanın en temel yolu araştırmadır, bilimdir ve bu süreçte bilimsel yöntem kullanılır.
- Bilimsel yöntem, bir problemin veya sorunun belirlenmesi ile başlayan verinin toplanması, analiz edilmesi ve ulaşılan sonuçların yorumlanması ile tamamlanan bir süreçtir.
- Öğretmenin sınıfında derse katılmayan veya başarısında düşüş gözlemlediği öğrencisi hakkında yargıda bulunabilmesi için sistematik olarak veri toplamış olması gerekirdi .
- Bilimsel yöntem, bilimlerin ortaklaşa kullandıkları betimleme ve açıklama yollarını kapsayan bir yanı ile eylemsel diğer yanı ile düşünsel bir süreçtir.
- Literatürde sıklıkla rastlanan sınıflandırmada

  bilimsel yöntemin aşamaları genel olarak şu şekilde açıklanmaktadır :

  a) problemin fark edilmesi,
  b) problemin tanımlanması,
  c) çözüm önerilerinin tahmini,
  d) araştırma yönteminin geliştirilmesi,
  e) verilerin toplanması ve analizi,
  f) karar verme ve yorumlama



Şekil 1. *Bilimsel araştırma sürecinin aşamaları*

1.1.Araştırma Fikri, Araştırma Konusu, Araştırma Problemi

- Bilimsel araştırma bir problem ile başlar.
- Problem, araştırma ile çözüm bulmayı planlandığınız sorundur. Bunun için öncelikle bir araştırma fikri bulunmalıdır.

Araştırılabilir nitelikte iyi bir problemin ve soruların özellikleri şunlardır :

• Akla yatkın olmalıdır. Çok fazla zaman, para veya enerji gerektirmeden araştırılabilmelidir.
• Anlamlı olmalıdır. Araştırılmaya değer olmalı ve araştırıldığında ise ilgili alana bilgi ve deneyim veya uygulama adına katkı getirebilmelidir.
• Açık ve anlaşılır olmalıdır. Okunulduğunda herkes tarafından anlaşılabilmelidir.Problemde yer alan kavramlar veya değişkenler açık ve net bir biçimde ifade edilmelidir.
• Sınanabilir, test edilebilir, ölçülebilir olmalıdır. Diğer bir deyişle tartışmalı sorular olmamalıdır.
• Çok geniş veya çok dar kapsamlı olmamalıdır.
• Orijinal ve özgün olmalıdır. Daha önce cevaplanmış olmamalıdır.
• Etik olmalıdır. Araştırma alanındaki doğa, kişi ve sosyal çevreye araştırma sırasında fiziksel veya psikolojik zararlar verilmemelidir.

Araştırma problemini tanımlarken kullanılan başlıklar: II. Yöntemi Belirleme

• **Giriş bilgisi;** Araştırmanın temel değişkeni hakkında genel bilgiler verilerek problemin bağlamı ve neden önemli olduğu açıklanır.

• **Gelişme (Detaylandırma):** Çalışmanın kurumsal çerçevesi ve ilgili araştırmalar özetlenir. İlgili araştırmaların sonuçları tartışılarak sunulur. Konu sınırlandırılarak önemli görülen araştırmalar daha detaylı sunulur.

• **Bilgileri özetleme:** Sınırlandırılan konuya ilişkin çalışmaların sonuçları özlüce sunulur.

• **Problem durumuna işaret etme:** Cevap aranan problem tanımlanır. Neyin araştırılacağı kısaca açıklanır. Araştırmanın amacına işaret eden problem cümlesi oluşturulur.

Araştırma fikrinin kaynakları: Günlük yaşam, uygulama, geçmiş araştırmalar ve kuramlardır.

2.1. Alanyazın Taraması

- Araştırma probleminin doğru şekilde tanımlanabilmesi için detaylı bir alanyazın taramasına ihtiyaç vardır.
- **Alanyazın taraması;** araştırma problemini sınırlandırmaya yardımcı olur, araştırmanın önemini belirlemeye katkı sağlar, yöntemin geliştirilmesine katkı sağlar, yapılacak araştırmanın sonuçlarının yorumlanmasına yardımcı olur.
- Alanyazın taraması sürecinde **temel amaç** mümkün olduğunca birincil kaynaklara ulaşmaktır.
  - **Birincil kaynaklar** (Araştırma raporları, tezler, araştırma makalelerinin yayınlandığı dergiler, özgün kitaplar)
  - **İkincil kaynaklar** (Ansiklopediler, çeşitli kaynaklardan üretilen kitaplar, derleme makaleleri vb.)

2. Ders: Araştırma Probleminin Tanımlanması 2.1. Değişken Tanımlama,

2.1. Değişken Tanımlama

- Araştırma kapsamında bir ilişkinin cevabı aranıyorsa, neden sonuç ilişkileri sorgulanıyorsa değişken kavramını bilmek gerekir.
- Değişken, bir durumdan diğerine farklılık gösteren bir özelliktir. Örneğin öğrencilerin genel akademik başarıları sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmekte midir? Şeklinde belirlediğimiz bir araştırma sorusu için genel akademik başarı öğrenciden öğrenciye değişim gösterecektir. Yine öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri de öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterecektir. Bu durumda araştırma sorusunda yer alan bu kavramlar birer değişkendir.
- Değişkenler farklı özelliklerine göre sınıflandırılırlar.
- Değişkenin özelliği sayı ve miktar olarak açıklanabiliyorsa buna **nicel değişken** denir. Sınav puanı, kardeş sayısı ve ağırlık ölçüleri nicel değişkendir.
- Eğer değişkeni sayısal olarak ifade edemiyor, sınıflandırıyorsak buna **nitel değişken** denir. Cinsiyet, uygulanan öğretim yöntemleri, medeni durum, doğum yeri, öğrenim görülen bölüm gibi değişkenler nitel değişkenlerdir.
- Değişkenler aldıkları değerlere göre sürekli veya süreksiz olarak sınıflandırılır.
- **Süreksiz değişkenler**, ölçülen özellikle ilgili sadece sınırlı sayıda değer alırken sürekli değişkenler iki ölçüm arasında sonsuz sayıda değer alabilirler. Örneğin medeni durum sadece bekar ve evli değerleri alabilir. Bu nedenle süreksizdir. Ancak bireyin yaşı **sürekli değişkendir** çünkü bireyin bu özelliği miktar olarak kesirli de gösterilebilir.
- Değişkenler neden-sonuç ilişkisi içinde bulunuyorsa bu durumda bağımsız ve bağımlı değişken olarak.

- **Bağımsız değişken** (X), araştırmacının bağımlı değişken üzerinde etkisini test etmek istediği değişkendir. Bağımlı değişken (Y) ise üzerinde bağımsız değişkenin etkisi incelenen değişkendir.
- **Bağımsız değişken** etki eden, neden olan değişkenken bağımlı değişken sonuç olarak ortaya çıkan değişkendir.

Bağımsız değişkenler 4 başlıkta sınıflandırılırlar.

Sınıfı	Tanımı	Örnek
Değiştirilebilen	Araştırmacının müdahale ettiği, değiştirdiği bağımsız değişkendir. Nitel bir değişkendir.	Öğretim yönetimi, Tedavi türü
Seçilmiş	Araştırmacının müdahale etmediği, ortamda var olan, seçilen bağımsız değişkendir. Nitel veya nicel olabilir.	Cinsiyet, Yaş, Okula devam durumu
Düzenleyici	Bağımlı değişken ve bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi düzenleyen veya etkileyen değişkendir. İkinci düzey bağımsız değişken de denir.	Sınav kaygısının sınav performansına olan etkisinin incelendiği çalışmada **sınav denevimi**
Dışsal (Kontrol)	Bağımlı değişkenle ilişkisi olan ancak araştırmada etkisi test edilmeyen değişkendir.	Çevrim içi destekli eğitimin başarıya etkisinin incelendiği çalışmada SED

- "Uzaktan ve yüz yüze öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi başarıları arasında bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilen araştırma sorusunu incelediğimizde bağımlı ve bağımsız değişkenler neler olabilir? Sonuç olarak ortaya çıkan değişken öğrencilerin Türkçe dersi başarısıdır. Dolayısıyla başarı, nicel, sürekli ve bağımlı değişkendir.
- Bağımlı değişkene etki eden, bağımlı değişkende değişime neden olan değişkenler araştırmacının müdahalesini gösteren ise araştırmanın bağımsız değişkeni yani ders veriliş biçimidir. Ders veriliş biçimi aynı zamanda nitel ve süreksiz değişkendir.
- Araştırma sorularında bağımlı ve bağımsız değişken bir tane olmak zorunda değildir.
- Ortaya konulan araştırma problemine bağlı olarak değişken sayısı farklılık gösterebilir.
- Birden fazla bağımsız değişken olabileceği gibi bağımlı değişken de olabilir.

2.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Sorusu/Hipotez Oluşturma

- Araştırmanın problemini tanımladıktan sonra araştırmanın amacı şekillenmiş olur. **Araştırmanın amacı**, çalışmanın hedeflerini ortaya koyan genel bir ifadedir. Çalışmanın neyi araştırmayı planlandığı, açık ve net bir biçimde bu bölümde gösterilebilir.
- Araştırmanın amacı iki düzeyde tanımlanır :
  - **Genel (temel) amaç:** Çalışmanın hedeflerini ortaya koyan genel bir ifadedir.
  - **Alt amaçlar (alt problemler):** Genel amaca ulaşmak için hangi özel amaçların gerçekleşeceğini gösterir. Alt amaçlar düz cümle, soru cümlesi veya hipotez olarak yazılabilir.

  Araştırma soruları:
  - Betimsel (...nedir?) o Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
  - Korelasyonel (... bir korelasyon / ilişki var mıdır?) o Öğrencilerin bilgisayar başında geçirdiği süre ile oyun bağımlılığı arasında korelasyon (ilişki) var mıdır?
  - Karşılaştırmalı (... bir fark var mıdır?) o Çocukların sosyal becerileri arasında cinsiyete göre fark var mıdır?

- Araştırmanın amacına yönelik olarak alt amaçlar hipotez olarak da yazılabilir. Hipotez, araştırmada test edilmek üzere oluşturulan ifadelerdir.
  • **Sıfır (null) hipotezi**, farkın veya korelasyonun olmadığına yöneliktir. İstatistiksel hipotez olarak da isimlendirilir. o Oyun bağımlılığı yüksek ve düşük düzeyde olan çocukların akademik başarıları arasında fark yoktur. o Oyun bağımlılığı düzeyi ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki yoktur.
  • **Araştırma (alternatif) hipotez** ise farkın veya korelasyonun var olduğuna yöneliktir. o Oyun bağımlılığı yüksek ve düşük düzeyde olan çocukların akademik başarıları arasında fark vardır. o Oyun bağımlılığı düzeyi ile çocukların akademik başarıları arasında ilişki vardır.
- • İlişkinin (korelasyonun veya farkın) yönü belli ise **yönlü (tek yönlü) hipotez** olarak adlandırılır.
- İlişkinin yönü belli değilse **yönsüz (iki yönlü)** olarak adlandırılır. o Probleme dayalı öğrenme yöntemiyle ders işleyen öğrencilerin başarıları daha yüksektir (Yönlü-tek yönlü hipotez). o Öz yeterlik ile performans arasında bir ilişki vardır (Yönsüz -iki yönlü).
- Hipotez ifadeleri genellikle nicel araştırmalarda tercih edilmekle birlikte sosyal bilimler alanında alt amaçların yazılmasında ağırlıklı olarak araştırma sorusu kullanılmaktadır.

2.3. Araştırmanın Önemi, Sayıltıları, Sınırlılıkları, Tanımlar

Araştırmanın önemi, problemi tanımlarken genel olarak vurgulanmakla birlikte, özellikle tezlerde ve raporlarda ayrı bir başlık altında verilmesi beklenir.

- Araştırmanın raporlaştırılmasında **önem bölümü** "Uygulamaya ne gibi katkılar getirecektir?", "Hangi sorunun çözümüne katkı sağlayacaktır?", "Hangi durumun iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır? Nasıl?", "Var olan kuramsal bilgi ağına ne tür bir yenilik kazandıracaktır?" sorularının cevabı verilir.

  Sayıltı, araştırmaya temel alınan ve doğruluğunun ispatlanmasına gerek duyulmadan kabul edilen önermelerdir.

  Sınırlılıklar, araştırmacının kontrol edemediği ancak araştırma sonuçlarını negatif olarak etkileyebileceğini düşündüğü noktalardır.
- Araştırmanın sınırlılığı ile araştırmacının sınırlılığı birbirine karıştırılmamalıdır.

  Tanımlar bölümünde, araştırma kapsamında pek fazla bilinmeyen veya yoruma açık olabilecek kavramlar tanımlanır.

3. Ders: Yaratıcı Problem Bulma/Çözme ve Etkili Arama Stratejileri

- Bir problem; olumlu/olumsuz anlamları olan, farklı düzeyleri olan ve kişiden kişiye değişen bir terimdir .
- Mevcut bağlamda, problem bulma, belirli amaçlara göre yeni bulunan problemleri üretmek ve ifade etmek için mevcut bağlamları ve deneyimleri kullanan bir düşünme etkinliğidir.
- Bu tür etkinlikler sadece düşünme süreçlerini değil, aynı zamanda düşünme ürünlerini de içerir; sadece bilişsel strateji değil, aynı zamanda üstbiliş; sadece davranış değişikliği değil, aynı zamanda tatmin edilmemiş duygusal durumdur.
- Bu süreçte problemle bağ kurulacak bir deneyime gereksinim duyarız.

Bir problem

- (a) belirli bir durumda istenen bir eylem engellendiğinde ortaya çıkan ve
- (b) sorgulama için sorulan bir soru olarak bir problem şeklinde sınıflandırılmaktadır.
- Problemler iyi tanımlanmış veya iyi tanımlanmamış problemler olarak da sınıflandırılabilir. İyi tanımlanmış problemler için çözüm uzayının kıtlığı söz konusudur. Örneğin, **derse geç kalan bir öğretmen**, iyi tanımlanmış bir probleme örnek olabilir. Bu örnekte, istenen eylem (derse yetişmek) birkaç nedenden dolayı (örneğin, trafik sıkışıklığı, arabada bir sorun,

alarmın zamanında kurulmaması vb.) gerçekleşememiştir. Buradaki tek çözüm kendi yerine derse girecek bir başka öğretmen bulmaktır.

Ancak ilkokul 4. sınıf öğrencisi abisinden görerek proje yapmak istediğinde, nasıl proje konusu bulacağını öğretmeni ile tartışmak istediğinde proje türleri, proje konusu bulma ile ilgili internetten,abisinden, öğretmeninden, arkadaşlarından birçok araştırma yapması gerekecektir. Bu örnekte, problem sorgulama için sorulmuştur ve öğrencinin gelişim düzeyine göre iyi tanımlanmamış bir problem olarak sınıflandırılabilir.

Getzels problem bulmayı 10 düzeyde tanımlar.

- Bunun ilk basamağı çözümü belli bir problem verilip çözümünün istenmesi en üst basamağı ise henüz çözümü belli olmayan bir problem yaratılıp çözümünün beklenmesidir.
- Covid-19 ile çözümü belli olmayan bir problemle karşılaştık. Küresel salgın, problemin acil tespit edilmesinin problemin çözümünün etkisi ve değeri ile ilişkisini de gözler önüne sermiştir.

Yaratıcı problem bulma/çözmeyi sorgulama, içsel ve kişiler arası değerlendirme, bilgi arama, ıraksak düşünme, seçici karşılaştırma ve sorgulama ile ilişkilendirmek mümkündür.

- Problem bulma, beklenen/istenen sonuçla olası/muhtemel sonuç arasındaki çelişkidir.
- Yaratıcılık, süreç olarak tanımlanmaya başlandığından bu yana birçok düşünür bu süreci 4-6 adımda tanımlar olmuştur ve hepsinin ilk adımı problemin belirlenmesidir.Bu ilk adımı Wallas gerçeği bulma; Basadur,problem bulma, Mumford vd. problemi oluşturma olarak ifade etmektedir.
- Osborn, beyin fırtınasını ilk bulan kişidir.
- Yaratıcı düşünme deyince akla ilk gelen isimlerden biri de Torrance'tır. Torrance yaratıcı düşünmede orijinallik, esneklik, ayrıntılılık olması gerektiğini dile getirir.

Yaratıcı problem bulma stratejilerini sıralayacak olursak ;

- Temel ihtiyaçların araştırılması
- Kasıtlı sınırları olan bir problem alanı tanımlamak
- Probleme kasıtlı olarak farklı bakış açıları uygulamak
- Sorgulamayı bir problemin bağlamına ve paydaşlarına doğru genişletmek

- Problemi tespit ederken yararlanılabilecek bazı araçlar önermek mümkündür.
- Bunlarda biri Psikolog Tony Buzan'a aittir. Tony Buzan insan düşüncesinin doğrusal olmadığını dolayısıyla alt alta **not tutma stratejisi**nin düşünmenin akışına ters olduğunu ifade etmektedir ve bu nedenle **zihin haritası tekniği**ni önermektedir.
- Bir diğer araç ise **Yakınsak Niyet Beyanı'**dır. Aşağıdaki soruları sorarken kullanıcı için inovasyon zorluğunun yönünü netleştirir: Niyetiniz nedir? Fırsatlar nelerdir? Yarattığınız yeni değer nedir? Kimin için yeni: şirket mi, şehir mi, ülke mi yoksa dünya mı? Hedef kitleniz nedir? Projenin olası bir başarısızlığının riskleri nelerdir?

Bulduğunuz yaratıcı problemin sizin yaratıcı probleminiz olup olmadığını anlamak için alt sorulara cevap bulmanız gerekir:

Problemle ilgili motivasyon kaynağınız, kaynaklarınız, yeterlikleriniz, deneyimleriniz nelerdir?

Problemin çözümüne sizin katkılarınız neler olacaktır?

Çözüm ile aşılacak olanlar, potansiyel hatalar, yeniliklere/değişime açıklık ve karmaşıklığı yaratan unsurlar nelerdir?

Paydaşlar kimlerdir?

Problemin çözümünde kiminle akademik tartışma yapılacaktır?

❖ Son olarak tüm bu sorulara verilen cevaplar bütüncül bakış açısıyla ele alınmalıdır.

❖ Abdulla ve Cramond , **Yaratıcı Problem Bulma Hiyerarşisini** şu şekilde sıralamaktadır:
-problemi keşfetme,
-problem formülasyonu,
-problem oluşturma,
-problem betimleme ve
-problemi tanımlamadır.

❖ Yaratıcılık, problem çözücünün problem uzayı üzerinden muhakeme yürüttüğü ve hedef duruma ulaşmak için bir çözüm bulmaya çalıştığı süreçte ortaya çıkar. B
❖ u nedenle, yaratıcılık neredeyse her zaman bir problem çözme biçiminde kendini gösterdiğinden bir tür problem çözme yeteneği olarak kabul edilebilir .
❖ Yaratıcı Problem Çözmenin kökleri Alex Osborn'un çalışmasında bulunur.

Osborn- Parnes yaratıcı problem çözme süreci aşağıdaki aşamalara göre sınıflandırılır:
1. Problemin alanını tanımlama aşaması olan nesnede bulma.
2. Veri elde etme aşaması olan gerçeği bulma.
3. Problemi doğru tanımlama aşaması olan problemi bulma.
4. Problemdeki çözümlerin genelleştirilmesi aşaması olan fikir bulma.
5. Olası tüm çözümlerin değerlendirilmesi ve aralarından seçim yapılması aşaması olan çözümü bulma.
6. Seçilen fikirlerin uygulanma aşaması olan kabulü doğru bulma.

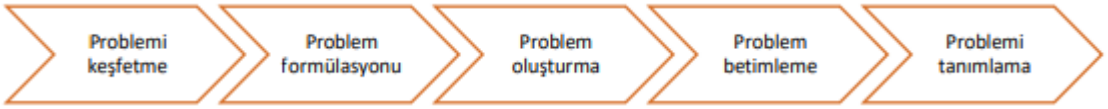
Sternberg'in (2020) artırılmış başarılı zekâ kuramı, dört ayrı unsurun her birinin aynı yürütme süreçleri veya üst bileşenler tarafından hizmet edildiğini düşünür.
Bu kuramdaki **yedi üst bileşen:**
(1) bir problemin varlığının farkına varma,
(2) problemi tanımlama,
(3) problemin çözümüne kaynak ayırma,
(4) problemi zihinsel olarak temsil etme,
(5) problemi çözmek için bir strateji formüle etme şeklindedir.
(6) stratejinin kullanılırken başarısının izlenmesi ve
(7) stratejinin uygulandıktan sonra değerlendirilmesidir.

❖ Problem tanıma ve tanımlama, geçmişte bazen “problem bulma” veya “problem oluşturma” olarak anılan unsurlardır.
❖ İlk beş üst bileşen problem çözümünden önce, altıncısı problem çözümü sırasında ve yedincisi problem çözümü tamamlandıktan sonra gerçekleşir.
❖ Benzer süreçler başkaları tarafından da önerilmiştir . Isaksen ve Treffinger , günceli

6.2 versiyon (sürüm) olan Yaratıcı Problem Bulma’nın 3. sürümünü sunmaktadır.
❖ Bu sürümdeki **yaratıcı problem bulma süreci şu sırayı takip eder:**
• **Karışıklık bulma:** Zorluk kabul edilir ve buna tepki vermek üzere sistematik çaba sergilenir.
• **Veri bulma:** En önemli veri belirlenir ve analiz edilir.
• **Problem bulma:** Çalışan bir problem durumu belirlenir.
• **Fikir bulma:** En umut veren veya ilginç veri seçilir.

• **Çözüm Bulma:** Fikirleri değerlendirecek birçok önemli kriter seçilir. Kriterler fikirleri değerlendirme, güçlendirme ve rafine etmek için kullanılır.
• **Kabul Bulma:** En umut veren çözümlere odaklanılır ve bu çözümler eyleme geçmek üzere hazırlanır. Çözümü uygulayacak belli planlar formüle edilir.

- Yaratıcı Problem Bulma'nın ilk aşaması karışıklık bulmaktır başka bir ifadeyle zorluk bulmaktır.
- Mihaly Csikszentmihalyi zorluk ile ilgili olarak **akış kuramı**nda (Kuramı oyun oynama ve insanların mutluluğu bulması ile ilişkilendirir.) oyun oynamaya devam etme güdüsünün başarabileceği kadar zor olması (çok kolay olursa uğraşmaya değer bulmama, çok zor olursa uğraşmaktan kaçınma) ile ilişkilendirmektedir.
- Abdula ve Cramond **Yaratıcı Problem Bulma Hiyerarşisini** şu şekilde sıralamaktadır:



Isaksen ve arkadaşlarının ,yaratıcı problem çözme süreçlerinin 6.1 sürümünde de döngüsel süreçler

- fikir üretme,zorluğu anlama (çözümleri geliştirme,kabulü inşa etme) ve eyleme hazırlanma (Olanakları inşa etme, veriyi inceleme, olanakları inşa etme, problemleri formüle etme) ile devam etmektedir.
- TRIZ'de (Theory of Inventive Problem Solving- Yaratıcı Problem Çözme Kuramı) doğrudan doğru çözüme ulaşmak mümkündür. Bunun için, TRIZ'in temelini oluşturan prensipleri uygulamak gerekir.
- TRIZ'in (Theory of Inventive Problem Solving- Yaratıcı Problem Çözme Kuramı) eğitim sistemine de uyarlanması denenebilir .
- Ne var ki bu oldukça güçtür. Daha kolay öğrenme ve uygulama için TRIZ'in yönteminin uyarlanması ve yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.
- USIT (Unified Structured Inventive Thinking- Birleşik Yapılandırılmış Yaratıcı Düşünce), Ed Sickafus tarafından TRIZ'in etkisi altında, teknolojilerde yaratıcı problem çözmenin basitleştirilmiş ve birleşik bir süreci biçiminde geliştirilmiştir.

USIT'de **Yaratıcı Problem Çözmenin Altı Kutulu Şeması'ndaki altı kutu;** kullanıcının belirli problemi, iyi tanımlanmış belirli bir problem, mevcut sistemin ve Problemi keşfetme Problem formülasyonu Problem oluşturma Problem betimleme Problemi tanımlama ideal sistemin anlaşılması, yeni sistem için fikirler, kavramsal çözümler ve kullanıcının belirli çözümünü içerir.

Japonya'dan Nakagawa, günlük yaşamdan bir problem bulmak istiyor. "Dikiş dikerken dikişin sonunda kalan iplik, iğnenin boyundan kısa ve düğüm atılamıyor." problemini ele alıyor.

- Nakagawa, öğrencileri ile bilinen çözümlerin araştırılması ve ideal sistemin görüntüsü başlığı altında fonksiyonel analiz, nitelik analiz, zaman özellikleri analiz ile boşluk özellikleri analizi yapmışlardır.
- Akıllarına gelen çözüm önerileri iğne deliğini yarıklı yapıp ipi aradan geçirmek; iğneyi uzay boşluğunda kıvrılabilir yapmak, gülünç fikir olarak iğnenin ortadan ayrılıp takılabilir olması; düğüm yapmak üzere özelleştirilmiş kıvrılabilir iğne fikir üretme yollarından geçerek bir hasırdan üretilen yeni bir iğne türüne ulaşmışlar.

3.1.Etkili Arama Stratejileri

Arama Motoru, Özellikle World Wide Web'de belirli siteleri bulmak için kullanılan, kullanıcı tarafından belirtilen anahtar sözcüklere veya karakterlere karşılık gelen bir veri tabanındaki ögeleri arayan ve tanımlayan bir programdır.

- Arama motorları, kullanıcı deneyimini iyileştirmek için sıklıkla algoritmalarını değiştirir.

Portal ise diğer internet sitelerine bağlantıların, genellikle alfabetik olarak listelendiği sitedir.

Bilimsel dizinler (bibliyografik dizinler veya bibliyografik veri tabanları) disiplin, konu veya yayın türüne göre düzenlenen dergi listeleridir.

- Arama motoruna aramak istediğiniz anahtar sözcükleri **boşluk bırakarak** yan yana aradığınızda metin içerisinde her bir sözcüğün geçtiği metinleri size sıralar.
- Öncelik olarak kelimelerin yan yana geçtiği metinleri listeler. Siz aradığınız kelime grubunun bir bütün olarak aranmasını istiyorsanız, **tırnak işareti** içinde yazarsanız, araştırmanız özelleşecektir. Örneğin arama motoruna "nitel araştırma" ifadesini yazdığınızda muhtemelen tam olarak aradığınız dokümanları çıkartacaktır.
- Bununla birlikte bu listelenen sonuçlarda matematikte yer alan en Covid veya pandemi ifadelerini arama sonuçlarınızda karşınıza çıkmasını istemiyorsanız sonuçlardan bu ifadelerin geçtiği dokümanları ayıklamak isterseniz arama motoruna "nitel araştırma" "– covid -pandemi" şeklinde yazmalısınız.

Eksi işareti aramalarınızda çıkartmak istediğiniz kelime/kelime grupları için tırnak işareti ise arama gruplarınızı bir bütün olarak ifade ettiğinizi işaret eder.

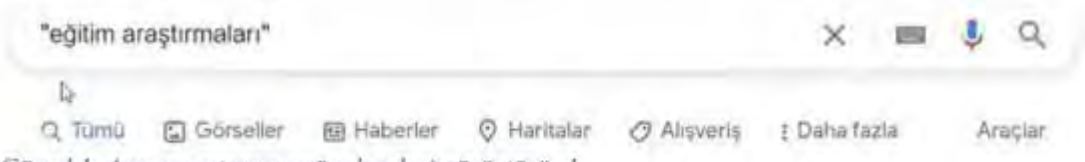
- Başka bir ifade ile aradığınız terimleri tek tek kelimelerin yer aldığı metinleri değil, kelime grubu olarak yer alan metinleri listeler.
- Arama motorları arama yaparken kelimeleri and (**ve) mantıksal bağlacı** ile algılayarak tarar. Bu şu anlama gelir: yazdığınız her bir kelimenin taradığınız metnin içinde bulunması. Ancak aradığımız metnin, içinde ya "nitel araştırma" ya da "durum çalışması" iki terimden herhangi birini kapsasın isterseniz arasına "or" mantıksal bağlacını eklemelisiniz. Örneğin arama çubuğuna "nitel araştırma" or "durum çalışması" yazabilirsiniz.

- Arama motorları için faklı ipuçlarını Tablo 1'de bulabilirsiniz.

Tablo 1. *Arama Motoru Ipuçları:*

Arama Motoruna Yazılan İfade	İfadenin Açıklaması
"Durum Çalışması" site:edu.tr	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, Türkiye'deki üniversitelerde yayınlanan sayfaları listeler.
"Durum Çalışması" site:gov.tr	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, Türkiye'deki devlet kurumlarında yayınlanan sayfaları listeler.
"Durum Çalışması" filetype:pdf	Durum ve çalışması kelimelerinin yan yana yer aldığı, pdf uzantılı sayfaları listeler.
link: oba.gov.tr	oba.gov.tr'yi adresleyen sayfaları listeler.

- Arama çubuğuna yazdığınız ifade sonunda arama çubuğu altında farklı sekmeler açılacaktır. Örneğin arama çubuğuna "eğitim araştırmaları yazdığınızda" alttaki menü sekmelerinin görüntüsü Görsel 1'deki gibi olacaktır.
- Bu aramanızda Haritalar menüsünün eklendiğini göreceksiniz. Size Haritalar sekmesinde Eğitim Araştırmaları ile ilgili kurumların adresini sunacaktır.

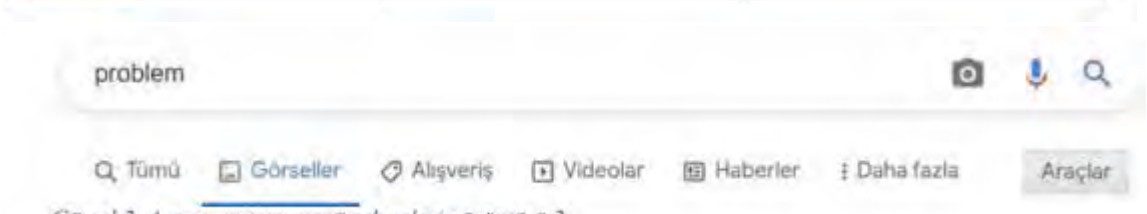


Görsel 1. Arama motoru menü sekmeleri görüntüsü -1

- Arama motoruna “problem” yazdığınızda ve alttaki sekmelerden Görseller’i seçtiğinizde Araçlar sekmesine tıklayıp yeni açılan alt menüden aradığınız görselin boyut, renk, tür, zaman ve kullanım haklarını filtreleme şansınız olacaktır.

Tablo 2. *Akademik Amaçlı Kullanılabilecek Arama Motorları ve Portalları*

Google Scholar tez.yok.gov.tr BASE PLOS ONE Classhook References.net Quotes.net	Google Books Dergipark Internet Modern History Sourcebook History Engine CORE	Google Trends Science.gov Wolfram Alpha Ethnologue Merriam-Webster Dictionary and Thesaurus

- 

Görsel 2. Arama motoru menü sekmeleri görüntüsü 2

4. Ders: Örnekleme Yöntemleri

Evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği büyük gruptur. Araştırma sonuçlarının geçerli olacağı evrenin sınırlandırılmış parçasına ise evren birimi denir.

- Evrenden elde edilen verilerden hesaplanan ve evreni betimlemek için kullanılan değerlere evren değer ya da **parametre** denir.
- Evrenin tüm birimlerine ulaşılarak bilgilerin toplanmasına ise **sayım** denir.
  • Ankara’da ortaöğretim öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını belirlemeye yönelik bir araştırma için o Evren: Ankara’da ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrenciler o Evren birimi: Ortaöğretim öğrencisidir.
- Evren; hedef evren ve ulaşılabilir evren olmak üzere ikiye ayrılır.
  Hedef evren: Araştırmacının ulaşmak istediği ancak ulaşması güç olan ve ideal seçimini yansıtan soyut evrendir.
  Ulaşılabilir evren: Araştırmacının ulaşılabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir.
  Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seçilen onun sınırlı bir parçası; örnekleme ise evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsil edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen tüm işlemleri tanımlar.
- Örneklemlerden elde edilen verilerden hesaplanan ve örneklemi betimlemede kullanılan değerlere örneklem değer ya da kısaca istatistik denir.
- Evrenden örneklemi oluşturmada temel alınan birime, örneklem birimi denir.
  Gözlem birimi: Hakkında bilgi toplanan ve evrenin en küçük parçası olarak tanımlanabilen ve araştırmanın bilgi kaynağı durumunda olan birimdir. Örneğin liselerdeki oyun bağımlılığı araştırılırken gözlem birimi lisedeki öğrencilerdir.

4.1.Örnekleme Yöntemleri

- Evrenin tanımı, veri toplama teknikleri, zaman ve kontrol açısından sahip olunan olanaklar, **örnekleme yönteminin seçilmesinde belirleyici faktörlerdir.**

- Örnekleme yöntemleri evren biriminin seçiminin seçkisiz olup olmama durumuna göre "seçkisiz örnekleme yöntemleri" ve "seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri" şeklinde sınıflanır.
- **Seçkisizlik ilkesi** evrenden örneklem için çekilecek birimlerin seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması anlamına gelir.
- Evrene ait çerçevede yer alan tüm birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olması, evren değerlerinin daha güçlü tahminini sağlayacaktır..
- Eşit seçilme olasılığını sağlamak için ilk olarak eleman veya küme bazında tüm evren birimlerinin kodlanarak listelenmesi gerekir.
- Daha sonra örnekleme işlemi çeşitli araçlar ya da teknikler (seçkisiz atamayı yapacak bilgisayar yazılımları, kura, yansız sayılar tablosu vb.) kullanılarak gerçekleştirilir.
- Yansız sayılar tablosunun kullanımında aynı sayıların çıkması durumunda çekim yeni bir sayı elde edilene kadar tekrarlanır.
- Torbadan yapılan kura çekiminde ise torbadan çekilecek her bir sayı tekrar torbaya konularak (yerine koyma kuralı) tüm birimlerin eşit seçilme olasılığı garantiye alınır. Torbadan daha önce çıkan bir sayı çıkması durumunda farklı bir sayı çıkana kadar çekimler aynı şekilde tekrarlanır.

4.1.1. Seçkisiz örnekleme yöntemleri

Basit seçkisiz örnekleme

Örnekleme birimlerinin, evren listesinden seçkisiz olarak çekilmesidir. İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada, kodlanarak oluşturulan okul listesinden belirlenen sayıda okulun seçkisiz (kura ile) seçilmesi basit seçkisiz örneklemeye örnek olarak verilebilir.

Tabakalı örnekleme

- Tabakalı örneklemede amaç; evrendeki alt grupların ağırlıkları oranında örneklemde temsil edilmelerinin sağlanmasıdır.
- Alt evrenlerin her birinden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile yapılır. Burada alt grupların belirlenmesinde araştırmanın bağımsız değişkenleri esas alınabilir.
- Örneğin öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek istediğinizde cinsiyete göre dağılım önemli olacaktır.
- Bu durumda evreni cinsiyete göre tabakalara ayırdıktan sonra evrendeki ağırlıklarına göre seçim yapılabilir.

4.1.2. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri

Sistematik örnekleme

- Sistematik örneklemede, örneklem için birimler belli bir sistematik izlenerek seçilir.
- Seçim sürecinde, evren, örneklem büyüklükleri için «N/n» oranı belirlenir; 1'den itibaren k genişlikteki aralıktan seçkisiz olarak bir sayı belirlenir; bu değer çekilecek ilk örnekleme birimidir, örneklem 203 büyüklüğüne ulaşılıncaya kadar başlangıç noktasından ileriye doğru k aralık kadar atlanarak birimler çekilir. Uygun örnekleme Zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir.

- Kendi çalıştığınız okuldaki öğrenciler üzerinde uygulama yapma vb. Amaçlı örnekleme Derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir.
- Sık kullanılan bazı amaçlı örnekleme türleri verilmiştir. Aykırı, örneklemin, problemle ilgili olarak birbirine aykırı (uç) durumlardan, örneklerden oluşturulmasıdır.
- Uçlardan sadece biri de çalışılabilir. Oyun bağımlılığı yüksek olan ve oyun oynamayan veya oyun bağımlılığı olmayan öğrencilerin seçilmesi.

  Maksimum çeşitlilik, örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır.
- Bu tür bir örneklemede genelleme kaygısı olmamakla birlikte, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir.
- Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların seçilmesi benzeşik, örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili olarak evrende yer alan benzeşik bir alt gruptan veya durumdan oluşturulmasıdır.
- Alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullar tipik durum, örneklemin araştırma problemi ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıdaki durumdan sıra dışı olmayan, tipik olan bir durumun belirlenerek çalışma yürütülür. Şehir merkezinde görece geneli yansıtabilecek bir veya birkaç okulun seçimi tabakalı amaçsal örnekleme, örneklemin ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla tanımlanan alt gruplardan oluşturulmasıdır.
- Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir.
- Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar, vb.), örnekleme alınır. Günde 10 saatten fazla oyun oynayan öğrencilerin seçilmesi.

5. Ders: Nicel Araştırmalar (1)

- Araştırmalar, temel aldıkları felsefeye, bakış açısına göre nicel, nitel ve karma (mixed) araştırmalar olmak üzere üçe ayrılır.
- Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçekliğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüş nicel araştırmaları tanımlamaktadır.
- En basit anlamda nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır.
- Değişkenler arasındaki ilişkiler kanıtlanmaya çalışılır.
- **Araştırmacının** genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamak gibi **amaçları** vardır.

  Araştırma deseni, araştırmanın sorularını cevaplamak ya da hipotezlerini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plandır. Olaylara nasıl bakıldığını ortaya koyar. Böylece araştırmacı süreci nasıl planlaması gerektirdiğini netleştirmiş olur.
- Araştırmalarda iç geçerlik ve dış geçerliği etkileyen veya etkileyebilecek durumlar araştırmaya başlamadan önce üzerinde düşünülmeli ve uygun tedbirler araştırmaya başlamadan önce alınmalıdır.
- Bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi **iç geçerlik**, sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi ise **dış geçerlik** olarak tanımlanır.

Araştırmalarda iç geçerliği ve dış geçerliği tehdit eden pek çok faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

İç geçerliği tehdit eden bazı faktörler; deneklerin seçimi, deneklerin olgunlaşması, veri toplama aracı, deneklerin geçmişi, denek kaybı etkisi, ön test (deney öncesi ölçüm) etkisi, istatistiksel regresyon, etkileşme etkisi, beklentilerinin etkisi,

- dışsal değişkenlerin etkisi olarak **dış geçerliği tehdit eden faktörler** ise örnekleme etkisi, beklentilerin etkisi ve ön test-deneysel değişken etkileşim etkisi olarak sıralanabilir.

5.1.Tarama Araştırmaları

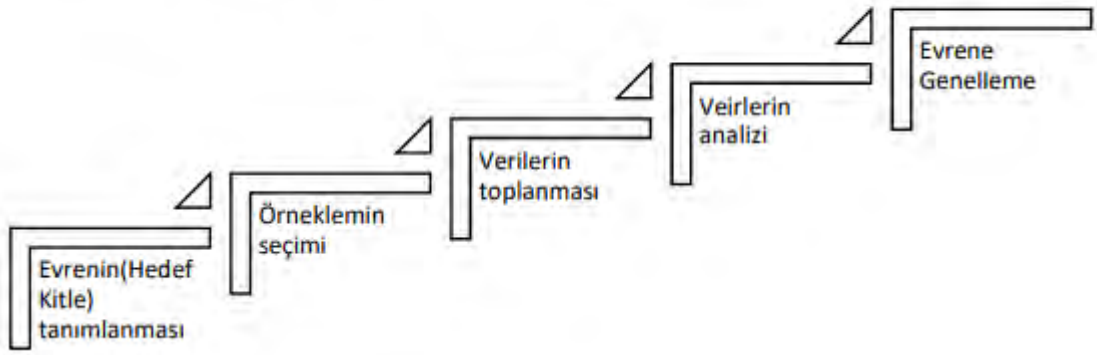
- Bir konuya veya olaya ilişkin var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmak amacıyla katılımcıların demografik özelliklerinin, görüşlerinin, yeterliklerinin veya ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalara **tarama araştırmaları** denir.
- Tarama araştırmaları anlık, zamana bağlı değişim (kesitsel, boylamsal), boylamsal, geçmişe dönük tarama araştırmaları olmak üzere **dört başlıkta** incelenebilir.
- Karasar, **anlık tarama araştırmaları**nı belli bir zamanda mevcut durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amacıyla yürütülen çalışmalar olarak tanımlamaktadır.
- Kesitsel araştırmalarda betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülür.

Boylamsal tarama araştırmalarında araştırma değişkenlerinin zamana bağlı değişimlerini incelemek üzere farklı zamanlarda yinelenen ölçümler yapılmaktadır.

Boylamsal tarama araştırmaları eğilim belirlemek, ortak özelliği olan bir grubu incelemek ya da aynı kişilerin zamana bağlı değişimlerini, eğilimlerini araştırmak **amacıyla yapılabilir.**

Geçmişe dönük tarama araştırmaları ise geçmişte yaşanan olayların yaşayan kişilerin görüşlerine, beyanlarına dayalı olarak yürütülen çalışmalardır.

Tarama Araştırmalarının Süreci



- Denek kaybı (anketi cevaplamama, eksik cevap), verilerin toplandığı ortamın ve şartların katılımcıların samimi görüşlerini belirtmeye olanak tanımaması, veri toplayan kişinin tutumu ve cevaplanacak soru sayısının çok fazla olması, yönergelerin anlaşılır olmaması gibi yapısal sorunlara bağlı cevaplama motivasyonunun düşmesi **tarama araştırmalarında dış ve iç geçerliği etkileyen durumlardır.**

5.2.Korelasyonel Araştırmalar

- Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile öğretmenlerin stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek istediğimiz çalışma korelasyonel bir araştırmadır.

Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır.

- Değişkenlere müdahale edilmemesi nedeniyle korelasyonel araştırmalar nedensel karşılaştırma araştırmalarına benzer.

- Ancak nedensel karşılaştırma araştırmalarında bir bağımlı değişkeni etkileyen bağımsız değişkenler neden-sonuç ilişkisi içinde belirlenmeye çalışılırken korelasyonel araştırmalarda sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir.
- Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasını, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır.
- Korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki, hesaplanan uygun bir korelasyon katsayısı ile gösterilir. Bu katsayı +1 ile -1 aralığında değişir.
- Katsayının pozitif olması bir değişkende artış meydana geldiği zaman diğer değişkende de artış olduğunu, negatif olması ise bir değişkende artış görülürken diğerinde azalma meydana geldiğini göstermektedir.
- Korelasyon katsayısının ± 1 olması mükemmel bir ilişkiyi, 0 olması ise iki değişken arasında hiç ilişki olmadığını gösterir .
- Korelasyonel araştırmalar keşfedici ve yordayıcı korelasyon araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılabilir .

  Keşfedici korelasyon araştırmalarında değişkenler arasında karşılıklı ilişkiler belirlenmeye çalışılır.

  Yordayıcı korelasyon araştırmalarında değişkenler arası ilişkinin belirlenip bir veya daha fazla değişkenin bilinen değerinden diğer değişkenin bilinmeyen bir değeri belirlenmeye çalışılır.

5.3.Nedensel Karşılaştırma Araştırmaları

- Hüseyin Öğretmen, üç farklı sınıfın kimya dersine girmektedir. Yaptığı sınav sonunda iki sınıfın hem ödev puanlarının hem de sınav sonuçlarının daha yüksek diğer sınıfın ise daha düşük olduğunu görmüştür. Ortaya çıkan bu durumun nedenlerini araştırmak istemektedir. Bu çalışma nedensel karşılaştırma araştırmalarına örnektir.

  Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış/var olan bir durumun veya olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri veya bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür.
- Deneysel araştırmalarda bağımsız ve bağımlı değişkenler araştırmacı tarafından planlanıp araştırma sürecinde ve deneysel işlemler sonunda oluşan değişimler gözlemlenirken nedensel karşılaştırma türü araştırmalarda bir durumun neden ortaya çıktığı, bu durumun oluşmasında nelerin etkili olduğu bulunmaya çalışılır.
- Araştırma deseninde birbiriyle karşılaştırılabilecek en az iki grup varsa “nedensel karşılaştırma araştırmaları”, sadece tek grup varsa “nedensel araştırma” olarak adlandırılır.
- Nedensel karşılaştırma iki değişken arasındaki ilişkinin araştırılması yönünden korelasyonel araştırmalara benzetilebilir. Ancak korelasyonel araştırmalarda iki değişkenin birlikte değişimleri belirlenebilir ancak hangi değişkenin diğerini etkilediği bir başka deyişle hangi değişkenin neden, hangi değişkenin sonuç olduğu belirlenemez.
- Nedensel karşılaştırma araştırmalarında ise hangi değişkenin diğerinin nedeni olduğu belirlenmeye çalışılır.

6. Ders: Nicel Araştırmalar (2)

6.1.Deneysel Araştırmalar

- Bir akademisyen tersyüz öğrenme ortamını oyunlaştırma bileşenleri ile desteklemenin, öğrenim gören öğrencilerin motivasyonu, katılımı ve akademik başarısı üzerinde etkili olup olmayacağını belirlemek istemektedir .
- Bu kapsamda üniversite öğrencilerini seçkisiz atama yöntemi ile iki gruba ayırarak gruplardan birinde oyunlaştırma bileşenleri kullanmayı diğerinde ise herhangi bir müdahalede bulunmamayı planlamıştır.
- Araştırmacı böylece gerçekleştirmiş olduğu müdahalenin öğrenci motivasyonu, katılımı ve başarısı üzerinde etkisi olup olmadığını belirlemek istemektedir. Bu çalışma deneysel bir araştırmanın yapılmasını gerektirmektedir.
- Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır.
- Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir.
- Araştırmacının bu amacını gerçekleştirmek için en az iki farklı koşulunun olması (grupların karşılaştırılması), bağımsız değişkenin manipüle edilmesi, bağımsız değişkenin düzeyleri olan işlem gruplarına seçkisiz atama yapılması ve dışsal değişkenleri kontrol altına alması gereklidir .
- Bir deneysel çalışmada, dışsal değişkenlerin etkilerini en aza indirmek ya da kaldırmak için gruplara seçkisiz atama yapılabilir, dışsal değişken sabit tutulabilir, dışsal değişken çalışmaya dâhil edilebilir, dışsal değişkenlere göre denekler eşleştirilebilir, dışsal değişkene ait puanların bağımlı değişken üzerindeki etkisi kovaryans analizi ile istatistiksel olarak kontrol edilebilir

Deneysel Araştırmaların Türleri

- Deneysel desenler bağımsız değişken sayısına göre tek faktörlü ve çok faktörlü olarak deneme koşullarına göre gruplar arası, gruplar içi ve karışık desenler olarak denek sayısına göre ise tek ve çok denekli desenler olarak sınıflandırılmaktadır.
- Fraenkel & Wallen ve Robson çok denekli desenleri gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler şeklinde sınıflandırmaktadır.
- Bu desenlerden sadece gerçek deneme desenlerinde deneklerin deneysel koşullara denek havuzundan seçkisiz atanması söz konusudur.
- Eşleştirilmiş grupların seçkisiz bir şekilde deney grupları olarak atandığı çalışmalar yarı deneysel desenler olarak kabul edilir.
- Zayıf deneysel desenler ise ne denek temelinde seçkisiz atamanın olduğu ne de grup eşleştirmenin olduğu çalışmalara işaret eder.
- Denekleri eşleştirmede, bağımlı değişkenle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlere ait değerleri aynı olan denek çiftleri oluşturulur. Çiftlerden biri birinci gruba, diğeri ikinci gruba atanır.
- Grup eşleştirmede, ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları bakımından denk iki grup oluşturulur. Hazır gruplar üzerinden çalışmaların yapılmak zorunda kalındığı durumlarda düşünülebilir.
- Seçkisiz atamada, denekler deney ya da kontrol grubuna seçkisiz (yansız) bir şekilde atanır. Seçkisiz atamanın olduğu durumda grup büyüklükleri arttıkça denk grupların elde edilme olasılığı da yükselir.

Zayıf Deneysel Desenler:

- Zayıf deneysel desenlerin ortak özelliği desende iç geçerliliği tehdit eden faktörlerin kontrol edilmemesi ve seçkisizliğin söz konusu olmamasıdır.
- Zayıf deneysel desenler tek grup ön test-son test deseni, statik grup karşılaştırmalı desen ve statik grup ön test-son test deseni olmak üzere üçe ayrılır.
- Tek grup ön test-son test desende, deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir.
- Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir.
- Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur.

Gerçek Deneysel Desenler:

- Gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları tanımlar.
- Gerçek deneysel desenler ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen, son test kontrol gruplu seçkisiz desen ve eşleştirilmiş seçkisiz desenler olmak üzere üçe ayrılır.
- Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desende, ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır.
- Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir.

Yarı Deneysel Desenler:

- Hazır gruplar üzerinde grup eşleştirmenin olduğu ancak seçkisiz atamanın olmadığı desenlerdir.
- Seçkisiz atamayı içermeyen bu desenlerde sadece iki farklı eşleştirme türü dikkate alınarak gruplar belirlenir.
- Bunlar eşleştirilmiş ve zaman serisi desenleridir.
- Eşleştirilmiş desende, yansız atama kullanılmaz.
- Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır.
- Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Ancak, eşleştirme çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez. Bu ciddi bir sınırlamadır, ancak seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir.
- Eşleştirmenin hiçbir zaman seçkisiz atamanın yerini tutmayacağı unutulmamalıdır.
- Zaman serisi desende, hem işlem öncesinde hem de işlem sonrasında tekrarlı ölçümler söz konusudur.
- Tekrarlı ölçümler diye de adlandırılan zamana bağlı değişimleri belirlemeye çalıştığımız araştırmalardır.

6.2.Tek Denekli Araştırmalar

- Tek denekli araştırma sadece bir ya da çok az sayıda deneğe ilişkin bulguların yorumlandığı yarı deneysel bir araştırma türüdür.
- Genel olarak bu desenler bir ya da bazı durumlarda birden çok denekle çalışılan ve değişimlerin grafiklerle izlendiği bir zaman serisi çalışması olarak tanımlanabilir.
- Tek denekli araştırma birden çok denekle yürütülürse bulgular her bir denek için ayrı ayrı incelenir.
- Araştırma denek üzerinde uygulanan birden çok aşamadan oluşur. Farklı aşamalar olması tekrarlı ölçümlerin yapılmasını gerektirir.

- Uzun süreli araştırmalar olduğundan hem ölçümleri hem de deneysel işlemleri bağımsız değişken(ler) dışında etkileyebilecek faktörler kontrol edilmelidir.
- Tek denekli araştırmanın türleri, araştırmanın değişkenleri ve bu değişkenlerin değiştirilmesi, kaldırılması veya oluşturulması için deneysel işlemlerin nasıl uygulanacağına göre değişmektedir.
- Bu tür desenlerde A başlama düzeyini belirleme aşamasını, B ise deneysel işlem aşamasını göstermektedir. Örneğin sadece B deseni sadece deneysel işlemin uygulandığı araştırma desenini, AB önce başlama düzeyinin belirlendiği sonra deneysel işlemin uygulandığı araştırma desenini, ABA başlama düzeyinin belirlendiği, deneysel işlemin uygulandığı, deneysel işlemin ortamdan çıkarılmasının ardından deneğin deneysel işlem öncesi uygulanan veri toplama aracıyla durumunun tekrar belirlendiği deseni göstermektedir.
- Deneysel işlem bittikten (etkisi geçtikten) sonra başlama düzeyinin yeniden belirlenmesi nedeniyle AB, ABA, ABAB gibi desenlere genel olarak "AB desenleri", başlama düzeyinin ikinci kez belirlendiği desenlere ise "**geri dönüşlü tek denekli desenler**" denir.
- AB desenleri deneysel işlem yapılmadığı zaman deneğin başlama düzeyine (görece) geri döndüğü durumlar için uygundur.
- ABCB deseninde ise farklı iki müdahale vardır. C'de, B'den farklı bir deneysel işlem yapılmakta ve bağımlı değişken ölçülmektedir. Burada yapılan müdahalelerin öğrenci üzerindeki etkileri gözlemlenmeye ve hangi deneysel işlemin daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır.
- Son olarak BAB deseninde öğrencinin başlama düzeyi bilinmemektedir. Direkt deneysel işlemle başlanmakta sonra başlangıç düzeyi ölçülmekte ve sonra tekrar deneysel işlem yapılmaktadır.
- Tek denekli araştırmalarda iç geçerlik bağlamında tek/az sayıda denekle çalışılması hem deneğin hem de deneysel işlemlerin kolay kontrol edilmesini sağlar ancak aynı denek üzerinde çok sayıda işlem yapılması veri toplama araçlarının etkililiğini azaltabilir.
- Dış geçerlik bağlamında ise seçkisiz örneklem alınmaması, çok az sayıda denekle çalışılması dış geçerliği azaltır.
- Sonuçların genellenebilmesi için aynı desen birçok kez ve farklı deneklerle çalışılmalıdır.

7. Ders: Nitel Araştırmalar (1)

- Nitel araştırmaların tanımlanmasında, bazı anahtar kelimeler vardır: anlam, yorumlayıcı doğal yaklaşım ve (daha yakın zamanda ise) dünyayı dönüştürme kabiliyetidir.
- Nitel yaklaşımda araştırmacılar doğal ortamdaki veri koleksiyonuna tümdengelim ve tümevarım yoluyla örüntü ve temalar kuran veri analizini kullanır.
- Nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlar.
- Nitel araştırmalar, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gereklidir.
- Nitel araştırmaların nicel araştırmalara göre daha bilimsel veya daha iyi olduğu söylenemez.
- Her birinin kendi içinde avantajları ve dezavantajları, zayıf ve güçlü yönleri vardır.
- Önemli olan doğru yöntemi seçmek veya bu yöntemlerin her ikisini birden uygun şekilde kullanmaktır .
- Nitel Araştırmanın Özellikleri kısaca listelenecek olursa doğal ortam, temel araç olarak araştırmacı, doğrudan veri toplama, çoklu yöntemler, zengin betimlemeler, sürece yönelik, tümevarım ve tümdengelim veri analizi, araştırma desenlerinde esneklik, araştırmacının katılımcı rolü, yansıtıcılık ve bütüncül açıklama.

7.1.Nitel ve Nicel Araştırmalar Arasındaki Farklar

❖ Nitel ve nicel araştırmalar arasındaki farkları Tablo 3'te bulabilirsiniz.

Tablo 3. Nitel ve Nicel Araştırmalar Arasındaki Farklar (Kaynak: Frankel ve Devers (2000))

Özellik	Nitel	Nicel
İzlenen yol	Tümevarımsaldır.	Kavram oluşturmak ve belli kişi ve gruplara ne ve niçin olacağını tahmin etmek için kuramsal bilgilerden yararlanır.
Araştırma deseni	Genellikle esnek ve dinamiktir.	Çok istenmese de bazen değişime gidebilir.
Araştırma süreci	Ne doğrusal ve ne ardışıktır.	Genellikle doğrusaldır.
Hipotezler	Çalışmanın gelişme sürecinde ortaya çıkması tercih edilir.	Başlangıçta belirlenen hipotezlere sadık kalınır.
Amacı	Nelerin başkalarınca nasıl anlamlandırıldığının anlaşılmasıdır.	İlişkileri tanımlamak ve tahmin etmektir.
Genellenebilirliği	Yoktur.	Vardır.
Veriler	Sözel ifadelerle betimlenir.	Sayısal değerlere indirgenir.
Güvenirlik	Sonuçların uygunluğuna bakılır.	Araçlardan elde edilen değerlere daha çok önem verilir.
Geçerlik	Bilgi kaynaklarının sağlaması yapılarak gerçekleştirilir.	Ölçümler istatistiksel indekslere bağlı yapılır
Örneklem	Alan uzmanları belirler.	Seçkisiz seçim yöntemleri tercih edilir.
Prosedürler	Anlatılarak betimlenir.	Kesin olarak tanımlanmıştır.
Konu dışı değişkenler	Mantıksal analizler tercih edilir.	İstatistiksel olarak kontrol edilmesi tercih edilir.
Ön yargılar	Özel desensel kontroller tercih edilir.	Araştırmacıya güvenilir.
Sonuçlar	Sözel ifadelerle anlatılarak özetlenmesi tercih edilir.	İstatistiksel olarak özetlenmesi tercih edilir.
Karmaşık olay ve olgular	Bütününün tanımlanması tercih edilir.	Analiz sürecinin yönetilmesi için küçük parçalara bölünür.
Karmaşık olgu ve olaylar	Dışarıdan müdahale edilmez.	Amacı doğrultusunda yönlendirilebilir.
Sonuç	Alternatif görüşler üretir.	Kesin ifadelerle sonuçlanır.
Araştırmacılar	Kendilerini araştırma dışında tutmaları mümkün değildir.	Kendilerini araştırılan konunun dışında tutmaları mümkündür.

Nitel araştırmaların aşamaları;

❖ çalışılacak olan konunun saptanması,
❖ çalışmadaki katılımcıların belirlenmesi,
❖ hipotezlerin üretilmesi,
❖ verilerin toplanması,
❖ verilerin analizi ve
❖ analizin yorumlanması şeklinde sıralanabilir.

Nitel araştırmaların türleri ise

❖ durum çalışması,
❖ eylem araştırması,
❖ fenomenoloji çalışmaları,
❖ etnografi araştırması,
❖ anlatı araştırması,
❖ tarama araştırması,
❖ tarihî araştırma,
❖ kuram oluşturma çalışmalarıdır.

7.2.Durum Çalışması

McMillan ve Yin , durum çalışmalarını (örnek olay çalışmaları/case studies) kendi gerçekliği içinde çalışan ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya diğer birbirine bağlı sistemlerin ve bunların derinlemesine incelendiği araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır.

- Bu tür çalışmalar gerçek yaşamın, güncel bağlam veya ortamdaki durumun incelenmesidir .
- Okul içinden (alan içi) ve birden fazla okul arasında (alanlar arası) varlıklar incelenebilir.

Durum çalışmalarının türleri; tarihsel örgütleme, gözlemsel durum çalışması, hayat hikâyesi, durum analizi, çoklu durum ve çoklu alan şeklinde sınıflandırılabilir .

- Stake ise durum çalışmalarını, içsel durum çalışması, araçsal durum çalışması ve ortak/çoklu durum çalışması olarak üç başlıkta ele almaktadır.

Durum çalışmalarının aşamalarını sıralayacak olursak

- durum çalışmasının uygunluğunu test etmek;
- problemin ifadesi;
- araştırma alanına girme;
- katılımcıların seçilmesi (amaçlı örnekleme);
- verilerin toplanması;
- verilerin analizi (bütüncül analiz/tek yönlü analiz);
- içsel durum/araçsal durumun raporlanması .
- Durum çalışmalarının veri analiz yöntemleri ise kategorik birleştirme; doğrudan yorumlama; modelleri çizme; doğal genellemedir .

Durum Çalışmalarının Özellikleri

Durum çalışmasının özelliklerine Tablo 4'ten erişilebilir.

Tablo 4. *Durum Çalışmasının Özellikleri*

Özellik	Açıklaması
Durum	Birey, küçük grup, kuruluş, ortaklık, topluluk, ilişki, karar verme, proje olabilir.
Amacı	İçsel bir durum (benzersiz bir durumu) veya araçsal bir durum (seçilmiş durumu) ele alabilir.
Veri	Çeşitlendirilmelidir.
Veri analizi	İrdelenecek durumun birden fazla birimi veya tamamı olabilir.
Betimleme	Temalar, konular, belli durumlar seçilebilir. Çapraz durum analizi veya kuramsal model sunulabilir.
Sonuç	Çıkarımlar (Stake, 1995); model veya açıklamalar (Yin, 2009) şeklinde sunulur.

Durum Çalışmalarının Olumlu Yönleri:

•Yaşamın bir kesiti ile ilgili doğrudan ve derinlemesine bilgi sağlar.
•Okuyucunun kendi bulunduğu durumla verilen durumu karşılaştırma şansı olur.
•Alışık olunmayan durumları ayrıntılı irdeler.
•Araştırmacı önceden belirlenen soru ve veri toplama yöntemlerini güncelleyebilir.

Durum Çalışmalarının Olumsuz Yönleri:

•Sonuçların genellenebilirliği düşüktür.
•Kurum veya kişilerin kimliklerini gizlemek zordur.
•Raporlaştırmada dil becerisi önemlidir.
•Durum içinde kaç durum olduğunu belirlemek araştırmacı için zordur.

7.3.Eylem Araştırması

- Eylem araştırmaları, bilimsel araştırma yönteminden daha çok mesleki gelişim modelidir.
- Eylem araştırması kişilerin kendi mesleki eylemleri hakkında araştırma yapmaları ve değişim için eyleme geçmeleri temelinde gerçekleşen sistematik bir müdahale sürecidir ve sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çalışmasıdır.
- Bu sosyal bağlam; eğitim, sağlık, askeri vb. kurumların eğitim, araştırma geliştirme ve uygulama gibi çalışmalarından birinin (veya 210 birkaçının) gerçekleştiği ortam, kişiler ve eylemlerden oluşmaktadır.
- Eylemlerin niteliğinin gelişmesiyle birlikte sosyal bağlamın niteliği de gelişir.
- Eğitimle ilgili eylem araştırması öğretim süreci içerisinde kullanılan bir yöntem olması nedeniyle öğretmenlerin rolünü "araştırmacı öğretmen" olarak değiştirmektedir.
- Eylem araştırması yapan öğretmenler yalnızca akademisyenlerin ürettikleri bilgiyi kullanan bireyler değil, bunun ötesinde bu bilgilerden de yararlanarak kendi karşılaştıkları problemlerle ilgili çözümleri kendileri geliştirerek yeni bilgi üreten ve bu sayede uzmanlıklarını ve mesleklerini geliştiren kişilerdir .

Eylem araştırmalarını (EA), nicel araştırmalar (NA) ile karşılaştıracak olursak

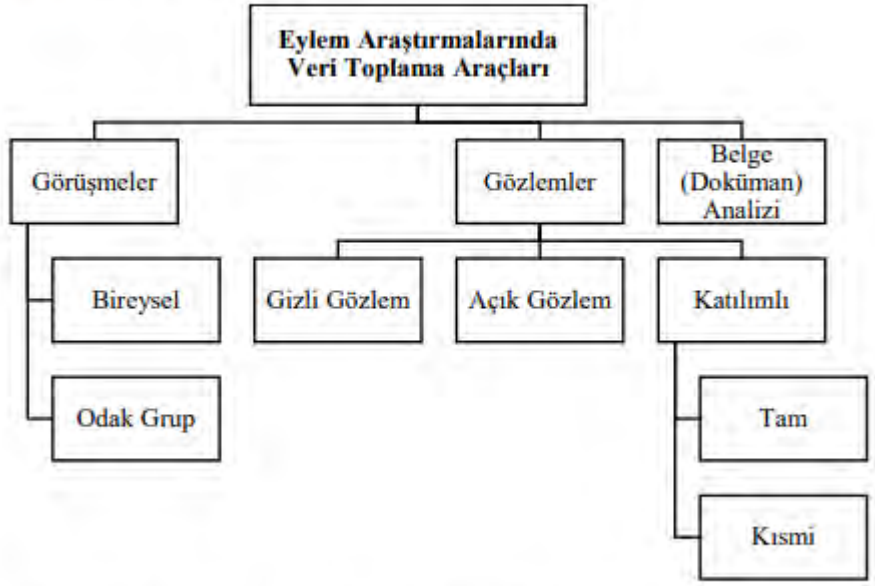
- EA, çok az genellenebilirken NA amacı bilimsel bilgi üretmeye odaklı, genellenebilir olmasıdır.
- EA için üst düzeye eğitime gerek yoktur ancak NA için belli bir eğitim düzeyi gerekir.
- EA'da araştırmacı bağlamın içinden biridir, NA'da ise araştırmacı bağlam içinden değildir.
- Veri toplama aracı, EA'da araştırmacı tarafından NA'da ise uzman(lar) tarafından geliştirilir/denetlenir.
- EA, esnek olarak NA, ise tutucu bir şekilde planlanır.
- Araştırmanın bulguları ve sonuçları EA için bağlamın özelliklerine NA için evrensel özellikler ve değerlere göre yorumlanır.
- EA örneklem kasıtlı (amaçlı), NA ise seçkisizdir.
- Araştırmacının, araştırmayla ilgili bireysel deneyim ve görüşleri EA'da dikkate alınırken NA'da dikkate alınmaz.

Eylem araştırmasının aşamaları; plan, eylem, veri toplama ve yansıtmadan oluşan döngüsel bir süreçtir

- **Bu aşamaları detaylandıracak olursak** tanılama (problemin bulunması), tanımlama (problemin tanımlanması), geliştirme (çözümlerin geliştirilmesi), uygulama ve değerlendirme (uygulanma ve değerlendirilme) ile sonuçların paylaşılmasıdır.

Eylem araştırmalarında veri toplama araçları; görüşmeler (bireysel ve odak grup), gözlemler (gizli gözlem, açık gözlem ve katılımlı gözlem (tam veya kısmi) ile belge (doküman) analizidir.

Eylem araştırmalarında veri toplama araçları
Şekil 3' te sunulmuştur.



*Şekil 3.*Eylem Araştırmalarında Veri Toplama Araçları

❖ Eylem araştırmalarını uygulamalı ve katılımlı eylem araştırmaları olarak ele almak mümkündür .

Uygulamaları eylem araştırmalarının özellikleri:
• Yerel uygulamalar üzerinde çalışır.
• Bireysel/takım temelli araştırma içerir.
• Öğretmenin gelişimine ve öğrencinin öğrenmesine odaklanır.
• Bir eylem planını yürürlüğe koyar.

Katılımlı eylem araştırmalarının özellikleri:
• Bireylerin yaşamlarını sınırlandıran sosyal meseleleri inceler.
• Eşitlikçi iş birliğini vurgular.
• Yaşam kalitesini yükseltecek değişimlere odaklanır.
• Araştırmacının özgürleşmesi ile sonuçlanır.

Eylem araştırmalarında veri analizi yöntemleri: Hermenötik, içerik analizi, söylem (discourse) analizi, göstergebilim, metaforik analiz, alan analizi, anlatıbilim, retorik (hitabet), olay analizi, mantık analizi, tümevarım, karşılaştırmalı analiz, taksonomi, tipoloji, nitel/nicel istatistiktir.

8. Ders: Nitel Araştırmalar (2)

8.1.Fenomenolojik Araştırmalar

- Görüngübilim çalışmaları olarak da tanınmaktadır.
- **Görüngü**, duyularla algılanabilen her şey, fenomendir; bireyin başına gelen olay, yaşantıdır ve tanımlanabilir ve sonludur .
- **Fenomenolojik araştırmaların amacı** bireysel deneyimleri evrensel nitelikte açıklamaya çalışmaktır. Örneğin mutluluk, yaşlanmaya katlanma, küresel salgınla mücadele gibi. Araştırmacılar fenomeni deneyimleyen kişilerden veri toplayarak bütüncül bir bakış açısı ortaya koyan “neyin” “nasıl” deneyimi etkilediğinin betimlemesini sunar.
- Araştırmacı katılımcıların neyi deneyimlediğini “dokusal”, koşul, durum ve içerik açısından nasıl deneyimlediklerini ise “yapısal” olarak betimler.
- **Fenomenolojinin öncüleri** arasında Husserl, Heidegger, Sartre ve Merleu-Pont gibi bilim insanları dikkat çekmektedir.
- Yaşam dünyaları kişiye özel olmakla birlikte aynı duygu durumunun benzer koşullarda ortaya çıkması söz konusudur. Örneğin, mutluluk veya yakın birinin ölümü karşısında hissedilen üzüntü/acı gibi. Ancak belli bir görüngüye karşı kişilerin deneyimleri kendi gördükleri yaşadıkları ile ilişkilidir.
- Bu olaylara bakışımız, yaşanmış deneyimlerimizle yapılandırdığımız kişisel anlamları ortaya çıkartır, dolayısıyla deneyimlerimiz kendi gördüklerimiz kendi bakış açımızla ilişkilidir.
- Dailymail’in haberine göre, Stockholm, İsveç'teki Oslo Üniversitesi Uppsala Üniversitesinde Psikoloji Enstitüsü. İskandinav araştırmacıları, iki-üç günlük bir bebeğin yüzleri ve belki de duygusal yüz ifadelerini 30 cm mesafeden algılayabildiğini buldu. Bununla beraber, mesafe arttığında bebeklerin gördüğü görüntünün flulaştığı, bulanıklaştığı anlaşılmıştır .
- Olaylara bakış açımız ne kadar görebildiğimiz ile ilgilidir.
- **Fenomenoloji felsefeye 3 farklı bakış açısı ile** yaklaşmak mümkündür: felsefi bir akım, felsefenin temeli, nitel araştırma yöntemi.
- fenomenoloji ile ilgili olarak bireyin çevresindeki insanlarla deneyimlerinin kesiştiğini ve insanların etkileşimlerini bir dişlinin çarklarına benzetir.

Fenomenolojik Araştırmanın Türleri: Bireysel fenomenoloji, ampirik fenomenoloji, diyaloglu fenomenoloji ve hermenötik (yorumlayıcı) fenomenoloji veya deneysel ve yorumlayıcı fenomenoloji olarak sıralanabilir.

Fenomenolojik Araştırmaların Özellikleri, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Fenomenolojik Araştırmaların Özellikleri*

Özellik	Açıklaması
Fenomen	Tek bir kavram veya düşünceyi işaret eder. Örneğin eğitimde "çalışma alışkanlıkları".
Örneklem	Fenomeni deneyimleyen bir grup (büyüklüğü 3-4 kişi ile 10-25 kişi -mümkünse <10 kişi) insan
Felsefi tartışmalar	Yaşanılan deneyimler fenomenle ilgili öznel diğer insanlarla ortak olan nesnel deneyimler söz konusudur.
Araştırmacının rolü	Kendisini ayraç içerisine alır. Başka bir ifade ile kişisel deneyimlerini ele alarak okuyucunun kişisel deneyimleri ile araştırmayı yönlendirip yönlendirmediği hakkında fikir sahibi olması sağlanır. Her şeyle ilk kez karşılaşıyormuş bakış açısı "aşkın" olarak ifade edilir.
Veri toplama süreci	Genellikle mülakatlar yoluyla olur. Ancak gözlem, günlük, dokümanlar, yazıya aktarılmış konuşmalar, resmî yazılar, drama, film, şiir, müzik veya diğer sanat formlarından da yararlanılabilir.
Veri analizi	Dar kapsamdan (anahtar ifadelerin listelenmesi) geniş kapsama (anlam kümeleri/grupları oluşturma) doğru ilerleyen sistematik bir süreçtir.
Gözlem süresi	Uzun soluklu olmalıdır.
Sonuç	"Neyin" "nasıl" deneyimlendiğini bütünleştiren "öz" betimlenir. Öze ulaşmak için dokusal ve yapısal betimlemeler harmanlanır.

Kaynak: Creswell'e (2013) dayalı olarak düzenlenmiştir.

- Fenomenolojik araştırmanın probleminin uygunluğunu anlamak için "Bireylerin bir fenomen ile ilgili yaygın ve ortak deneyimlerini mi anlamaya çalışıyor?" sorusunun cevabının, evet, olması gerekir.
- Araştırma problemini çözümlemek üzere katılımcıların "Fenomenle ilgili hangi deneyimleri yaşadınız?" ve "Hangi ortam veya durumlar fenomenle ilgili yaşadığınız deneyimleri etkilemiştir?" sorularına verdikleri cevaplar yol gösterici olacaktır.

Fenomenolojik araştırmanın aşamaları; görüngünün sezilmesi ve algılanması, görüngüye odaklanılması ve görüngünün betimlenmesi şeklindedir.

- Fenomenolojik araştırmalarda verileri; görüşmeler, günlükler, çizimler, gözlemler vb. ile elde ederiz. Ardından

verileri analiz ederken

a) parçaların ve bütünlerin yapısı,
b) bir çeşitliliğin içindeki özdeşliğin yapısı veya
c) mevcudiyet ve yokluğun yapısı şeklindeki formlardan birini tercih edebiliriz.

8.2.Etnografi Araştırmaları

- Antropologlar tarafından geliştirilen etnografi, bir grubun davranışını doğrudan gözlemleme ve bu gözleme dayanarak bu gruba ilişkin bir betimleme olarak tanımlanmaktadır.
- **Etnografi**, bir insan grubuna ve bu grubu farklı kılan kültürel temellere ilişkin sosyal bilimsel bir betimlemedir .
- Etnografinin kökeninde iki kelime yer alır: etno, insana grafi ise tanımlama, tasvir etmeye karşılık gelir; dolayısıyla etnografi, insanların dünyasını belgelendirmedir denilebilir.
- Öğretmen betimlemeleri; öğrencilerin sınıf etkinlikleri ile ilgili betimlemelerinin yer aldığı yazıyı, öğretmen-öğrenci sunumlarına ait ses kayıtlarını, sınıf tartışmalarına ait video kayıtlarını, öğretmenin ders planını ve öğrenci çalışmalarının örneklerini içerebilir.
- **Etnografyacının işi**, yapılandırılmamış görüşmelerle, hayatın (anlamlar sistemi) özel bir yönünün belgelenmesi olup şu sorulara odaklanır: Toplumun üyeleri arasında iletişim nasıldır ve hangi anlamlar yaratılmaktadır? Kültürel bilginin yapısı nedir? (Kültürel bilgi nasıl

düzenlenir? Hangi kategoriler tanımlanır ve bu kategoriler birbiriyle nasıl bir ilişki içindedir?) ve Dil, kültür ve düşünce arasındaki ilişkiler nelerdir?

Etnografi araştırmalarının özellikleri:

•Aynı kültürü paylaşan bir grubun kültürünün karmaşık ve eksiksiz betimlenmesine odaklanır. Bu, bir grubun bütünü veya grubun bir alt kümesi olabilir.
•Grubun fikir ve inançlarının yanı sıra zihinsel faaliyetleri, gözlenen davranışları ile ritüeller, geleneksel sosyal davranışlar ve devamlılıklar gibi bedensel faaliyetlerin de modelleri ile ilgilenilir.
•Kültürdeki davranışlar uzun süre bozulmadan devam eder.
•Veri analizi için anahtar kelimeler: emik (Araştırma konusunun, kendi bağlamında değerlendirilmesi gerektiğidir.), kültürel yorum ve etiktir.
•Araştırma sonunda aynı kültürü paylaşan grubun nasıl çalıştığı, nasıl hareket ettiği, grubun yaşam şekline dair bilgi vermek gerekir.

Etnografi araştırmalarının türleri:

Dini etnografi, yaşam öyküsü, otoetneografi, feminist etnografi, etnografik romanlar ile fotoğraf, video elektronik ortamda bulunan görsel etnografi türleri ile gerçekçi etnografi ve eleştirel etnografi şeklinde listelenebilir.

Bilişsel etnografi daha yeni bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Otantik dünyada bilişsel etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğini araştıran olay odaklı bir yöntemdir .
Taşkın **bilişsel etnografiyi (BE), geleneksel etnografiden (GE) ayıran özellikleri** şu şekilde özetlemektedir:
•GE'de bilgi açıklanırken BE'de bilginin nasıl inşa edildiği açıklanır.
•GE'de kültürel bir grubun yarattığı anlamla, BE'de grubun üyelerinin bu anlamı nasıl yarattığı ile ilgilenilir.
•GE'de grup üyelerinin günlük hayattaki maddi ve kavramsal kaynakları betimlenirken BE'de kültürel faaliyetlere bu kaynakların nasıl yansıtıldığı incelenir.
•GE'de grupların düşünce biçimi, insan deneyiminin çeşitli yönleri ve insanı insan yapan şeyler ele alınırken BE'de sosyokültürel bakış açısıyla bir faaliyetin anlık ve farklı zamanlardaki gelişimi irdelenir.
•GE, BE'yi bilgilendirir; BE, süreç analizi ile etnografi araştırmasını derinleştirir.

- Etnografik görüşmeler, yapılandırılmamış görüşmelerdendir, farklı olarak katılımcıların kendi cevaplarını vermeleri sağlanır.
- Grup veya bireyin davranış ve deneyimlerini açıklayarak kültürel yapıları betimlemek için görüşmelerden yararlanılır.
- Görüşmeci, görüşmeyi kontrol etmektense konuşmaya yön vererek cevaplayıcıya özgür olduğu ve ortamın resmî olmadığı hissini yaşatarak "kolaylaştırıcı" rolünü üstlenir.
- Konu ile ilgili geniş bilgi kaynağının oluşması görüşmeci yeteneğine bağlıdır.

Etnografi araştırmalarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:
• Bir grubun ve grubun bir alt kümesinin kültürünün karmaşık ve eksiksiz betimlenmesine odaklanır.
• Grup ile ilgili olarak yalnızca dil değil, zihinsel faaliyetleri, ritüeller, geleneksel davranışlar, bedensel faaliyet modelleri, sosyal ağlar gibi toplumsal örgütlenme modelleri, dünya görüşü gibi düşünsel sistemler de araştırılır.
• Kültürdeki davranışların önemli özelliklerinden biri bozulmadan uzun soluklu devamlılığı ve etkileşim içinde kalmasıdır.

• Veri kaynağı olarak geniş alan çalışması, mülakatlar, gözlemler, semboller, eserler, vb. kullanılabilir.
• Veri analizi için emik, kültürel yorum, etikten yararlanılır. Emik; araştırma konusunun, kendi bağlamında değerlendirilmesidir, kültüre özgülüktür.
• Araştırma sonunda aynı kültürü paylaşan grubun nasıl çalıştığı, nasıl hareket ettiği, grubun yaşam şekline dair bilgi vermek gerekir.

Bir araştırma yöntemi olarak etnografi aşağıdaki on temel özellikle açıklanır.

❖ Bunlar: konumlanmışlık, verim/zenginlik, katılımcı özerkliği, açıklık, kişiselleştirme, yansıma/dönüşlülük, öz yansıma, çarpıcılık, bağımsızlık, tarihsellik şeklinde sıralanabilir.

❖ **Etnografi araştırmalarının aşamaları**na bakacak olursak, tek bir yolu yoktur.
❖ Ama şu sıra izlenebilir:
•Etnografi en uygun desen mi?
•Katılımcılar gerçekten bir grup mu? Bunun göstergesi uzun zamandır bir arada yaşıyor olmalardır.
•Araştırılacak kültürel tema, konu veya kuram seçilmelidir.
•Temalaştırmada ne yaptıkları (davranış); ne söyledikleri (dil), vb. seçilir.
•Bütüncül bir bakış açısı ile tanımlanmalıdır.
•Alan çalışması yapılır.
•Etnograf, tema analizinin sonunda sistemin nasıl çalıştığının genel bir resmini ortaya koyar. Buna hem katılımcıların görüşü hem de araştırmacının görüşü ile harmanlanmış **kültürel portre** adını verebiliriz .

❖ **Etnografi araştırmalarının veri türleri;** gözlemler, testler ve önlemler, anketler, mülakatlar, anketler, görsel-işitsel materyaller, mekânsal haritalama ve ağ araştırması (Creswell, 2013). Etnografi araştırmalarının türleri olarak dini etnografi, yaşam öyküsü, otoetneografi, feminist etnografi, etnografik romanlar ile fotoğraf, video elektronik ortamda bulunan görsel etnografi araştırma sıralanabilir.
Ayrıca Creswell, etnografi araştırmalarını gerçekçi ve eleştirel olarak da ikiye ayırmaktadır. Gerçekçi etnografide, objektiflik söz konusudur, üçüncü kişinin bakış açısıyla yaklaşılır, kişisel ön yargı, siyasi hedef ve yargıdan uzak durulur.

Eleştirel etnografide ise herhangi bir nedenle (güç, sınıf farkı, ırk, cinsiyet, vb.) kişilerin ötekileştirilmesine karşı çıkar, dışlanan grupların özgürleştirilmesini savunur.
❖ Eleştirel "etnografi güç, güçlendirme, eşitsizlik, haksızlık, egemenlik, baskı, hegemonya ve mağduriyet" konularına değinir.

8.3.Anlatı Araştırmaları

❖ **Anlatı araştırmaları** (narrative studies), insanların bir konuya veya duruma ilişkin deneyimlerini yaşamış oldukları hikâyeler ile inceler.
❖ İnsanların yaşadıkları olayların ardışık olarak düzenlenmesi, bu olaylar arası ilişkilerin kurulması ve böylece bu olayların belirli hedef kitle için anlamlandırılması sağlanır .
❖ Anlatı olumlu/olumsuz bir durumun hikâyelendiği örneğin âşık olma gibi bir fenomen olabileceği gibi, yaşam öykülerinin analiz edilme süreci de olabilir.
❖ Eğitim alanında çeşitli önemli konulara ilişkin eğitimcilerin seslerinin ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi ve öğrenme-öğretme ortamlarının daha iyi anlaşılması için hikâyeler kullanılabilir. Böylece uygulamacıların hikâyeleri, anlatı araştırmaları yoluyla betimlenerek eğitimdeki problemli durumların daha iyi anlaşılması sağlanır.

❖ D. Jean Clandinin ve Michael Connelly eğitim alanında anlatı çalışmalarını ilk defa uygulayanlardandır.

Anlatı araştırmasının özelliklerini Creswell şu şekilde sıralamaktadır:
•Hikâyeyi anlatanlar ile araştırmacı arsında bir iş birliği ortaya çıkar.
•Bireylerin kimlikleri ve kendilerini nasıl gördüklerini ortaya çıkaran deneyimler ele alınır.
•Farklı veri toplama teknikleri bir arada kullanılabilir.
•Araştırmacının hikâyeyi kronolojik sıraya koyması önemlidir. Gerekirse yeniden hikâyeleme ile doğru sırayı yakalamak gerekir.
•Analizinde tematik (neler söylendiği), yapısal (söylenenlerin arkasındaki gerçeklik/doğa) veya diyalojik/performans (hikâyeyi kimin yönlendirdiğine bağlı) yöntemler kullanılabilir.

Anlatı araştırmasının aşamaları sıralanacak olursa
•Araştırma amacının ve incelenecek olayın belirlenmesi;
•Bu olaya ilişkin deneyimi olan araştırma katılımcılarının belirlenmesi;
•Araştırma sorularının belirlenmesi;
•Araştırmacının rolünün belirlenmesi ve gerekli izinleri alınması;
•Veri toplama yöntemlerinin belirlenmesi ve verilerin toplanması;
•Araştırma katılımcısı ile işbirliği sağlanarak araştırmada yazılan hikâyenin doğrulanması ve son olarak
•Araştırmanın raporlaştırılmasıdır.

Anlatı araştırmasının türleri ise otobiyografi, biyografi, hayat hikâyesi, kişisel hikâyeler ve sözlü tarihtir.

Anlatı araştırmasının veri toplama teknikleri; alan notları, günlük kayıtları, görüşme, hikâye anlatma, yeniden hikâyeleştirme, sözel tarih, mektup yazma, otobiyografik ve biyografik yazı ve diğer alıntı veri kaynaklarıdır.

Tablo 6.*Farklı Nitel Araştırmaların Karşılaştırılması*

Özellik/	Durum	Eylem	Fenomenoloji	Etnografi	Anlatı
Odak	Durum veya çoklu durumlar derinlemesine betimleme	Öğretmenin mesleki gelişimine, öğrencinin öğrenmesine ve eğitimin sosyal meselelerine katkı sağlayacak sosyal bağlamı inceleme	Deneyimin özünü kavrama	Aynı kültürü paylaşan bir grubu betimleme	Bireyin hayatını araştırma
Analiz birimi	Bir olayı, programı, faaliyeti veya birden fazla bireyi araştırma	Araştırmacı bağlamın içinden olmak* koşulu ile eğitimle ilgili olanlarda öğretmen, öğrenci, yönetici, sosyal çevreyi araştırma	Ortak deneyime sahip birkaç bireyi araştırma	Aynı kültürü paylaşan bir grubu araştırma	Bir veya birden çok bireyin hayatını araştırma
Veri toplama şekilleri	Mülakatlar*, gözlemler, dokümanlar, insan ürünü eserler (çoklu kaynak)	Görüşmeler, gözlemler, dokümanlar	Mülakatlar*, dokümanlar, gözlemler, sanat eserler	Gözlemler * ve Mülakatlar* alanda geçirilen süre içinde ulaşılabilen diğer kaynaklar	Mülakatlar* ve Dokümanlar*
Veri toplama stratejileri	Durumun betimlenmesi, durum temaları ve çapraz durum temaları üzerinden veri analizi	Eylem planları yoluyla içerik analizi*, söylem analizi vb. ile bağlamın betimlenmesi, sistematik veri toplama	Önemli ifadeler, anlam birimleri, metinsel ve yapısal betimlemelerle "öz"ün betimlenmesi	Aynı kültürü oluşturan grubu betimleyerek temalar oluşturarak veri analizi	Öyküler için verileri analiz etme, öyküleri "yeniden hikâyeleme" ve temalar geliştirme, kronolojiye başvurma
Yazılı rapor	Bir veya birden çok durumun detaylı analizi	Mesleki gelişime katkı sağlayacak bağlamın genelleme kaygısı ile betimlenmesi ve raporun yaygınlaştırılması	Deneyimin "öz"ün betimlenmesi	Aynı kültürü oluşturan grubun nasıl çalıştığını betimleme	Yaşam öyküleri hakkında anlatı geliştirme

8.5.Nitel Araştırmaların Özellikleri (ÖZET)

❖ Nitel araştırmaların özelliklerini kısaca özetleyecek olursak

*doğal ortamda çalışılır;
*verilere doğrudan kaynağından ulaşılır;
*detaylı betimlemeler ile bağlam ve olgular derinlemesine anlaşılır şekilde ele alınır;
*olgu ve davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanılır;
*elde edilen bilgiler sentezlenir ve ikna edici genellemelere gidilir;
*katılımcının anlamasına ve anlamlandırmasına odaklanılır.

❖ Araştırma deseni, çalışmanın gerçekleştiği duruma göre gelişir ve değişir.

9. Ders: Karma Araştırmalar

- Araştırmacı (lar)ın, nicel ve nitel yöntemlerin, yaklaşımların veya kavramların karışımlarını veya kombinasyonlarını tek bir araştırmada veya bir dizi araştırmada kullanması karma araştırmayı işaret eder.
- Yapılmak istenen çalışmanın amacına ve varılmak istenen noktaya bağlı olarak seçilecek olan yöntem belirlenmektedir. Ancak araştırma deseni uygunsa her iki yöntem birden kullanılabilir.
- Ne var ki aynı çalışmada hem nicel araştırma hem de derinlemesine nitel araştırmalar yapmak oldukça zor bir süreçtir.
- Bu tür çalışmalar, bazen ne nicel araştırma süreçlerine ne de nitel araştırma süreçlerine uygun olmaktadır.
- Ekiz'in görüşü "Önemli olan, konunun yaklaşımı belirlemesidir; yaklaşımın konuyu belirlemesi değil. Unutulmaması gereken en önemli konu; hiçbir yaklaşımın tek başına güçlü bir şekilde her türlü konuyu inceleyebileceğinin olanak dışı olduğudur." şeklindedir.
- Genel olarak **karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları** şu şekilde sıralanabilir:
  - ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
  - verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
  - aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
  - farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde ve
  - tek bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması veya test edilmesinde.

- Johnson ve Onwuegbuzie ise **karma yöntem araştırmalarının iki temel amacı**nın olduğunu vurgulamıştır:
  (1) **Çeşitleme ve tamamlayıcılık:** Nicel ve nitel yöntemler uygulayarak elde edilen sonuçları doğrulanmak veya geliştirmektir.
- (2) **Başlatma, geliştirme ve genişletme:** Nicel ve nitel yöntemler uygulanarak elde edilen sonuçlardan yararlanarak yeni araştırma soruları türetmektir.

- Johnson ve Onwuegbuzie **karma yöntem araştırmalarının güçlü yönleri**ni şu şekilde ifade etmektedir:
  - Sayılara anlam katmak için kelimeler, resimler ve anlatılar kullanılabilir.
  - Kelimelere, resimlere ve anlatılara hassasiyet katmak için sayılar kullanılabilir.
  - Nicel ve nitel araştırma paradigmalarının güçlü yönlerinin birlikte kullanılması sağlanabilir.•Araştırmacı temelli bir kuram oluşturulabilir ve oluşturulan bu kuram test edilebilir.
  - Araştırmacı tek bir yöntem ve yaklaşımla sınırlı olmadığından dolayı daha fazla ve daha geniş kapsamlı araştırma sorularına cevap bulabilir.
  - Araştırmacı çalışmasında kullandığı bir yöntemdeki zayıflıkların üstesinden gelmek için diğer yöntemin güçlü yönlerinden faydalanabilir.
  - Elde edilen bulguların doğrulanması için daha güçlü kanıtlar sağlayabilir.
  - Tek bir yöntem kullanıldığında eksik kalabilecek unsurlar (içgörü, anlayış) diğer yöntemle tamamlanabilir.
  - Elde edilen sonuçların genellenebilirliğini artırmak için kullanılabilir.
  - Kuram ve uygulamanın birlikte ele alındığı karma yöntem araştırmalarında araştırma problemine ilişkin daha bütüncül ve eksiksiz bilgi sağlanabilir.

Karma yöntem araştırmalarında karşılaşılabilecek başlıca sınırlılıklar arasında şunlar sayılabilir:

• Araştırmacıların hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle başa çıkmaları zor olabilir.

• Özellikle iki yöntem aynı anda işe koşulduğunda veya araştırmacılar takım hâlinde çalıştıklarında karma yöntemin uygulanması zorlaşabilir.

Karma araştırmaların zaman içerisindeki yolculuğu:

❖ Birden fazla nicel yöntemin birlikte kullanılması

◊Birleştirilmiş anket ve görüşmelere yer verilmesi

◊Nitel ve nicel verilerin çeşitlendirilmesi

◊Sadece tek araştırma, duruma göre araştırma ve yararcı araştırma paradigmalarını benimseyen araştırmacıların görüşlerinin birleştirilmesi

◊İki geleneksel paradigmanın (nitel ve nicel) varsayımlarının tartışılması ve uzlaştırılması

◊Karma yöntem araştırmalarının çeşitlerine ilişkin bir sınıflandırma sisteminin belirlenmesi

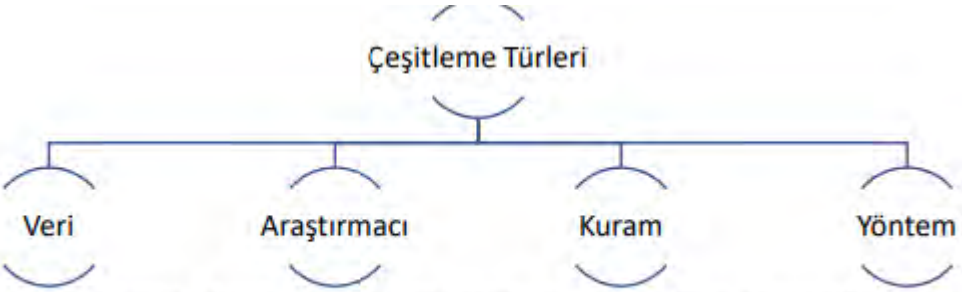
◊Çoklu yöntemlerin bir araştırma sürecinde kullanılması

◊Pek çok açıdan karma yöntem araştırmalarının sağladığı olanakların belirlenmesi

◊Araştırma sürecinde karma, nitel ve nicel yöntemlerin karşılaştırılması

◊Karma yöntemin nitel ve nicel yöntemlerin doğal tamamlayıcısı olarak konumlandırılması şeklinde sıralanabilir.

❖ Karma araştırmalarda çeşitleme oldukça önemlidir. Denzin'in ifade ettiği çeşitleme türleri Şekil 4'te özetlenmiştir.



Şekil 4. Çeşitleme olarak da isimlendirilen zenginleştirme (triangulation) türleri (Denzin, 1978)

Karma Desen Türleri; Zenginleştirilmiş desen, açıklayıcı desenler, keşfe yönelik/keşfedici desen ve gömülü desen.

❖ Veri, araştırmacı, kuram ve yöntem ile çeşitleme yapılabilir.

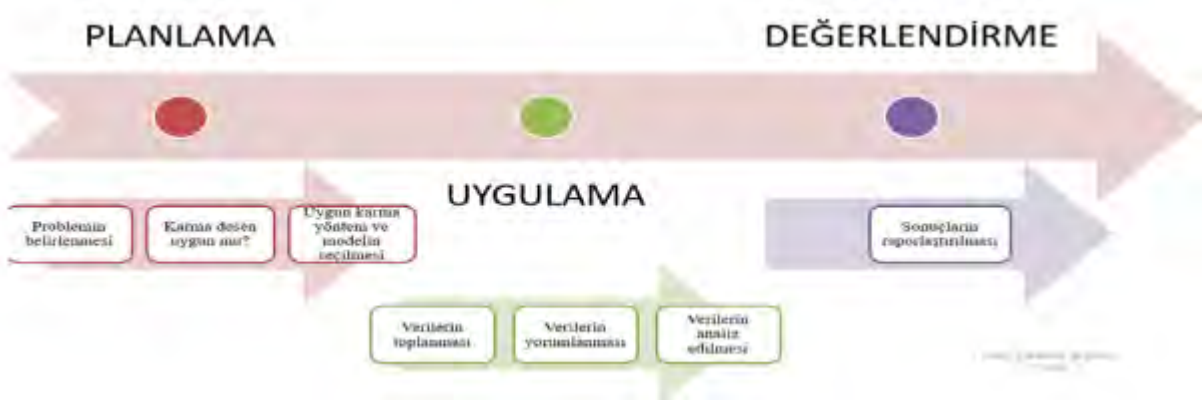
❖ Hanson, Creswell, Clark, Creswell ise ardışık açımlayıcı, ardışık keşfedici ve ardışık dönüşümsel olarak sıralamaktadır.

❖ **Ardışık açımlayıcı yaklaşım**da öncelikle nicel veri toplanır ve analiz edilir. Sonrasında da nitel veri sürece dâhil edilir ve bütünleştirme yapılır.

❖ **Ardışık keşfedici yaklaşım**da da öncelikle nitel veri toplanır ve sonrasında nicel aşama yürütülür.

❖ D**önüşümsel yaklaşım**da kuramsal bakış açısı ve bulgulara yönelik öngörü açıkça ifade edilir. Nicel veya nitel bakış açısının sırası veya vurgulanma derecesi önemli değildir .

Karma Yöntem Araştırmasının Aşamaları Nelerdir?



9.1.Bilimsel Araştırma Etiği

- Etik ifadesi 1830'lu yıllarda Charles Babbage tarafından yayınlanan "Bilimsel Araştırmalarda Sahtekârlık" isimli çalışmasında ele alınmıştır.Charles Babbage kimdir? Babbage bilgisayarın çalışma mantığını ortaya koyan bir bilim insanıdır.. "Fark Motoru" isimli hesap makinesi bilgisayarın atası kabul edilebilir.
- Creswell (2013), araştırmacıların özellikle veri toplama sürecinde etik kaygıları üst düzeyde tuttuklarını, oysa araştırma sürecinin ilk adımında henüz tasarı aşamasındayken başlayıp tamamlanması ve yayımlanmasına kadar geçen tüm süreçlerde etiği akıldan ve vicdandan çıkartmamak gerektiğini dile getirmiştir.
- Creswell'in bu kaygısı yalnızca nitel araştırmalar için değil, tüm araştırmalar için geçerlidir.
- **Etik;** iyi davranış sergileme, toplumsal olarak iyi ve kötünün ayrımını yapma, mesleki olarak benzer iyi davranışı benimseme ve kötü davranıştan sakınma olarak açıklanabilir.
- Bilimsel araştırma etiği; genel bilimsel araştırma etiği, araştırmacı katılımcı etiği ve yayın etiği olarak **sınıflandırılabilir.**

Genel bilimsel araştırma etiği ile ilgili

- ilk söylenecek unsur, araştırmanın alanyazın taramasının detaylı yapılarak sağlam temellere oturtulması;sonrasında doğru araştırma yönteminin benimsenmesi ve tüm sürecin araştırma ekibi ile paylaşılmasıdır.
- Verilerin saklanması hassas bir konudur, araştırma bitiminde imha edilmelidir.
- Dijital olarak saklanacak verinin gizliliği ayrıca önemlidir.
- Veri analizinde geçerlik ve güvenirlik analizleri vazgeçilmezdir.
- Ersoy, **temel etik ilkelerini beş başlıkta sıralamaktadır:**

  Kişiye saygı (özerklik), yararlılık, zarar vermeme (kötü davranmama), adalet ve bütünlük ve dürüstlük.

  Özerklik ile araştırmaya katılımcının kendi hür iradesi ile katılması ve bunun aydınlatılmış bir katılım olması;

  yararlılık ile maliyet, risk ve faydanın dengesi;

  zarar vermeme ile katılımcıların fiziksel, ruhsal bir zarara uğramaması;

  adalet ilkesi gerek katılımcı seçiminde gerek uygulama ve topluma yararda herkese eşit davranılması, ayrıca mahremiyete saygı duyulması;

  bütünlük ve dürüstlük ile ise katılımcı seçiminde dürüstlük, katılımcının verilerinin bütünlüğünün bozulmamasına işaret edilmektedir.

Araştırma-Katılımcı Etiği

için bireye saygı ön planda tutulup katılımcının araştırmaya katılımının seçim hakkının kendisinde olduğunu bilmesi sağlanmalıdır.

- İçerisinde araştırmanın amacı, yapısı ve süresi açıklanmalı;
- süreç doğru bir şekilde tanımlanmalı;
- faydaları, riskleri, süreçte ve sonrasında bireye olan etkisi, sürecin herhangi bir anında çekilebileceği gibi bilgileri içeren aydınlatılmış onam formuna **sözel veya yazılı onay** alınmalıdır.

Aydınlatılmış onam metninde
araştırmanın amacı,
yapısı ve süresi, beklenen faydaları,
verebileceği sıkıntılar/ riskler/zararlar,
araştırma esnasında ve sonrasında kişiye etkisi,
kişinin araştırmanın istediği aşamasında onamından vazgeçebileceği ve bunun ona bir zararının olmayacağı gibi başlıkların yer alması uygun olacaktır.

- Araştırmacı riskleri, henüz araştırmaya başlamadan önce tartmalı ve insanlar için zararlarına göre gerekirse araştırmadan vazgeçmelidir.
- Katılımcıları seçerken kendi bakış açısına göre özel seçimler yapmamalıdır. Bu bireysel adaleti zedeler.
- Katılımcıların araştırma sürecinde ve sonrasında karşısına çıkan sıkıntıların veya yararların taraflarca eşit paylaşması sosyal adaleti sağlar .
- Yayın etiği başlığı altında Üniversitelerarası Kurulun (ÜAK, 2022) ve ayrıca Hamutoğlu, Yıldız ve Akgün'ün belirttiği gibi

TÜBİTAK'ın etik ihlallerine ilişkin listeleri vardır:

- Bir araştırmanın olmayan verileri üretmek (uydurma);
- sonuçları, materyalleri değiştirmek (çarpıtma);
- başkasının ürünlerini atıf yapmadan kullanmak (aşırma);
- aynı çalışmaya başka başka yerlerde yayımlamak (dublikasyon);
- bütününü parça parça yayın hâline getirmek (dilimleme);
- araştırma desteğini belirtmemek;
- yazarlarının isim sırasını değiştirmek, yazar olmayan birini göstermek;
- yayınlanmamış başka birine ait çalışmayı kendine mal etmek.

- **Araştırma etiğini garanti altına almak için** başta vicdani sorumluluğu yerine getirmek ardından, etik komisyonlardan, araştırma yapılan kurumlardan, bireylerin kendilerinden, reşit olmayanların velilerinden izin almak gerekir.

10. Ders: Verilerin Toplanması

- Turgut'a göre ölçme, birey ya da nesnelerin niteliklerinin uygun araçlar kullanılarak gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle gösterilmesidir.
- Birey ya da nesnelerin ölçülen özelliklerine ilişkin elde edilen ölçme sonuçlarının matematiksel niteliklerine **ölçme düzeyi (ölçek türü)** denir ve sınıflama, sıralama, aralık ve oran olmak üzere dört ölçme düzeyi vardır.
- Araştırma kapsamında deneklerden elde edilen her tür bilgi veri olarak tanımlanmaktadır.

Verilerin toplanmasında kullanılan farklı araçlar vardır.

- Bunlar anket, görüşme/gözlem formu, testler ve derecelendirme ölçekleridir.
- Veri toplama araçlarını **araştırmacı tarafından doldurulan** (derecelendirme ölçekleri, görüşme çizelgeleri, gözlem formları, çeteleme, performans kontrol listeleri, zaman ve hareket kayıtları (loglar)) ve **denekler tarafından doldurulan** (anketler, öz değerlendirme kontrol listeleri, tutum ölçekleri, kişilik envanterleri, başarı/yetenek testleri, performans testleri) testler olarak ikiye ayırabiliriz.

Geçerlik

- Geçerlik, belli araçları kullanarak elde edilen bilgilerin araştırmanın amaçlarına hizmet etmesidir.
- Başka bir deyişle geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin ölçülebilme derecesidir.
- Geçerliğe ilişkin kanıtlar, elde edilecek verilerin ve bu veriler doğrultusunda elde edilecek olan sonuçların geçerliliğine ilişkin kanıtlar bulmaktır.

Geçerlik Türleri	
Kapsam Geçerliği	İçeriğin uzman görüşüne dayalı değerlendirilmesi
Ölçüt Geçerliği	Test puanlarının, ölçüt puanları ile ilişkili olması, Eş zaman/hâlihazır/uygunluk geçerliği (ölçüt aynı veya yakın bir zamanda ölçülmüşse) Yordama geçerliği (ölçüt daha sonra ölçülmüşse)
Yapı Geçerliği	Testten elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı kavramı/yapıyı ölçüyor mu? Test ölçtüğü özelliği nasıl bir yapısal model içinde ölçüyor?
Görünüş Geçerliği	Teste ilişkin teknik olmayan bir özelliktir. Bir ölçme aracının ismi, açıklamaları ve sorularıyla ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçüyor görünmesi durumudur.

Kapsam geçerliği, araçta yer alan maddelerin veya soruların ölçülmek istenen içeriğe ya da aracın ölçme amacına uygun olup olmadığının incelenmesidir.
Ölçüt geçerliğinde mevcut araçtan elde edilen puanlarla diğer araçlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki incelenir.

- Ölçüt geçerliği, eş zaman ve yordama geçerliği olmak üzere ikiye ayrılır.

Yapı geçerliği, araç ile ölçülmek istenen psikolojik yapı ve özelliklerin doğasını ifade eder.

Geçerliği Etkileyen faktörler

- Ölçme sonuçlarının güvenirliği, ölçme yöntemi ve madde sayısı, puanlayıcı yanlılığı ve uygulama koşulları geçerliği etkileyen faktörlerdir.

Güvenirlik

- Aynı ölçme aracının bağımsız ölçümleri arasındaki tutarlılığı ifade eder.
- Güvenirlik elde edilen puanların hatadan ne kadar uzak olduğunun bir göstergesidir.
- Güvenirliğin yüksek olması, elde edilen puanların hata düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Güvenirlik katsayısının hesaplanmasında pek çok yöntem kullanılmaktadır.

Kuder Richardson (KR-20), bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığında veya evet/hayır gibi iki seçenekli olması durumunda kullanılır.
Cronbach Alpha (α), test puanlarının 220 güvenirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılır. Özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda sıklıkla kullanılır.
Testi yarılama (eş değer yarılar) yöntemi, testin iki eş (paralel) formundan elde edilen puanlar arasındaki korelasyona dayalı olarak testin tümü için güvenirlik tahmini yapılmasını tanımlar.
Eş formlar yönteminde, bir aracın iki farklı eş formu aynı gruba aynı zaman diliminde veya kısa aralıklarla uygulanır. İki ölçümden elde edilen puanlar arasındaki hesaplanacak ilişki katsayısı yüksekse güvenirlik de yüksektir.
Test tekrar test yöntemi, aynı aracın aynı gruba belli aralıklarla uygulanmasıdır. Uygulama sonunda iki ölçümden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Bu işlemin amacı zamana bağlı değişmezliği göstermektir.

- Değerlendirmeciler arası tutarlılık, çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki veya daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenirliğini incelemede kullanılır.
- Ölçmenin standart hatası, belli güven düzeyleri için testten alınan puanların gerçek puandan olan sapma miktarını hesaplamada kullanılır. Böylece belli olasılıklar dâhilinde gerçek puanların alabileceği üst sınır değerleri bulunabilir.Hesaplanan alt ve üst sınır gerçek puanın güven aralığını gösterir.

Güvenirliği etkileyen faktörler

ölçme aracına ilişkin faktörler (testin uzunluğu, test uygulama yönergesi ve maddelerin ifadesi, maddelerin homojenliği ve puanlamadaki nesnellik),
testi alan birey ve gruba bağlı faktörler (bireysel değişkenler, normal dağılım gösteren heterojen grup) ile
uygulama koşulları ve zamandır (sınav koşularının standart olması ve sınav süresinin az veya çok olması).

- Madde analizi, madde özelliklerini incelemeye yönelik analizleri tanımlar.
- Madde güçlüğü başarı ve yetenek testlerinde doğru cevaplama oranını ifade ederken madde ayırt ediciliği ise her bir maddenin grupları birbirinden ne kadar ayırt ettiğini gösterir.
- Araştırmacı ihtiyaç duyduğu verileri toplamak amacıyla bulunduğu kültür içinde ölçme aracını kendisi geliştirebilir.
- Bir diğer çözüm ise aynı yapıyı, kavramları ölçmek amacıyla farklı kültürlerde geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik bakımından tatmin edici olan bir test uyarlanabilir.

- Bulunulan kültüre özgü ölçme aracının geliştirilmesi daha çok tercih edilen bir yöntemdir.

Test, ölçek geliştirmenin aşamaları şu şekilde tanımlanabilir.



- Testin kimlere (hedef kitle) uygulanacağı ve test puanlarının hangi amaçlarla kullanılacağının kararlaştırılır.
- (2) Tutum, kaygı, motivasyon, akademik başarı, öz yeterlik gibi ölçülmesine odaklanılan kavramlar ve yapılar belirginleştirilir.
- (3) Ölçülecek özelliğe en uygun madde türlerinin seçilir ve literatüre, görüşmeye, gözleme ve uzmana dayalı maddeler yazılır.
- (4) Maddeler ölçülecek özelliği ölçmedeki yeterliklerine yönelik teknik denetimden geçirilir.
  (5) Uzman görüşü alınarak test maddelerinin düzeltilmesi ve yönergesi ve soruları ile birlikte ön deneme formu oluşturulur.
- (6) Ön uygulama yapılır.
- (7) Ön uygulamadan elde edilecek verilere dayalı olarak test istatistikleri hesaplanır ve madde analizleri yapılır. Bu süreç, geçerlik ve güvenirlik analizlerini kapsar.

Bir testin/ölçeğin uyarlanması süreci şüphesiz test geliştirme sürecinden bazı farklılıklar gösterir.

Uyarlama,sadece aracın maddelerinin değil,
yönergelerinin ve madde cevap Testin amacının belirlenmesi
Test ile ölçülecek özelliğin belirlenmesi
Madde yazımı ve madde havuzunun oluşturulması
Teknik denetim ve dil anlaşılırlığının incelenmesi
Uzman görüşü alma
Ön deneme formunun oluşturulması
Ön uygulamanın yapılması
Testin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi (Geçerlik ve Güvenirlik)
seçeneklerinin de uyarlanmasını içerir.

Uyarlama sürecinin aşamaları



Şekil 7. Test/ölçek uyarlama aşamaları

Gözlem ve Görüşme

- Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin, belli hedeflere odaklanılarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecidir.
- Yapılandırılmamış gözlem, gözlem öncesi yapılandırılmamış ve gözlemciye bilgi toplamada ve kaydetmede özgürlük sağlayan bir tür gözlem yöntemidir.
- Yapılandırılmış gözlemde ise gözlenecek şeyle ilgili daha iyi bir yapılanma, yönelim ve sistematik bir yaklaşım kullanılmaktadır.
- Gözlemcinin araştırma sürecinde gözlem sürecine ne kadar katılacağı önemlidir.
- Gözlemcinin rolü iki ayrı uç arasında yer almaktadır.
- Gözlemci gözleme bir grup üyesi gibi etkili ve tam olarak katılır veya hiçbir etkisi olmaksızın katılır.
- Görüşme ise en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir.
- Yapılandırılmış görüşmede, araştırmacının belirli bir sırayla önceden hazırlamış olduğu sorular vardır.
- Yapılandırılmamış görüşme, araştırmacıya konuyla ilgili olabilecek maddelerin sorulmasında büyük serbestlik sağlar.
- Sorular ve sıralamaları sabit değildir, görüşme sırasında gelişebilir.
- Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir.
- Bu nedenle, bu tür görüşme diğer iki yöntemin avantajlarını ve dezavantajlarını içerir.
- Bunlar dışında etnografik ve odak grup görüşmeleri de vardır.
- Görüşme öncesinde hazırlık aşamasında; genel ve özel amaçlı sorulara karar vermemiz, görüşme sorularını tasarlamamız, soruları sıralamamız, süreç ihtiyaçlarını düşünmemiz, giriş ve kapanışları hazırlamamız, görüşme kayıtları için hazırlanmamız ve görüşme formu için pilot test yapmamız gerekir.
- Görüşme sürecinde ise öncelikle görüşme sürecini başlatıp gerekli açıklamaları yapacağız (konuyu tanımlama), bilgisinin olmasını sağlayacağız, görüşmeyi gerçekleştireceğiz, görüşmeyi sonlandıracağız ve notlarımızı tutacağız.
- Görüşme verilerinin analizinde ise sıklıkla içerik analizi kullanılmaktadır.

11. Ders: Bilimsel Raporun Bölümleri

- Araştırma sürecinde verilerimizi topladıktan sonra uygun veri analizi yöntemleri kullanarak analizlerimizi yapar, bulgularımızı şekillendiririz.
- Artık sıra uzun soluklu çalışmaların sonucunu okuyucuyla buluşturmaya, raporlaştırmaya gelmiştir.
- Raporlaştırma sürecinde sosyal bilimler alanında ağırlıklı olarak Amerikan Psikoloji Derneği tarafından hazırlanan yazım kuralları kullanılmaktadır.
- Bilimsel yazıların hazırlanmasında belli kuralların olması hiç şüphesiz okuyucular arasında ortak bir dilin oluşmasını, iletişimin kurulmasını sağlar. Bu kurallar, uzmanların sistematik çalışmalarının bir sonucu olarak ortaya çıkar.
- Kurallar, yazıların birbiriyle aynı olmasını ve aynı alanda çalışan insanlar için bilimsel raporun yazımında ortak bir dil oluşturmayı sağlar.
- Yaptığımız araştırmanın türüne göre yazım süreçlerinde bazı değişiklikler olsa da ana başlıklar hemen hemen aynıdır.

Burada çalışmalarda kullanılan ana başlıklar kısaca açıklanmıştır.

Başlık

kullanmanın temel amacı, çalışma hakkında okuyucuya bilgi vermektir. Başlık aynı zamanda çalışmanın genel yapısını yansıtması açısından da önemlidir.

- Bu nedenle başlıklarda kısaltma kullanılmamalıdır.
- Her çalışmada yazar/yazarların adı ve yazarlara ilişkin kurum bilgisi yer alır.
- Yazar adı verilirken önce ilk adı, varsa ikinci adı ve soyadı yazılmalıdır.
- Yazarların tüm yayınlarında isimlerini aynı şekilde kullanmaları yazarların rahatlıkla takip edilmesini sağlar.
- Yazarların unvan bilgisi çalışmalarda verilmemelidir.
- Yazar adı, büyük küçük harfler kullanılarak ortalı ve başlığın bir alt satırına yazılır.

Özet bölümü

- kısa, ayrıntılı ve çok yönlü olmalıdır.
- Okuyucuların ilk incelediği bölümdür ve çalışma hakkında fikir vermelidir. Bu nedenle özet; bilgi yoğunluğu açısından yeterli olmalı bununla birlikte okunaklı, eksiksiz ve iyi düzenlenmiş olmalıdır.
- Özet; araştırmanın amacını, içeriğini ve yöntemini yansıtmalıdır.
- Özet 120 kelimeyi geçmemeli ve özete en önemli olan bilgiyle başlanmalıdır.
- Özette çalışmanın en önemli dört veya beş bulgusu veya sonucu verilmelidir.

Giriş bölümünde

- çalışmanın problemi sunulur, tanıtılır.
- Yeni bir sayfadan başlatılmalıdır.
- Giriş kısmında araştırmaya ilişkin alt yapı oluşturulur.
- Bu kısımda alanyazın tartışılır ancak ayrıntılı bir tarihsel incelemeye gidilmemelidir.
- Önceki çalışmalarla mevcut çalışma arasındaki mantıksal ilişkiler kurulur.
- Ardından problem, okuyucuların anlayabilmesi için yeterince açık ve anlaşılır şekilde ortaya konulmalıdır.
- Çalışmaya ilişkin altyapı oluşturulduktan ve problem tanıtıldıktan sonra problemin çözümündeki yaklaşım ortaya konulmalıdır.
- Burada, değişkenler tanımlanır ve araştırmanın amacı, hipotezleri ve/veya soruları verilir. Yöntem bölümünde araştırmanın nasıl yürütüldüğüne ilişkin detaylar yer alır.

- Bu tanıtım okuyucuların, çalışmanın yönteminin ve sonuçların güvenirlik ve geçerliğinin uygunluğunu değerlendirebilmelerini sağlar.

Yöntem bölümünde araştırmanın desenini, çalışma grubu/örneklemi, veri toplama araçları ve süreci, veri analizi ve uygulama süreci detaylı olarak açıklanır.

- Çalışma detaylı ve karmaşık bir yapıya sahipse alt bölümlerin sayısı artırılabilir.

Bulgular bölümünde, toplanan verilerin analizine ilişkin istatistiksel sonuçlar özetlenir.

- Bulgular, sonuç kısmını destekleyecek şekilde gereksiz ayrıntılara girmeden raporlanır. Çalışmanın hipotezlerine aykırı olan sonuçlar da dâhil olmak üzere konuyla ilgili tüm bulgulardan söz edilir.
- Bu bölümde bulguların yorumlanması ve tartışılması uygun değildir.

Tartışma bölümünde, özellikle çalışmanın soruları/hipotezleri ile ilgili değerlendirme ve yorumlar yapılır.

- Bu bulguların kuramsal önemi ve sonuçların geçerliliği vurgulanır.
- Tartışma bölümünün kısa ve açık olduğu durumda, bulgular ve tartışma bölümleri birleştirilebilir ve bu durumda bölüm başlığı, “Bulgular ve Tartışma” ya da “Bulgular ve Sonuçlar” olarak değiştirilir.
- Yapılan çalışmanın bulguları ile diğer çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, çalışmanın sonuçlarını aydınlatır ve doğrular.
- Tartışma bölümünün sonunda ortaya çıkan sonuçların önemi vurgulanır.
- Burada okuyucular açık, ne olduğu belli ve doğrudan aradıkları cevapları bulmalıdırlar. Kaynaklar listesinde, çalışmada kullanılan kaynakların tamamı yer almalı ve kaynaklar listesindeki kaynaklara da metin içinde atıf yapılmalıdır.

Kaynaklar listesi

az ve öz olmalı, yapılan araştırmayı destekleyen önemli kaynaklara yer verilmelidir.

- Kaynaklar bölümü de yeni bir sayfada başlatılır.
- Tüm kaynaklar çift satır aralığı ile yazılır.
- Bazı tez yazım kurallarına göre kaynaklar tek satır aralığı yazılsa da APA’ya göre hazırlanan çalışmalarda kaynaklar çift satır aralığına göre düzenlenir ve her bir kaynağın ilk satırı sola hizalı ikinci satırı içerden yazılacak şekilde düzenlenmelidir.
- Kaynaklar listesinin oluşturulması ile ilgili detaylar “Kaynak Gösterimi” (Ders 13) dersinde ayrıntılı açıklanmıştır.

Ekler,

Bir materyalin çalışmanın gövde kısmında detaylı olarak verilmesinin uygun olmayacağı ve dikkati dağıtacağı durumlarda oldukça yararlıdır.

- Bu bölüm, okuyucuların çalışmayı anlamasında ve değerlendirmesinde gerçekten faydalı olacaksa eklenmelidir.
- Ekler bölümü ayrı sayfada başlamalı, her bir ek ayrı sayfalarda yer almalı ve çift satır aralığı ile yazılmalıdır.
- Her bir ek büyük harflerle A, B şeklinde sıralanmalıdır.
- Metin içinde eklere gönderme yapılırken de bu sıralama kullanılmalıdır.

Yazar notu,

her bir yazara ilişkin kuramsal bilginin, finansal desteğin kaynağının belirtildiği, çalışmaya destek veren meslektaşların belirtildiği bölümdür.

12. Ders: Yazım Kuralları

- Büyüköztürk ve arkadaşları, bilimsel raporlar için belirttiği yazım kurallarını, bilimsel makaleleri göz önünde bulundurarak ele almıştır.
- Gerek tezler gerek bilimsel makalelerde genellikle APA (American Psychological Association) 6 veya APA 7 atıf stili kullanılır, birbirine benzer özellikler istenmesine karşın tezler için ilgili enstitülerin, makaleler için ilgili dergilerin özel istekleri web sitelerinden öğrenilerek yerine getirilebilir.

Bu özellikler aşağıda özetlenmiştir.

- Her bir sayfanın üst, alt, sağ ve solundan 2.54 cm boşluk bırakılmalıdır.
- Kelimeler arasındaki boşluklar kelime işlemcinin özellikleri kullanılarak ayarlanmalıdır. --- Kelime işlemci yazılımı iki yana yasla özelliği tercih edildiğinde kendiliğinden aradaki boşlukları ayarlamaktadır. Belli bir boşluk bırakılmak istendiğinde tab tuşuna basılması bize yardımcı olacaktır.
- APA (Amerikan Psikoloji Derneği) 6'ya göre 12 punto Times New Roman ◊ serif'li (Serifli yazı karakteri, karakterlerin kenarlarındaki tırnağı ifade etmektedir. Örneğin bu yazı karakteri Times New Roman ve seriflidir. Yazı karakteri Arial olduğunda örnekteki gibi tırnaksız diğer bir ifadeyle sans serif olacaktır. Serifli veya sans serif yazı karakteri kullanımı kültürle ilişkilidir.)
- APA 7 ile birlikte dijital ekranlarda kolay okunabilen sans serif yazı tipleri de kullanılabilir hâle gelmiştir: Arial 11, Calibri 11, Computer Modern 10, Georgia 11, Lucida Sans Unicode 10 ve Times New Roman 12.
- Sıkıştırılmış yazı karakterleri ya da kelime ve harfler arasındaki boşluğu azaltan özellikler kullanılmamalıdır. (Sıkıştırılmış yazı karakterleri ya da kelime ve harfler arasındaki boşluğu azaltan özellikler kullanılmamalıdır.)
- Rakam olarak kullanılan "0" ile harf olan "o" birbirinin yerine kullanılmamalıdır. Kelimeler satır sonunda kesinlikle bölünmemelidir.
- Satır aralığı özelliklerini çift (tezlerde 1,5) olarak düzenlemek gerekir.
- Yazılar sola hizalı olacak şekilde yazılmalı, sağ kenar girintili olarak bırakılmalı ve kelimeler satır sonunda kesinlikle bölünmemelidir. (Tezler için iki yana yaslanmalıdır.)
- Sayfa kenar boşluklarını düzenlemek için Sayfa Düzeni menüsünden makaleler için üst, alt, sağ ve solundan 2,54 cm boşluk bırakılmalıdır. Ofis yazılımlarımızdan Kelime İşlemci programımız İngilizce ise ondalığı. (nokta), Türkçe ise , (virgül) ile yazmamız gerekir. Bilimsel raporumuz tez ise bu değerler ilgili enstitünün belirlediği kurallar çerçevesinde düzenlenir. Sayfa numarası, sayfanın sağ üst köşesine (tezlerde ise sağ alt köşe veya alt orta) yerleştirilmelidir.
- Üstbilgi olarak eklenecek olan başlık, çalışmanın başlığının ilk iki veya üç kelimesinden oluşur ve üst bilgi olarak sağ üst köşeye, sayfa numarasından önceye yerleştirilir. (Tezlerde gerek yok.) Dergilerde sayfa numarası ile üst bilgi olarak eklenen başlık arasına 5 karakterlik boşluk bırakmak gerekir.
- Başlık düzeyleri, bölümlerin hiyerarşik yapısını gösterdiğinden okuyucuların rahatlıkla aradıkları bilgileri bulmasını sağlar. Başlıklar numara veya harf kullanılarak etiketlenmemelidir. Dergi veya enstitünün belirlediği kurallara göre başlık düzeyi sayısı belirlenebilir. Başvurular menüsü altından Metin Ekle komutu ile başlık düzeyi Kelime İşlemci yazılımı ile işaretlenebilir.

1. Düzey 1: Ortalı, Kalın, İlk Harfleri Büyük
1.1. Düzey 2: Sola Hizalı, Kalın, İlk Harfleri Büyük
1.1.1. Düzey 3: İçerden, kalın, normal tümce düzeninde nokta ile sonlanan paragraf başlığı.
1.1.1.1. Düzey 4: İçerden, kalın, italik, normal tümce düzeninde nokta ile sonlanan paragraf başlığı.

- Sayfa düzenlemelerinde kesmelerden yararlanılabilir.
- APA stilinin genel kurallarına göre 10 ve 10'unun üzerindeki sayılar rakam ile, 10'nun altındaki sayılar ise yazı ile ifade edilmelidir.

Fakat bu kuralın uygulanmadığı bazı istisnai durumlar da vardır.

a. 10'un altındaki sayılar, 10 ve üzerindeki sayılarla karşılaştırıldığında ve diğer sayılarla aynı paragrafta yer aldığında bu sayılar rakamla gösterilir.

b. Sayı ölçme biriminden önce kullanılıyorsa rakamla gösterilir.

c. İstatistiksel veya matematiksel fonksiyonlar, kesir ya da ondalıklar, yüzdeler ve oranlar sayı ile gösterilir.

d. Zaman, gün, yaş, örneklem veya nüfus büyüklüğü, katılımcıların miktarı, ölçek noktaları ve puanları, para miktarları ve sayı olarak kullanılan sayılar rakam ile gösterilir.

e. Numaralandırılmış bir serideki özel bir yer, tablo ve kitap bölümleri ve dört veya daha fazla rakamın listelendiği her bir rakam, rakam ile kodlanır.

f. APA 6'ya göre çalışmanın özet bölümündeki tüm sayılar rakamla gösterilir. APA 7'ye göre özet bölümünde de yukarıda belirtilen istisnai durumlar dikkate alınarak 10 un altındaki sayılar yazı ile yazılır.

- Matematiksel ifadeler metin içinde belirtilirken okunaklı olabilmesi için her bir ifadeden sonra boşluk bırakılmalıdır. o a + b = c'nin okunması a+b=c'nin okunmasına göre daha kolaydır. Ayrıca denklemler metin içinde verilirken metinlerle aynı hizada olacak şekilde düzenlenmelidir. Örneğin; a = [(1 + b) / x]1/2 şeklinde yazılmalıdır. Aynı ifade,
- Şekiller ve tablolar gerçekten gerekli ise kullanılmalı, metni tekrar etmekten fazlası olmalıdır.
- Şekilleri, görselleri eklerken ne ifade etmek istediğimizi, gerçekten şekle ihtiyaç olup olmadığı, ne tür bir şeklin ihtiyacımızı karşılayacağını göz önünde bulundurmak gerekir.
- Eğer şekil metni tamamlıyorsa ya da metin içinde uzun bir tartışmayı engelliyorsa şekil kullanmak, bilgiyi sunmanın en etkili yoludur.

Bir şekil düzenlenirken şunlar göz önünde bulundurulur:

- Basılan tüm şekiller çalışmanın yayımlanacağı derginin/tezin boyutlarına uygun olarak düzenlenmelidir.
- Paralel veya önem derecesi birbirine yakın olan şekillerin boyutları birbiriyle aynı olmalıdır.
- Şekillerde kullanılan yazıların büyüklüğü okunaklı olmalıdır.
- 8 puntodan küçük, 14 puntodan büyük olmamalıdır. Şekillerdeki sembollere ilişkin yazılar yalnızca ilk harfler büyük olacak şekilde düzenlenmelidir.
- Şekil içindeki her bir eleman önem durumuna göre vurgulanmalı ve yerleştirilmelidir.
- Okuyucuya şekillerle etiketlerin bir bütün oluşturduğu hissini vermek gerekir. Şekilleri etiketlendirmek için şekli seçip farenin sağ tuşuna tıkladığımızda açılan menüden Resim Yazısı Ekle komutunu kullanabiliriz.
- Etiket numarasını, Kelime İşlemcinin şekil etiketlendirmeden resim yazısı ile eklemişsek araya eklediğimiz şekiller sonrasında değişen şekil numaralarını etiket üzerine geldiğimizde gri alana sağ tuş ile tıklayarak açılan menüden Alanı Güncelleştir komutunu kullanarak güncelleştirebiliriz.

- Etiketlerin şeklin, tablonun üzerinde/altında yerleştirilmesini ayarlamak mümkündür.
- Şekil yerine görsel veya başka bir isimle etiketlendirmek isterseniz ancak Kelime İşlemci yazılımınızda bu etiket yoksa farenin sağ tuşuna tıklayarak verdiğiniz Resim Yazısı Ekle komutu ile açılan penceredeki Yeni Etiket ile istediğimiz etiket ismini eklemek mümkündür.
- Metin içerisine etiketlendirdiğimiz görselleri, tabloları eklemek için Başvurular Menüsünden, Çapraz Başvuru komutunu kullanabiliriz. Açılan pencereden başvuru ekle kısmından Yalnızca Etiket ve Numara'yı seçmemiz yeterli olacaktır. Yine yeni ögeler eklediğimizde etiket numarasının güncellenmesi için yukarıda anlatıldığı gibi çapraz başvurunun yanında yazan sayının üzerine geldiğimizde gri alan farenin sağ tuşu ile tıklayarak Alanı Güncelleştir komutunu seçmemiz, otomatik olarak şekil/tablo numaralarını güncelleştirmemizi sağlayacaktır.
- Şekillerin başına tablolarda olduğu gibi tanımlayıcı ve açıklayıcı kısa bir başlık eklenmelidir. Çift satır aralığı (tezlerde 1,5) boşluk bırakılmalıdır. (Yukarıdaydı, videodaki sıraya göre bu kısma alındı.)
- APA 6'ya göre şekillerin numarası ve başlığı, şeklin altında, aynı satırda yazılır. APA 7'ye göre ise şekil numarası ve başlığı şeklin üstünde verilir ayrıca şekil numarası yazıldıktan sonra başlık bir alt satıra geçilerek yazılır.

- Sayfa düzenlemelerinde yeni bir başlığın/görselin/tablonun yeni bir sayfadan başlaması için kesmelerden yararlanılabilir. Ctrl tuşu ile Enter tuşuna birlikte basılarak yeni sayfaya geçilebilir. Tamamen yeni bir bölüme geçiş yapmak için Sayfa Düzeni Menüsü altından Kesmeler'e oradan da Bölüm Sonuna tıklanabilir. Sayfa için kesme konulup konulmadığı anlamak için Kelime İşlemci araç çubuğundan Giriş Sekmesindeki Göster/Gizle komutundan yararlanılabilir. Gizle açıkken gördüğünüz işareti Enter'a paragrafa basılı basılmadığını, başka bölüme geçildiği Bölüm sonu (Sonraki Sayfa) görseli ile anlayabiliriz.
- Şekiller için geçerli kurallar tablolar için de geçerlidir. Yalnızca tablo etiketlendirmeleri tablonun üzerinde verilir.
- Tablolara metin içerinde tıpkı şekillerdeki gibi Çapraz Başvuru ile atıfta bulunulur. Aşağıdaki/Yukarıdaki/Sağdaki/Yandaki tablo gibi ifadelerden kaçınılmalı, tabloları etiketlendirerek isim vermek gerekir. Tablo isimlerine sayı numarasından sonra a, b, gibi ekler getirilmemelidir. Şekiller için de aynı kurallar geçerlidir.
- Tablo başlıkları APA 6'ya göre tablo numarası ile başlık aynı satırda, APA 7'ye göre tablo numarası ilk satırda, bir alt satırda başlık şeklinde ayrı satırlarda yazılır. İstatistiksel veriler tablolarda sunulurken istatistiksel terimlerin kısaltmaları verilebilir, örneğin, yüzde oranı yerine (%, S, F, χ2) için semboller kullanılabilir. • Tablo sütunlarına isim verilmelidir.
- Tablolarda bazı hücrelere ilişkin bir veri olmadığında o hücre boş bırakılmalı ancak elde edilmemiş ya da rapor edilmeyen bir veri ise tire (-) işareti ile gösterilmelidir. Korelasyon tablolarındaki tire işareti ise her bir değişkenin kendisi ile olan ilişkisine ait değerin hesaplanmadığı anlamına gelmektedir.

Tablolar ile ilgili olarak aşağıdaki kontrol listesi kullanılabilir.

- Tablo önemli mi?
- Tablonun ismi, başlıkları ve notları tam mı ve çift satır (duruma göre 1,5) aralığı mı?
- Çalışmada kullanılan tabloların tamamı birbiri ile tutarlı mı?
- Tablo ismi kısa fakat açıklayıcı mı?
- Her bir sütunun başlığı var mı?
- Tüm kısaltmalar, italik yazı stilinin özel kullanım durumu, parantezler, çizgiler, özel semboller açıklanmış mı?
- Alfa gibi olasılık değerleri tanımlanmış ve yıldız işaretleri uygun şekilde kullanılmış mı?

Tablo altına eklenen notlar, genel notlar, özel notlar ve olasılık değerlerine ilişkin notlar şeklinde sıralanmış mı?

- ❖ Tablo derginin/enstitünün sayfa genişliğine uygun şekilde düzenlenmiş mi?
- ❖ Başka bir kaynaktan alınan ya da uyarlanan tablolara ilişkin gerekli dipnot eklenmiş mi?
- ❖ Tabloya metin içinde gönderme/atıf yapılmış mı?
- ❖ Başka bir çalışmadan **iki türlü aktarma** yapılabilir. Biri; diğer çalışmalardan bilgiyi araştırmacının kendi dilinde özetlemesi ki buna dolaylı aktarma/alıntı denir. Diğeri de diğer çalışmalardan herhangi bir değişiklik yapılmadan aktarılması ki bu doğrudan aktarma/alıntıdır.
- ❖ Doğrudan alıntılanan metnin kelime sayısı 40'tan daha az ise metin içerisinde çift tırnak işareti arasında gösterilir. 40 ve daha fazla kelimeli doğrudan alıntılar yeni bir satırdan ve bloğun tamamı yazı alanının sol tarafında 1,3 (tezlerde 1,25 olabilir) cm boşluk bırakılarak düzenlenir. Alıntının tamamı çift satır aralığı (tezlerde 1,5) olacak şekilde düzenlenir.
- ❖ Kanıt, açıklama veya kaynakları belirtmek amacıyla içeriğe ilişkin dipnot veya telif hakkına dipnotlardan yararlanılabilir.
- ❖ Okuyucuya detaylı bilgi (matematiksel kanıtlar, büyük tablolar, kelime listeleri, anket örneği veya araştırmada kullanılan ölçme araçları, bilgisayar programları, izinler, vb.) sunmak istediğimizde okuyucunun dikkatini dağıtmamak için bu bilgiler eklerde verilebilir. Ölçme araçları eklerde sunulsa dahi başka kaynaktan alınmış/uyarlanmışsa telif hakkı izni belirtilmelidir.

13. Ders: Kaynak Gösterimi

- ❖ Raporlaştırmada alanyazın taraması sürecinde ulaşılan ve çalışmada kullanılan kaynakların hem metin içinde gösterilmesi hem de metin içinde kullanılan kaynakların tam künyelerini gösterir bir kaynak listesi sunulması gerekir. Bu araştırmacının en temel sorumluluğudur.
- ❖ Etik bölümünde bu sorumluluğun neden önemli olduğu daha detaylı olarak verilmiştir.
- ❖ Bir yayının (makale, tez) sonunda yer alan kaynaklar listesi yayını belgeler ve her bir kaynağa ulaşmak için önemli bilgiler sağlar.
- ❖ Yazarlar kaynakları gösterirken sağduyulu olmalı ve yalnızca yaptıkları araştırmada ve makalenin hazırlanmasında kullandıkları kaynakları göstermelidirler.
- ❖ Kaynaklar listesi oluşturmanın amacı okurların bu kaynaklara ulaşmasına ve kullanmasına imkân tanımak olduğu için bu listenin doğru ve eksiksiz olması gerekir.
- ❖ Her bir kaynak genellikle yazar, yayımlanma tarihi, başlık, yayımlanma yeri bilgilerini içerir. Yazarlar kaynaklar listesinde bulunan tüm bilgilerden sorumludurlar.
- ❖ Sosyal Bilimler alanında en sık kullanılan Amerikan Psikoloji Derneği tarafından belirlenen kaynak gösterimine ile ilgili kurallara (APA6) yer verilmiştir.

13.1. Kaynakların Metin İçinde Gösterimi

- **Tek Yazarlı Bir Çalışma**
  - Kılıç (2006) iki farklı çoklu ortamı karşılaştırdığı çalışmada ……
  - Bu çalışmada iki farklı çoklu ortam karşılaştırılmış (Kılıç, 2006).
- **İki yazarlı bir çalışma** kaynak olarak gösterildiğinde metin içinde her seferinde yazarların her ikisinin de soyadı belirtilir.
- **Üç, dört ya da beş yazarlı bir çalışma**
  - Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Kılıç (2022) çalışmalarında ……. [Metin içinde kaynağın ilk gösterildiği yerde yazarların tamamı verilir].
  - Büyüköztürk vd. (2006) çalışmalarında [Kaynağın ilk geçtiği yerden sonraki paragraflardaki gösterimi.]
  - Büyüköztürk vd. çalışmalarında [Kaynağın ilk geçtiği paragrafta tekrar vurgulanması gerektiğinde tarih yinelenmez.]
- **Altı ya da daha fazla yazarlı bir çalışma** kaynak olarak gösterildiğinde metin içinde alıntının yapıldığı ilk yerde yalnızca ilk yazarın soyadı verildikten sonra "vd." eklenir ve virgülden sonra çalışmanın yayın yılı verilir.
- **Grupların Yaptığı Yayınlar**
  - Alıntının yapıldığı ilk yerde: (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2015)
  - Sonraki alıntılarda: (YÖK, 2015)
- **Aynı Parantez İçinde İki ya da Daha Fazla Çalışmanın Kaynak Olarak Gösterilmesi**
  - Aynı yazarın birden fazla çalışması aynı parantezde kaynak olarak gösterileceğinde ise yıllara göre sıralama yapılır. Baskıda olan yayınlar en sona eklenir.
    - (Kılıç Çakmak ve Karataş, 2020, 2021)
    - (Karataş, 2010, 2020, baskıda)
  - Aynı yazarın aynı yılda yayınlanmış birden fazla yayını kaynak olarak gösterileceğinde yayın yıllarının yanına sırasıyla a, b, c ve diğer harfler alfabetik olarak eklenir.
    - (Kılıç Çakmak, 2004a, 2004b, 2004c; Kılıç, 2004, baskıda-a, baskıda-b)
  - Farklı yazarlara ait iki ya da daha fazla çalışma aynı parantez içinde kaynak olarak gösterileceğinde yazarların soyadlarına göre alfabetik sırada verilir. Kaynakların arasına noktalı virgül eklenir.
    - (Karataş, 2018; Kılıç, 2003; Kılıç Çakmak, 2020)

13.2. Kaynaklar listesinin düzenlenmesi

- Kaynaklar ilk yazarın soyadına göre alfabetik sıraya konulur.
- Aynı yazarın farklı yıllarda tek başına yaptığı çalışmalar, yıl sırasına göre önce yapılan çalışmadan başlanarak düzenlenir.

- Aynı yazarın/yazarların aynı tarihli çalışmaları listelenirken çalışmanın adı alfabetik olarak sıralanır. Yayın yılından sonra a, b, c … şeklinde alfabetik olarak küçük harfler yerleştirilir.
- Aynı soyadlı farklı yazarların çalışmaları, yazarların isimleri dikkate alınarak alfabetik olarak sıralanır.

- **Süreli yayınlar:**
  - Yazar, A. A., Yazar, B. B. ve Yazar, C. C. (2004). Makalenin adı. *Süreli Yayının Adı, xx*, xxx-xxx.
- **Süresiz yayınlar:**
  - Yazar, A. A.(2004). Çalışmanın adı. Yer: Yayınevi.
- **Kitap bölümü:**
  - Yazar, A. A. ve Yazar, B. B. (2004). Bölümün adı. A. Editör, B. Editör ve C. Editör. (Ed.), Kitabın adı (s. xxx-xxx). Yer: Yayınevi.
- **Çevrim içi süreli yayınlar:**
  - Yazar, A. A., Yazar, B. B. ve Yazar, C. C. (2004). Makalenin adı. Süreli Yayının Adı, xx, xxx-xxx. http:// xxxxxx.com adresinden alınmıştır.
- **Çevrim içi dokümanlar:**
  - Yazar, A. A. (2002). Çalışmanın adı. http:// xxxxxx.com adresinden alınmıştır.

Tablo 1. Kaynak Gösterimine İlişkin Örnekler

Yayın türü	Kaynaklar listesindeki gösterimi	Metin içindeki gösterimi
Kitap	Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel yayın dağıtım.	Karasar (1999) ..... şeklinde belirtmektedir. ..... olarak belirtilmiştir (Karasar, 1999).
Kitap bölümü	Şimşek, N. ve Kılıç, E. (2004). Davranışçı öğrenme kuramları. A. Ataman (Ed.), *Gelişim ve öğrenme* (s. 297-315). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.	Şimşek ve Kılıç (2004), davranışçılığı ..... şeklinde tanımlamaktadırlar. Davranışçılık, ... olarak tanımlanmaktadır (Şimşek ve Kılıç, 2004).
Makale	Kılıç Çakmak, E. (2007). Arayüz tasarımında yeni bir yaklaşım: Paralel öğretim tasarımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 1-22.	Paralel tasarım, Kılıç Çakmak (2007) tarafından ..... şeklinde tanımlanmaktadır. Paralel tasarım, ... şeklinde tanımlanmaktadır (Kılıç Çakmak, 2007)
Tez	Kılıç, E. (2002). *Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri, tercihi ve akademik başarıya etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.	Kılıç (2002) tarafından yapılan tez çalışmasında ..... ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. ..... ile ilgili önerilerde bulunulmuştur (Kılıç, 2002).
Elektronik Kaynak	Kılıç, E. (2000). Araştırmaların önemi www.gazi.edu.tr/web/ekilic adresinden alınmıştır.	Kılıç (2000), araştırma yapmanın önemini ..... şeklinde vurgulamaktadır. Araştırma yapmanın önemi..... şeklinde vurgulanmaktadır (Kılıç, 2000).

14. Ders: Girişimcilik ve Yenilikçilik

14.1. Girişimcilik

- Girişimcilik ifadesine tarihçede ilk kez ekonomist olan Richard Cantillon (1755) ile rastlıyoruz.
- **Girişimci**, toplumun istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için kaynakları bir araya getiren, bu ihtiyaçları yerine getirirken risk alan, yeni bir ürün veya hizmet üreten kişidir.
- **Girişim**; bir işi yapmak için harekete geçme; girişimci; ticaret, endüstri vb. alanlarda sermaye koyarak girişimde bulunan kimseyi; girişimcilik ise girişimci olma durumunu ifade eder.
- Girişimcilikte, sosyal ve ticari açıdan katma değer yaratmak vardır.
- Girişimciliği, farklı geçmişe sahip bireyler örneğin ekonomistler, psikologlar, sosyologlar farklı farklı yorumlar.
- **Girişimci bireyler**, diğer bireylerden farklı olarak farklı çabalar sarf eder, girişimciliğe konu olan yeniliği (ürün veya hizmet veya kurumsallaşma yollarını) keşfeder.
- Eğitimci bakış açısıyla yaklaşıldığında öğretmenlerden yeni bir iş kurma beklentisinden daha çok öğretmenlerin bu becerileri sergilemeleri, bu zihniyeti yansıtmaları ilgili olduğu düşünülmektedir.
- Alanyazında farklı **girişimcilik tanımları** yapılmış; Örgütsel verimsizliğin azaltılması, kıt kaynakların koordinasyonu, kontrol edilen kaynakların ötesinde fırsat arayışı, risk alma, yenilikleri yakalama, dinamik bir vizyon değişimi gibi başlıklar dikkat çeken hususlar olarak göze çarpmaktadır.
- **Girişimcilik ekollerine bakıldığında kişisel nitelikler** olarak büyük insan olmayı; psikolojik özellikler, fırsatları tanımlamayı; klasik, davranış ve yönetim bağlamında yönetim ve liderliği; yeniden değerlendirme bağlamında iç girişimcilik olarak sınıflandırmak mümkündür

Öğretmen Girişimciliğini üç başlıkta ele alabiliriz:

*Girişimcilik Eğitimi ve Pedagojisi;
*Girişimde Bulunma, İş Geliştirme ve Kurma;
*Girişimci Yetkinlik ve Davranışlar.

Girişimcilik eğitimi, girişimciliğe ait beceri ve zihniyeti kazanıp eyleme dönüştürme için yaratıcı fikirlerin işe koşulmasını sağlayacak bir eğitimdir.

- Girişimcilikte ticari kaygı olmakla beraber girişimcilik eğitiminde bu kaygıdan bağımsız olarak girişimcilik ile ilgili düşünce yapısının her düzeyde geliştirilmesi hedeflenir. Bu düşünce yapısının geliştirilmesi okul öncesi dönemi de kapsar.
- Öğrencilerini girişimci olarak yetiştirmek isteyen bir öğretmenin kendisinin de öğrencilerine rol model olması gerekir. Kendi öğretmenlerinde girişimcilik becerilerini izleme şansına sahip bir öğretmenin bunu öğrencilerine yansıtması daha kolay olacaktır.
- Öğretmenlerin, öğrencilerinin yaratıcılık, yenilik becerilerini ve girişimcilik zihniyetlerini geliştirebilecek **bazı öğrenme/öğretme yöntem/stratejileri** deneyimsel öğrenme, yaratıcı problem çözümü, probleme dayalı öğrenme, proje temelli öğrenme, disiplinler arası öğrenme, vb. sıralanabilir.
- Günümüzde okulların içinde bulunduğu sorunlar ve eğitime yönelik değişen beklentiler, öğrencileri ve toplumu için kaliteli hizmet sunacak, yeniliklere öncülük etmeye istekli ve yetenekli öğretmenlere olan ihtiyacı artırmıştır.
- Okullarda değer yaratacak değişimlerin aracıları olarak görülen öğretmenlerin girişimci yetkinlik ve davranışlar kazanması ve bu kazanımlarını eğitim ortamlarında kullanmasının bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir.

- **Öğretmenlerin girişimci davranışları**: fırsatları tanıma (risk alma), inisiyatif alma ve risk yönetimi, inovasyon, bir projeyi planlama ve yönetme yeteneği ve dış kaynak arayışı olarak sıralanabilir.
- **Öğretmen girişimciliğine ilişkin alanyazında yer bulan bazı yetkinlik, davranış ve özellikler** ise sosyal motivasyon, yenilikçilik, iş birliklilik, proaktif (başkalarını sınırlandıran engellerle kendini kısıtlamayan), fırsat odaklı (her zaman değer ve değişim yaratama potansiyelini arayan), işinin farkında olan, bilgili (yalnızca pedagojik ve alan bilgisi değil,girişimcilik bilgisi de olan), özverili (sorumluluk duygusu ve kararlılık), becerikli (kaynak edinme, çeşitli kaynakları bulma), risk toleranslı, vizyoner, kişisel gelişim odaklılıktır.
- Ülkemizde girişimcilik için tüm eğitim kademelerinde girişimcilik eğitimi verilebilir;
- Okullarda girişimci kültürün oluşturulmasına yönelik öncelikle okul yöneticileri eğitilebilir;
- Tüm eğitim fakültelerinin tüm eğitim programlarında öğretmen adaylarına, girişimcilik eğitimi verilmesi sağlanabilir;
- Girişimcilik konusunda, hizmet içinde görev alan öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenebilir;
- Girişimcilik eğitimi için okul müdürlerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve iş dünyasının birbirleri ile fikir alışverişinde bulunabilecekleri öğrenme portalları veya sanal platformlar oluşturulabilir;
- Okullar-iş dünyası arasındaki iş birliği teşvik edilebilir.

Şimdiye kadar girişimcilik ile ilgili ülkemizde neler yapılmış?

- MEB, Talim Terbiye Kurulu, Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu (BTYK), Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (BSTB) ve TÜBİTAK'ın çalışmaları bulunmaktadır.
- Eylem Planı'nda (2014-2018), MEB Stratejik Planı'nda (2010-2014), Onuncu Kalkınma Planı'nda yer almıştır. KOSGEB tarafından Türkiye Girişimcilik Stratejisi ve Eylem Planı (GİSEP) oluşturulmuş ve bu eylem planı 01/07/2015 tarih ve 29403 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

14.2. Yenilikçilik (İnovasyon)

- İnovasyon olarak sıklıkla kullanılan yenilikçilik köken olarak Latince innovatus, novare ve İngilizce innovation kelimelerinden gelir ve toplumsal, kültürel ve idari ortamda yeni yöntemlerin kullanılmaya başlanmasıdır.
- Yenileme, yenileşme, yenileşim ve ticat gibi terimlerle kullananlar vardır. İlk üçü yeni olma durumunu;
- **ticat;** ticari icat ve inovasyon ise yeni olarak tanımlanan şeylerin toplumsal ve ekonomik olarak değer yaratması ile ilgilidir.
- Yeniliğin ekonomik veya sosyal yönünün olması beklenir.
- Her icat yenilik içermeyebilir, her yenilik inovasyon içermeyebilir ama her inovasyon yenilik içerir.
- **Yenilik;** bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da nesnedir . İlgili birim tarafından yeni olarak algılanan fikirlerin, süreçlerin, ürünlerin ve hizmetlerin üretilmesi ve/veya kabulüdür.
- Yenilik; bir fikri, satılabilir yeni ya da geliştirilmiş bir ürün veya mal ve hizmete dönüştürmektir; bir fikrin buluş aşamasından başlar uygulama aşamasını sonuçlandırması beklenir .
- Yenilik için tamamen yeni olma durumu zorunluluk değildir. Ürün, hizmet veya sürecin kendisi de yeni olabilir veya önemli ölçüde değiştirilebilir; yeni bir pazarlama yönteminin ya da iş uygulamalarında, iş yeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni bir organizasyonel yöntemin uygulanması da olabilir.

- OECD'ye göre bir ülkede refahın ve istihdamın artması, o ülkenin inovasyon yapma ve benimseme kapasitesine bağlıdır.

  Eğitim araştırmaları açısından yenilik ise belirli bir birey veya grup açısından yeni olan ve benimsenmesiyle/kullanılmasıyla birlikte değişime neden olan şey veya fikirdir.
- Yenilik, mükemmeli sunmak değildir, müşterilere aracılara, seçicilere yeni deneyimler sunmayı vaat eden bir terimdir.

  Yenilik ile ilgili önemli diğer bakış açıları şunlardır: bir süreç olabilir; kısa süre içinde algılanır; tek başına buluş veya Ar-Ge değildir; farklı ve orijinaldir; yaşam kalitesini ve refah düzeyini artıran bir araçtır; kullanıldıkça yaşamda değişiklik yaratır; çevreye uyum sağlamadır; süreklidir; rekabet aracıdır, kültürle doğrudan ilintilidir, problem çözme sürecidir, çevreyle bütünleşmenin bir yoludur; yayılmacıdır .

  Mohanty'nin işletmelere göre ele aldığı yeniliğin var olma durumunu okullara yorumlayacak olursak:
  - Teknolojik yenilikler, teknolojik olmayan yeniliklere göre daha hızlı benimsemektedir.
  - Tamamen yeni/önceden denenmemiş yenilikler olabileceği gibi sadece o okul için yeni olan yenilikler yapılabilir.
  - Okullarda gelişigüzel yenilik yapılmaz; okulun mevcut ve geçmiş olanakları dikkate alınır.
  - Yenilikler okulun içerisinde geliştirilebileceği gibi dışarıdan da alınabilir.
  - Yeniliğin kabullenilmesinde, onun nitelikleri belirleyici olacaktır.
  - Yenilikler, okul içinden çıkıyorsa, benimsenmesi daha kolay olacaktır çünkü kaynağına güvenmek kolay olacaktır.
  - Okulun ekonomik koşulları ve iç politikaları yeniliklerin benimsenmesinde etkisi vardır.
  - Okulun yapısı ile çok uyumlu bir yeniliğin benimsenmesi çok kolay gerçekleştirilir.
  - Eğer okulun yenilik ya da teknoloji politikası, çalışanların ilişkilerini bozma ihtimali varsa yeniliğin benimsenmesini zorlaştırır.

- Rogers , yeniliğin kabulünde dört farklı insan bakış açısı olduğunu öne sürer:
- Yenilikçiler, çabuk benimseyenler, erken çoğunluk, geç çoğunluk , ve yavaş ilerleyenler.
- Yeniliğin kabul edilmesi için karmaşıklık düzeyinin mevcut bilgi ve becerilerle uyumlu olması, benimsemeden önce deneme imkânının olması ve sonuçlarının başkalarınca gözlemlenebilir olması beklenir.
- **Yenilik;** ürün, süreç, hizmet, pazarlama ve organizasyonel yenilik; teknolojik olan ve olmayan yenilik; yüksek/orta/düşük düzeyde yenilik içeren; radikal, artımsal ve yapısal yenilik, ürün, süreç, mesleki yöntem olarak yenilik vb. şekilde **sınıflandırılabilir.**
- **Sürekli/kademeli yeniliğe** otomobil endüstrisi; dinamik sürekli yeniliğe elektrikli arabalar; süreksiz radikal yeniliğe de faks makineleri, Google örnek verilebilir .
- Tüketici yeniliğini doğuştan gelen/genel/kişisel ve ürüne özgü (ürün temelli) olarak iki başlıkta ele almaktadır.
- Müşterilerin davranışlarında önemli değişikliklere yol açan büyük ölçüde değişmiş ürünlerin ve/veya tamamen yeni ürün, hizmet ve yöntemlerin geliştirilmesi ve ekonomik faydaya dönüştürülmesi söz konusudur. Bunun dışında kalan inovasyonlar **artırımsal inovasyon** olarak değerlendirilir.
-

  Walters'a göre bir okulda inovasyonun varlığı şu başlıklarda aranmaktadır:
- Okul müdürünün desteği,
- yenilikçiliğin ödüllendirilmesi,
- gerekli yatırımların yapılması,
- sinerji,
- örgütsel merak,

- daha yakın ve iş birliğine açık bir yapı,
- özel sektör ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ile iş birliği,
- veli desteği.

öğretmenlere yönelik yenilikçilik/inovasyon eğitiminde yararlanılabilecek materyalleri:

Elektronik ürünler (Web sitesi, bloglar, forumlar, elektronik ağlar, filmler, uzaktan eğitime özgü materyaller, animasyon, simülasyonlar vb.)

Eğitim-Öğretim Dokümanları (kitapçık, afiş, ders ve kılavuz kitapları SWOT analizleri, proje çalışmaları ve Bilimsel, Sanatsal, Toplumsal, Kültürel ve Edebî Çalışmalar (Senaryo, tiyatro, hikâye vb.) olarak sıralamaktadır.

Damanpour bir okulun inovasyon göstergeleri için üç unsura işaret etmektedir:

- yönetim desteği, yenilikçi atmosfer ve inovasyon engelleri.
- Temel inovasyon göstergeleri ise:
- anketlerle belirlenen belirli dönemlerde yapılan yenilik sayımları;
- patentler, patent başvuruları ve patent kullanım hakları satışı;
- bilimsel yayınlar;
- Ar-Ge harcamaları ve çalışmaları;
- Araştırmacı sayılarıdır.

15. Ders: Proje Yönetimi (1)

15.1. Proje Nedir?

Planlama,

- Bir ülke ya da bölgeye ait tüketim, yatırım, tasarruf, ihracat, ithalat ve benzeri temel ve sosyal büyüklüklerdeki değişiklikleri, belirli öncelikler gözetilerek önceden belirlenen akılcı hedefler doğrultusunda, belirli bir sürede etkilemek, yönlendirmek, kontrol etmek ve uzun dönemli karar alma sürecini düzenlemek için harcanan bilinçli çabadırİ
- **Program**, ortak hedefe yönelik sonuçların elde edilmesi amacıyla bir grup projenin düzenli olarak yürütülmesidir .
- **Proje**, özgün bir ürün, hizmet veya sonucu yaratmak için yürütülen geçici bir girişimdir.
- İnsan ihtiyaçlarını karşılayacak mal ve hizmetlerin üretimini sağlayacak yeni birimlerin oluşturulması amacıyla kaynakların belli bir sistematik çerçevesinde harcanmasıdır.

Neden projeye ihtiyaç duyulur?

- • Birden çok işletmenin ve çok kişinin iş birliği yapması gereken durumlarda,
- • Birbirinden farklı fakat birbiriyle ilişkili olan kişilerin görevlere ayrılmasında
- • İlk kez yapılacak olan işlerin planlama ve uygulamasında,
- • Belirli bir sürede bitirilmesi zorunlu işlerde projeye duyulan ihtiyaç artar ve önem kazanır.

Projenin Özellikleri

- **1. Geçici** – Tanımlanmış bir başlangıç ve bitişi vardır. Projenin süresi yalnızca bir hafta olabilir ya da yıllarca sürebilir ancak her projenin bir bitiş günü vardır.
- **2. Girişim (Çaba)** – Faaliyetlerin yürütülmesi için insan gücüne, kaynağa ve ekipmana ihtiyaç vardır. Girişim bir takım ya da kuruluş tarafından yürütüldüğü için projeler amaçlı ve planlı olaylardır.

- **3. Özgün ürün, hizmet** – Projenin sonucu olarak elde edilen değer sadece bir kere yaratılır.
  4. Projeler, faydalı mal ya da hizmet üretiminde kullanmak amacıyla yeni ya da ek üretim kapasiteleri yaratır.
- **5. Rutin** yapılan işlerden farklı olması gerekir.

Genel olarak projeler, büyüklüklerine, yürütücülerine (özel, kamu), amaçlarına (kâr amacı güden-kâr amacı gütmeyen sosyal amaçlı alt yapı projeleri), faydaları ölçülemeyen projeler, üretime yaptıkları katkı biçimlerine, alt yapı projeleri (karayolları, enerji, eğitim, sağlık) doğrudan üretken projeler ve hizmetin yer aldığı sektör (eğitim, enerji, sanayi, turizm projeleri gibi) olarak **sınıflandırılabilir**.

15.2. Proje Yönetimi

- Paydaşların beklentilerine ulaşmak veya daha fazlasını sağlayabilmek için yürütülen faaliyetlere bilgi, beceri, araç ve tekniklerin uygulanmasıdır.

Proje Yönetiminin Faydaları:

- Amaç ve hedeflere ne zaman ve nasıl ulaşılacağını önceden gösterir.
- Sürekli raporlama ihtiyacı minimuma iner.
- Zaman önceden belirlenir.
- Maliyet önceden belirlenir.
- Gerekli kaynaklar ortaya çıkar.
- Kontrol sisteminin kurulmasını sağlar.
- Görevlerin organizasyon şemasını gösterir.
- Ekip üyelerinin proje süreci konusunda gelişmesini sağlar.
- Başarılı bir proje için;
- paydaşları iyi belirlemek,
- ihtiyaçlarını tanımlamak,
- bu ihtiyaçları etkili bir şekilde yönetmeye çalışmak gerekir

15.3. Proje Yöneticisi

- Bir projeyi yönetmek üzere görevlendirilen ve projeyi mümkün olan en yüksek üretkenlik, en düşük belirsizlik ve risk ile yürütmekten sorumlu kişidir.
- Proje ekibini kurmak ve proje sürecinde bu ekibi yönlendirmekten sorumludur.
- Ekibin hangi niteliklere sahip kişilerden oluşacağını belirlemek,
- ekip üyelerine görevlerini ve sorumluluklarını bildirmek,
- ekibin gerekli kaynaklara ulaşmasını ve gerekli eğitimleri almasını sağlamak ve
- ekibin proje ile ilgili görevlerini yerine getirmelerini sağlamak
  proje yöneticisinin sorumlulukları arasındadır .
- Proje yöneticisinin proje yönetimi bilgi sahaları konusunda da bilgi ve deneyimi sahip olması sürecin sağlıklı yönetilmesi açısından önemlidir.

Proje Yönetimi Sürecindeki Bilgi Sahaları

Temel Bilgi Sahaları

- • Kapsam Yönetimi
- • Zaman Yönetimi
- • Maliyet Yönetimi
- • Risk Yönetimi
- • Entegrasyon Yönetimi
- • İletişim Yönetimi

Destekleyici Bilgi Sahaları

- • İnsan Kaynakları Yönetimi
- • Kalite Yönetimi
- • Tedarik Yönetimi

15.4. Proje Yaşam Döngüsü

- Projenin fikir olarak doğmasından uygulamanın değerlendirilmesine ve kapanışına kadar geçen süre **"proje planlama süreci"** olarak adlandırılır.
- Projenin fikir olarak doğuşundan planlanmasına, uygulanmasına, kontrolüne ve kapanışına kadar geçen aşamaların bütününe **"proje yaşam döngüsü"** denmektedir.

16. Ders: Proje Yönetimi (2)

16.1. Proje Yaşam Döngüsü

- Proje yaşam döngüsü (Proje yönetimi süreci) başlangıç, planlama, uygulama, kontrol ve kapanış olmak üzere **beş aşamadan oluşur.**

16.1.1. Başlangıç

- Proje yaşam döngüsü; proje fikrinin derlendiği, değerlendirildiği ve ön elemeye tabi tutulduğu "başlangıç" aşaması ile başlar.
- Proje fikrinin ortaya atılarak tartışıldığı, değerlendirildiği ve şekillendirildiği dönemdir.
- Proje fikirlerini belirlemek, maliyetlerini kabaca tahmin etmek ve ön elemeye tabi tutmak başlangıç aşamasının en önemli bölümünü oluşturur.
- Ön eleme, genelde kişi ya da kuruluşların ortaya koyduğu fikirleri biraz daha gözden geçirme ve netleştirme amacını taşıyan ve ön bilgilere dayanan öznel bir değerlendirme olup olası fikirler içinden umut verenleri ön plana çıkarmayı hedeflemektedir.
- Bu aşamada, üst yönetim tarafından genel kapsam ve içeriğin onaylanması için projenin başlıca çıktılarını da kapsayan açıklamaların olduğu bir rapor hazırlanır.

16.1.2. Planlama

- Proje Yaşam döngüsünün ikinci aşaması olan "Planlama" süreci bu döngünün en önemli aşamalarından biridir.
- Bu aşamada projeye ilişkin her tür planlama ayrıntılarıyla yapılır.
- Başlangıç aşamasında belirlenen proje fikri detaylandırılır.
- Proje sürecinde yapılması gereken tüm faaliyetler, bu faaliyetlerin zamanlanması, bütçelendirilmesi ve kaynakların belirlenmesi bu aşamada yapılır.

Planlamanın Önemi

- • Projenin bütünü hakkında açık olarak fikir verir.
- • Kaynakların ne zaman ve nasıl kullanılacağını gösterir.
- • İşlerin birbiriyle ilişkisini gösterir.
- • Planlanan ve gerçekleştirilen faaliyetler arasında karşılaştırma yapma ve gerekli düzeltme ve düzenlemeleri yapma imkânı tanır.
- • Proje sürecinde ihtiyaç duyulan kaynak, zaman ve maliyetin ortaya çıkmasını sağlar.
- Her projenin kısıtlı bir zamanı yani belli olan bir bitiş tarihi vardır.
- Bir ürün ya da hizmet ortaya çıkaran bir proje için zaman, yönetilmesi gereken en önemli kısıtlamadır.
- Maliyet, neredeyse tüm projeler için bir kısıtlamadır.
- Çok az sayıda proje düzeltme gerektirmeden bütçe dâhilinde bitebilir. Bunun için maliyet planlaması oldukça önemlidir.
- Kapsam, iki yönlü değerlendirilmelidir: Ürün kapsamı ve proje kapsamı.

- Ürün kapsamı, ürünün tasarlanan kalitesini, özellik ve işlevlerini açıklar.
- Proje kapsamı ise bir ürün ya da hizmetin tasarlanan ürün kapsamıyla teslim edilmesi için gereken çalışmayı açıklar.
- Ürün kapsamı, müşteri ya da ürün kullanıcısı üzerine yoğunlaşırken proje kapsamı çoğunlukla projeyi sürdürecek kişilerle ilgilenir.
- Projenin zaman, maliyet ve kapsam kısıtlamalarını dengelemek gerekir bunu yapacak olan da proje yöneticisidir.
- Proje üçgeni, kısıtlamaları dengeleme sürecini gösterir çünkü üçgenin bir kenarındaki değişiklik en az bir diğer kenarı etkiler.
- Proje yönetimi sürecindeki temel faktörler olan kapsam, zaman ve bütçeye ilişkin ayrıntılar planlama aşamasında detaylı bir şekilde planlanır.
- Planlama aşamasında belirlenmiş olan kapsamı gerçekleştirmek için yapılması gereken işleri belirlemek gerekir.
- Bu işlerin net olarak ortaya konması ile birlikte her bir işe ilişkin kaynak, zamanlama ve maliyet tahminleri yapılacaktır. Bu nedenle yapılması planlanan işlerin detaylandırılması ve yapılacak olan en küçük işin bile belirlenmesi gerekir.
- Faaliyetler belirlendikten sonra bu faaliyetleri gerçekleştirebilmek için gerekli olan süreler belirlenir.
- Bunu her bir faaliyet bazında yapmak projenin bitiş süresini tahmin etmek için oldukça önemlidir. Çünkü sürenin değişmesi ek kaynak ve maliyet gerektirebilir.
- Eğer projenin süresini belirlemek için faaliyetler baz alınamazsa daha önceden bu tür projelerde görev almış olan tecrübeli kişilerden yardım almak gerekir ama bu da net bir sonuç vermez.
- Süreleri belirlenen faaliyetler takvime yerleştirilir. Böylece yapılacak olan faaliyetlerin sırası ve süreleri belirlenmiş olur.
- Bundan sonraki aşama ise bu faaliyetler için ilgili kaynakları belirlemektir.
- Kaynak olarak tanımlanan faktör, insan kaynağı olabileceği gibi, projede kullanılacak olan bir materyal de olabilir.
- Projenin başarılı olabilmesi için en önemli kriterlerden biri planlanan maliyetten sapmaların olmamasıdır. Bunun için maliyet tahminini yaparken dikkatli olmak gerekir.
- Ne gereğinden fazla ne de az tahminler yapmamak gerekir.
- Proje sürecinde oluşabilecek bazı riskleri planlama aşamasında görmek ve önlemek için neler yapılması gerektiğinin de planlanması gerekir.
- Projenin planlama aşamasında yapılması gereken tüm faaliyetler, süreleri ve faaliyetleri gerçekleştirecek olan kaynaklar atandıktan ve diğer planlamalar yapıldıktan sonra proje planı kapsamını gösteren bir rapor hazırlanmalıdır.

16.1.3. Uygulama

- Bu aşamada proje planının uygulanmasına odaklanılır.
- Plan insan ve tüm kaynakların koordine edilmesi ile gerçekleştirilir.
- Proje yöneticisi ve ekip üyeleri birçok teknik ve örgütsel düzenlemeleri yapar ve yönetir.
- Projenin performansı düzenli olarak yapılan işlerin performansı ile izlenir.
- Bu süreçte ekip elemanları sürekli iletişim ve bilgi paylaşımı içinde bulunmalıdırlar.
- Uygulamanın aşamasında ekip olarak çalışacak kişiler bir araya gelir ve projede verilen görevi yerine getirir.

16.1.4. Kontrol

- Bu aşamada proje kapsamındaki ilerleme, değişik izleme ve ölçüm yöntemleri ile düzenli olarak denetlenir.
- Sapmaların belirlenmesi hâlinde düzeltici önlemlerin alınması ve proje hedeflerinin bütçe çerçevesinde gerçekleştirilmesi sağlanır.
- Proje başarısı proje çıktılarının tanımlandığı şekilde belirlenen zamanda ve belirlenen plan çerçevesinde sağlanmasıdır.
- Proje sürecinde planlama ile uygulama arasındaki uyumun izlenmesi ve kontrolünde maliyet, belli tarihte yapılması gereken faaliyetlerin yapılıp yapılmadığı veya belli bir tarihe kadar yapılması gereken faaliyetler tamamlanırken aynı zamanda planlanan maliyetin de planlanan şekilde kullanılıp kullanılmadığı kontrol edilir.

16.1.5. Kapanış

- Bu aşama projeye ilişkin sözleşme ve idari kapsamdaki tüm işlemlerin sonuçlanmasını ifade eder.
- **İdari kapanış** ile projenin sonuç ve başarılarının raporlaştırıldığı sunuşlar yapılır, deneyim dokümante edilir ve proje için ayrılan tüm kaynaklar serbest bırakılır.
- **Sözleşme kapanışı** ile sözleşme tüm şartları ile gerçekleştirilmiştir ve ürün/hizmet devredilir.

17. Ders: Çevrim İçi Proje Yönetim Araçları

- Gerek yurt içi gerek yurt dışı ile yapılacak proje çalışmalarında hem kendi kurumuzdan birden fazla kişi ile hem de diğer kurumlardan kişilerle ekipler oluşturmak gerekecektir.
- Her büyüklükteki projeleri planlama, yürütme ve izleme için çevrim içi proje yönetim araçları (yazılımları) kullanılabilir.
- Projeleri takip etmek, iş birliği yapmak ve herkesi döngüde tutmak için görev yönetimi uygulaması elzemdir.
- Proje yöneticisi bu tür araçlar ile kendi ekibindeki bireylere kolaylıkla görevler atayabilir.Bu görevleri önceliklendirebilir.
- Proje zaman çizelgesini, kilometre taşlarını ve hangi görevin hangisine bağlı olduğunu işaretleyebilir.
- Yine bu araçlar ile çalışanların iş yükünü dengelemek için ilgili raporları inceleyebilir.
- Benzer şekilde proje yürütücüleri bu yazılımlar ile projenin bütçesini, harcama miktarına bağlı olarak raporlaştırıp inceleyebilir,harcama dokümanlarının dijital ve düzenli saklanmasına olanak tanır.
- Proje yönetim araçları farklı zamanlarda başlayan ancak eş zamanlı süren, farklı zamanlarda sona eren iş paketlerinin yönetilme süreçlerini izleme, takip etme ve çıkacak sorunları önlemede başarılı bir araç olarak karşımıza çıkarlar.
- Takvim uygulaması ile projeye bütüncül bakış atılması sağlanır, ayrıca yaklaşan işler için görevi üstlenen kişilere tanımlanan periyotlarla hatırlatmalar gönderilebilir.
- Çevrim içi proje yönetim araçları projeye ilişkin tüm dokümanların bir arada tutulmasını ve kolay erişimini sağlar, bu dosyaların sürümlerinin takibi kolay olur.
- Bu tür araçlar ekibin üyelerinin ayrı zamanlı tartışma panolarında bir konuyu tartışmalarına olanak verirken bir tartışma veya görev için ilgili ekip çalışanına ilgi tutmak da mümkündür.

Birçok çevrim içi proje yönetim aracı bulunmaktadır: ClickUp, Wrike, monday.com, Kissflow Project, nTask Manager, Zoho Projects, MeisterTask, Freedcamp ve ActiveCollab bunlardan bazılarıdır. MsProject de bir başka proje yönetim aracıdır.

- Kurumlar ve proje yönetenler, ilk başta projenin tüm bileşenlerinin çevrim içi proje yönetim aracına işlenmesini çok zahmetli bulurlar.

- Ancak bu başta çekilen zahmetin kıymeti, zamanla özellikle uzun soluklu projelerde veri kaybını önlemede ve proje hafızasının saklanmasındaki zaman ve emek kazancına değince anlaşılmaktadır.

18. Ders: TÜBİTAK Destekleri TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu)

- Projelerine başvurmadan önce proje yürütücüsü, araştırmacı ve danışmanların öz geçmişleri, ARBİS (Araştırmacı Bilgi Sistemi) bilgileri doğrultusunda sistem tarafından otomatik olarak oluşturulması beklenmektedir.
- ARBİS, Türkiye'nin güncel araştırmacı veri tabanını oluşturmak amacıyla TÜBİTAK tarafından tasarlanan ve geliştirilen web tabanlı bir uygulamadır. https://arbis.tubitak.gov.tr/ adresinden ARBİS'e giriş düğmesine tıklayarak giriş yapabilir veya Yeni Kullanıcı Kaydı ile kullanıcı kaydınızı oluşturabilirsiniz.
- Araştırmacı Sorgula düğmesi ile önceden kayıt yaptırmış araştırmacıları inceleyebilirsiniz.
- TÜBİTAK'ın Öğretmenler için desteklerine erişmek için https://www.tubitak.gov.tr/tr/ adresinden Destekler sekmesi ve Sonrasında Bilim ve Toplum Başlığı seçilmelidir.

Açılan sayfada **ulusal destek listelerini** bulabilirsiniz.

- Bu listedeki
- 4007 Bilim Şenlikleri Destekleme Programı için sadece katılımcı olabilirsiniz.
- 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları;
- 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarları Destekleme Programı ve
- 4008 Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Kapsayıcı Toplum Uygulamaları öğretmenlerimizin başvurabileceği programlardır.
- Her bir programın detaylarında hangi tarihte başvurulacağı, başvuru koşulları, değerlendirme ölçütlerinin neler olduğu gibi bilgilere ulaşılabilir.
- Proje yürütücülerinin elektronik imzaya sahip olması gerekmektedir. İlgili web sitesinden her destek programının kendi değerlendirme ölçütlerine ulaşmak mümkündür.
- Her bir destek programı için çağrı metnini okumak, aydınlatıcı olacaktır. Başvurular genellikle çevrim içi gerçekleştirilmektedir.

Öğretmenlerimiz öğrencilerini de çeşitli araştırma projeleri yarışmalarına yönlendirebilir. Bunlar:

- 2204-B Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması,
- 2204-A Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması,
- 2204-C Lise Öğrencileri Kutup Araştırma Projeleri Yarışması ve
- 2204-D Lise Öğrencileri İklim Değişikliği Araştırma Projeleri Yarışması'dır.

- İlgili bağlantılara tıklanarak Proje Rehberlerinden gerekli bilgiler edinilebilir.
- Her bir yarışma için Çağrı Duyurusu incelenebilir.
- Bu tür yarışmalara öğrencilerin katılabilmesi için başvuran okulun öğrencisi olmak zorundadır.
- Bölgesel yarışmalardan sonra ülke genelinde finaller yapılmaktadır.
- TÜBİTAK'ın öğrencilere sağladığımız bu etkinlere katılmalarını sağlamayı kolaylaştıran bazı destekleri de vardır.
- Bu etkinlere nasıl katılacağımız, yolda nasıl ilerleyeceğimize dair sunulan bu destekler
- 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği altında sunulmaktadır. https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilimsel-etkinlik/etkinlik-duzenlemedestekleri/icerik-2237-a-bilimsel-egitim-etkinlikleri-destegi adresinden detaylara ulaşılabilir.

- Çevrim içi başvuru tarihleri, çevrim içi başvuru formu, değerlendirme kriterleri gibi bilgilere ilgili bağlantıdan erişilebilir.
- Sadece öğretmenlere yönelik olmayan ama kamu kurumlarında çalışan araştırmacılar için TÜBİTAK'ın Ulusal Destek Programlarına bakılabilir.
- Bunun için TÜBİTAK ana sayfasından Akademik sekmesine tıklayabilirsiniz. Bu destekler arasından 1001,1003, 3005 tercih edilebilir.
- TÜBİTAK, alanında uzman bilim insanlarını özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerle buluşturma ve öğrencilerin bilime ilgisini pekiştirme amacı ile "Bilim Söyleşileri" adı altında etkinlikler dizisi başlatılmıştır.
- https://bilimsoylesileri.tubitak.gov.tr/tr/hakkimizda için sitesinden detaylara ulaşmak mümkündür. TÜBİTAK destekleri dışında KOSGEB'in (Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı) Girişimcilik Eğitimlerinden ve AR-GE, Teknolojik Üretim ve Yerlileştirme Destekleri'nden yararlanılabilir.
- Ayrıca özellikle meslek liseleri için alt yapı projeleri ile 26 farklı Kalkınma Ajanslarından destek bulunabilir.

19. Ders: Avrupa Birliği Destekleri

- Türkiye, Avrupa Birliği (AB) topluluk programlarından 1999 yılından beri yararlanmaktadır.
- Bu bağlamda Türkiye Ulusal Ajansı (UA) 2002'den beri Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi altında bu görevi üstelenmiş 2003'te ise tüzel kişiliğe haiz Avrupa Birliği Bakanlığının ilgili kuruluşu hâline dönüşmüştür.
- 2018'de Dışişleri Bakanlığının bağlı kuruluşu olan Avrupa Birliği Başkanlığının ilgili kuruluşu olmuştur. Türkiye Ulusal Ajansı, Eğitim, gençlik ve spor alanlarındaki AB programlarını yürüterek kurum ve kuruluşlar ile vatandaşlarımızın bu programlardan yararlanmasını sağlamayı amaçlar (https://www.ua.gov.tr/). Ulusal Ajansın hâlihazırda 4 başlık altında sunduğu fırsatlar vardır.
- Ulusal Ajans Fırsatları UA Fırsatları için https://www.ua.gov.tr/anasayfa/ sayfası ziyaret edilebilir.
- İlk olarak Gençler/Gençlik Çalışanları için fırsatları inceleyelim.

19.1. Gençler/Gençlik Çalışanları için Fırsatlar

- Bu hibe programının amacı eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında bilgi alışverişi ve yenilikçi politika geliştirme, politika diyaloğu ve uygulaması için imkân sağlar.
- Politika yapıcılarla gençleri bir araya getiren Gençlik Diyalogları; öğretmen ve öğrencilere ve gençlere ve hatta gençlik çalışanlarına bir başka ülkede eğitim ve öğrenim imkânı tanır.
- 18-30 yaş arası gençlere kendi ülkelerinde gönüllü faaliyetlerinde yer almalarını sağlar.
- Bu fırsatın olanaklarına bakacak olursak; staj hareketliliği, öğrenme hareketliliği, gönüllülük, ulusal faaliyetler, merkezi gençlik başvuruları, kısa süreli eğitim. Staj hareketliliği, yükseköğretim veya mesleki eğitim görenler için sunulan bir fırsattır.
- Öğrenme Hareketliliği (https://www.ua.gov.tr/programlar/gruplar/gencler-genclikcalisanlari-icin/ogrenme-hareketliligi/) altında Yükseköğretim ve Gençlik Alanında Sanal Değişimler, Programla İlişkili Olmayan Üçüncü Ülkelerde Yükseköğretim Öğrenci Öğrenim Hareketliliği gibi farklı destek türleri vardır.
- Programla İlişkili Olmayan Üçüncü Ülkeler ifadesini ne anlama geldiği Ortaklıklar başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.
- Bu desteklerden birine örnek vermek gerekirse, KA122-SCH Kısa ve Uzun Dönemli Öğrenci Hareketlilikleri (Okul Eğitimi), okul öğrencilerine, AB Üyesi ülkelerdeki okullarda ortak akran çalışmaları yapma/öğrenim alma fırsatıdır. Ana Eylem 1 altında yer alır.
- Öğretmen, öğrenciler, ilçe millî eğitim müdürlükleri, vb.ne yöneliktir. Ancak başvuru sırasında hedef kitlenin o okul ile doğrudan ilişkisi olması gerekir.

- Ortaklıklar başlığı altında detaylara ulaşılabilir. Herhangi bir program fırsatından yararlanmak için başvuru tarihleri ve program rehberinin kontrol edilmesi gerekir.
- Başvuru yaparken başvuru tarihinden bir iki gün öncesinde başvurulması, sistemin kilitlenmesi gibi son dakika talihsizliklerinin önüne geçecektir.
- Değerlendirme sürecinde, başvuru bağımsız dış uzmanlara atanır. Kalite ölçütleri çerçevesince dış uzmanlar tarafından incelenir.
- AB projelerine başvurmadan önce program rehberinden kalite ölçütleri kontrol edilerek projemizin bu ölçütleri karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmelidir.
- Ulusal Ajans Fırsatları Gençler/Gençlik Çalışanları Eğitim Alanlar Eğitim Verenler Kurum/Kuruluşlar Başvuran tüm projeler dış uzmanlarca kalite ölçütlerine göre puanlandıktan sonra puan sırasına göre listelenir.
- En yüksek puanı alan projeden itibaren hibe miktarını karşılayacak kadar sayıdaki proje desteklenir.
- Gençler/Gençlik Çalışanları için Fırsatlar gençlere yönelik hareketlilik, gönüllülük ve kısa süreli eğitim faaliyetlerine yönelik olması ve bu eğitim süresinin kısıtlılığı nedeniyle konu başlığımız olan projelere odaklanma imkânının dışına çıkamayacağımız için bu fırsatları, sizler dilerseniz Ulusal Ajans'ın web sitesi olan ua.gov.tr adresinden inceleyebilirsiniz.

19.2. Eğitim Alanlar İçin

- Bu başlık altına sunulan fırsatlar öğrencilere, eğitmenlere, gençlere ve gençlik çalışanlarına bir başka ülkede eğitim ve öğrenim görme imkânı yenilikçi politika geliştirme, politika diyalogu ve uygulamasının teşvik edilmesi ve eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında bilgi alışverişinin teşvik edilmesini amaçlar.
- Tıpkı Gençler/Gençlik Çalışanları için fırsatlar olduğu gibi bu başlığa da yer vermek sınırlılıklar açısından uygun olmayacaktır.

19.3. Eğitim Verenler İçin

- Bu fırsat; okul eğitimi, mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve yükseköğretim alanında çalışan personelin yurt dışında eğitmenlik ve öğretmenlik yaparak mesleki becerilerini geliştirmelerinde farklı hareketlilik ve görevlendirmeler için hibe sağlar.

19.4. Akreditasyon

- AB Projeleri için akreditasyon, daha sonra yapılacak olan projeler için kurumunuzun tanınırlığını sağlamak üzere belgelendirilmesidir.
- Bu belgelendirme, özellikle mesleki ve teknik orta öğretim kurumları için proje kabul edilebilirliği için artı değer olacaktır.

19.5. Ortaklıklar

- İlk olarak şunu bilmeliyiz. Biz ortaklıklar başlığı altında kurumsal başvuru yapmış oluyoruz. Başka bir ifadeyle proje şahıs olarak size değil kurumunuza ait olacaktır.
- Projeyi sunduğunuz andan sonra projeyi başvurduğunuz kurumdan herhangi bir nedenle ayrılmanız durumunda projeyi, proje sahibi kurumda bir kişi devralmak zorunda olacaktır.
- Bu tür projeler 12 ay ile 36 ay arasında olabilir.
- Proje süresi yapılacak olan iş paketleri ile uyumlu olmalıdır.
- Bu başlık altında okul eğitimi alanında iş birliği ortaklıkları olan Erasmus+ Ülke Merkezli Başvuru KA220-SCH ilginizi çekebilir.
- Her projenin altında yer alan sayfalarda hangi dönemlerde kimler tarafından başvurulabileceği, ortakların kimler olabileceği, ortaklık sayısı ve değerlendirme ölçütleri yer almaktadır.

- Associated partner ise projenin yaygınlaştırma ve sürdürülebilirlik gibi belirli faaliyetlerine destek olmak için “ilgili ortaklar” veya sessiz ortak) olarak yer alır ancak hibe almazlar.
- Tüm katılımcı kuruluşların yasal statülerini gösteren belgeler Organisation Registration System'e yüklenmiş olmalıdır.
- Bunun için öncelikle bireysel kaydınızın olması gerekir. Kaydolma veya giriş yapma (log in) amacıyla EU Login’den kullanıcı adı şifre oluşturulmalıdır.
- https://webgate.ec.europa.eu/cas/eim/external/register.cgi adresi kullanılabilir. Ardından kuramsal betimleme (organizasyon kimlik) numarası (organizational identification number-OID) alınması gerekir.
- Bu numara E ile başlayan 8 rakamdan oluşan bir koddur. Eskiden PIC numarası olarak bilinirdi. Bunun için https://webgate.ec.europa.eu/erasmus-esc/index/ adresinden Organisation sekmesine ardından Register my Organisation alt menüsünden kurumu aratmanız, bulamamanız durumunda kaydetmeniz gereklidir.
- Tüm başvurularda bu kod kullanılacaktır.
- Gerek yürütücü gerek projenin asıl ve ilgili (associated) ortaklarının OID’leri proje başvuru sırasında proje başvurusunda sisteme işlenecektir.
- Diğer kurumların OID’lerini önceden biliyor olsak bile kurumları önceden haberdar etmeden proje ortağı olarak sisteme OID’lerini işlemek, etik olmayacaktır.
- Ulusal Ajans ortak veya ev sahibi kurum bulmak için School Education Gateway ve eTwinning’i araçlarını önermektedir.
- Ne var ki her iki platform 242 da European School Education Platform’a (ESEP) taşınmıştır, bundan sonra ortak bulmak için bu yeni platform ESEP kullanılabilir.
- ESEP’e katılmak için EU Login kullanıcı ve şifresi kullanılabilir.
- Ortak bulmak, ortak ağımızı geliştirmek için bu platformdan yararlanılabilir.
- Ortak seçerken dikkatli olmakta, uyumlu çalışan ortakları bulmak için dolaylı olarak tanınan ortakları seçmek iyi bir yol olabilir.
- Ancak hiç tanımadığınız ortaklara şans vermek, ortak ağımızı genişletmek için iyi bir yol olabilir.
- Okul eğitimi alanında iş birliği programı olan KA220-SCH dışında, okul eğitiminde küçük ölçekli ortaklıklar KA210-SCH, mesleki eğitim küçük ölçekli ortaklıklar KA210-VET ve mesleki eğitim işbirliği ortaklıkları KA220-VET Erasmus+ Ülke Merkezli başvurulardandır ve öğretmenlerimize yöneliktir.
- Özellikle küçük ölçekli ortaklıklar, daha önce proje başvuru deneyimi olmayanlar için uygun fırsatlardan olacaktır.
- Bunların dışında https://www.ua.gov.tr/ adresinden Brüksel merkezli diğer ortaklıklar ve hibe programları incelenebilir.
- Teklif çağrılarına https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/teklif-cagrilari/ adresinden erişilebilir.
- KA ile başlayan kodlar başvuru sırasında kullanılacağı için önemlidir. Bir detay olarak ülke seçiminden bahsedilebilir.
- https://erasmusplus.ec.europa.eu/programme-guide/part-a/eligible-countries adresinden incelenebileceği gibi üç farklı tür ülke vardır.
- Biri Avrupa Birliği üyesi ülkeler bu programın doğrudan proje yürütücüsü veya ortağı olabilirler.
- Bir diğeri, bizim ülkemizin de yer aldığı 6 ülkeden oluşan ‘Programla ilişkili üçüncü ülkeler’dir.
- Son grup ise programla ilişkisi olmayan üçüncü ülkelerdir ki 14 farklı bölgeye bölünmüştür. Ancak bazı özel durumlarda Rusya gibi bazı ülkelerin programa dâhil edilmeme durumları kontrol edilmelidir.
- Ortak seçerken bölgesel çeşitlilik projenizin kabul oranını arttıracaktır.
- Projenin kabul edilebilirliği için projenin en önemli kısımlardan biri de yaygınlaştırmadır.

- Bu nedenle https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/yayginlastirma-vegorunurluk/ sayfası özenle incelenmelidir.
- Tamamlanmış projelere ulaşmak için https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/ sayfası incelenebilir.

20. Ders: Fikri ve Sınai Haklar
20.1. Fikri ve Sınai Haklar

- Telif hakları veya fikri haklar olarak da bilinen **fikri mülkiyet**; edebiyat, sanat, müzik, mimari vb. gibi eserler üzerinden sahip olunabilecek haklardır.
- **Fikri mülkiyet hakkı;** kişinin yaratıcı düşünme ürününü ortaya koyduğunda kendisine yasal bazı imkânlar sağlar.
- Fikri mülkiyet, kişiye/kuruluşa ait fikir ürünüdür; bu kişi/kuruluş, bu fikir ürününü dileği zaman bir şarta bağlı kalmaksızın paylaşmayı/kullanıma açmayı belirli biçimlerde kontrol etmeyi tercih edebilir.
- Fikri mülkiyet ile ürün/düşüncenin ekonomik değer kazanması sağlanır.
- **Sınaî Mülkiyet**; sanayide ve tarımdaki buluşların, yeniliklerin, yeni tasarımların ve özgün çalışmaların ilk uygulayıcıları adına; ticaret alanında üretilen ve satılan malların üzerlerindeki üretici veya satıcısının ayırt edilmesini sağlayacak işaretlerin sahipleri adına tescil edilmesini ve böylece ilk uygulayıcıların ürünü üretme ve satma hakkına belirli bir süre sahip olmalarını sağlayan gayri maddi bir haktır.
- **Fikri ve sınai mülkiyet haklarını**, "bir işletmenin ürünleri, yöntemleri (usulleri), dokümanları, görselleri, kimlik unsurları, sanat eserleri, vb.'ne ilişkin tüm özgün tasarımları ve gizli ya da açık bilgileri (gayri maddi varlıkları) ile ilgili sahip olduğu, kullanma, ürüne dönüştürme, dağıtma, yayma, satma gibi çeşitli mahiyetteki hakları olarak" da tanımlamak mümkündür.

- Fikri mülkiyet hakları 3 başlıkta sınıflandırılabilir. Bunlar fikri haklar, sınai haklar ile diğer haklar olarak üç başlıkta ele alınabilir.(Bakınız Şekil 13)



Şekil 13. Fikri Mülkiyet Hakları

- Fikri ve sınai mülkiyet hakları, ilişkin tüm özgün tasarımların (örneğin ürünler, yöntem, doküman, eser, vb.) ve bilgilerin (açık, örtük) kullanım, dağıtım, yayım ve satış gibi haklarıdır.

- Fikri hakların içerisinde
  Telif hakları (copyrights) vardır ve 4 kategoriden oluşur:
  i) İlim ve edebiyat eserleri,
  ii) Musiki eserleri,
  iii) Güzel sanat eserleri,
  iv) Sinema eserleri.

- Sınaî mülkiyet hakları ise patent, marka, faydalı model ve tasarım gibi hakları kapsar.
- Fikri ve sınai hakların her ikisi de sürelidir.
- Her ikisinin ihlali durumunda hukiki işlem hakkı doğar, her ikisinin de alınma, satılma devredilme hakları mevcuttur. İzinsiz çoğatılması her iki hak için de suç unsurudur, hakka tecavüz, haksız rekabet kabul edilmektedir ve her ikisinin gaspı durumunda hapis ve maddi ve manevi tazminat ödeme ile karşı karşıya kalınabilir .
- İki hakkın farklılıkları arasında fikri haklar da tescil edilmesine gerek yokken sınai hakların Türkiye için Ankara'da bulunan Türk Patent ve Marka Kurumuna yurt dışı için PCT (Patent Cooperation Treaty), EPC (The European Patent Convention) gibi kuruluşlara başvuru yapılması gerekir.
- Fikri hakların eser olma niteliği, estetik kaygısı varken sınai hakların sanayide kullanılabilir olma zorunluluğu vardır.
- Fikri haklar için meslek birliklerinin (Örneğin SESAM [Sinema Eserleri Birliği], MESAM [Müzik Eseri Sanatçıları Birliği] gibi) itiraz etme gibi özel hak ve imkânları vardır. Sınai haklar için bu durum geçerli değildir
- Sınai haklar içerisinde yer alan patent, bir problemin teknik çözümü anlamına gelen buluş için istemler bazında gösteren teknik bir belgedir.
- Buluş ise Türk Dil Kurumu (TDK,2022) tarafından; -Bilinen bilgilerden yararlanarak daha önce bilinmeyen yeni bir bulguya ulaşma veya yöntem geliştirme, icat; konu, duygu, düşünce ve hayalde başkalarının etkisinden sıyrılarak bunların işlenişinde yeni bir yol tutma olarak tanımlanmaktadır.
- Patente konu olan buluş tanımı için TDK'nin ilk tanımı ele alınabilir.
- Buluş bir soruna teknik bir çözüm yolu gösteren bir fikirdir.
- Bu teknik çözümdeki teknik nitelik; fiziksel ve faaliyet niteliği ile teknik olmasa da faaliyetteki aracın teknik kullanımını ifade eder.
- Buluş için yeni bir ürün, alet/cihaz, yöntem ve süreç/ yeni olabileceği gibi hâlihazırda bu bilinenlerin teknolojik ilerlemesi de olabilir. Patent de bunları içerir. Buluşun içerisinde ilk olma özelliği vardır.
- Patent, ürün, ürün üretmek için aletler, ürün üretim metotları, ürünün kullanımı patent için Fikri Mülkiyet Hakları Fikri Mülkiyet uygundur.
- Elle tutulur, gözle görülür niteliği olmayan herhangi bir şey (keşifler, bilimsel teoriler, matematiksel yöntemler, bilgisayar programları, estetik niteliği bulunan mahsuller, edebiyat ve sanat eserleriyle bilim eserleri, bilginin sunumu, insan ve hayvan vücuduna uygulanacak cerrahi ve tedavi usulleri ile insan, hayvan vücudu ile ilgili teşhis usulleri, konusu kamu düzenine ve genel ahlaka aykırı olan buluşlar, zihni, ticari ve oyun faaliyetlerine ilişkin plan ve kurallar vb.) **buluş olarak kabul edilmez** .
- Ülkemizden alınan patent ülkemiz için geçerlidir.
- Başka ülkelerden o ülkenin patent ile ilgili otorite kurumundan ayrıca patent başvurusu yapılabilir.
- Patente başvurmadan önce ilgili veri tabanlarından daha önce patent konusu olup olmadığı incelenmelidir.
- Türk Patent veri tabanı https://portal.turkpatent.gov.tr/anonim/arastirma/patent/detayli ve Google Patents'e başvurulabilir.

- Patent başvuruları e-devlet üzerinden Türk Patent ve Marka Kurumuna yapılmaktadır.
- Bir okul için patent başvurusunda bulunuluyorsa okul yöneticisinin başvuru yapmak isteyen okul çalışanına yetki devri belgesini onaylayarak yüklemesi gerekir.
- Sisteme yüklenecek diğer belgeler, tarifname istem ve özettir (Türk Patent, 2022). Tarifnamede buluşun konusu ne, ne hedefleniyor, buluş ile ilgili neler biliniyor, farklı ne yapılacağı anlatılır. İstemde ise buluşa dair gerekirse bir görsel konup her bir adımın özelliği, içeriği, parçası, işlevi detaylı olarak sunulur.
- Özette, bu bilgiler özetlenir.
- Rüçhan hakkı, başka bir ülkeden edinilen patente sahip olmanın belgesidir.
- Bu belgeye sahip olmak, ülkemizden patent almayı kolaylaştırır. Patent için belli bir ücret ödenecektir.
- Bu ücretin miktarı, patentin içeriğine bağlıdır. Meblağ yüksekse TÜBİTAK desteklerinden yararlanılabilir.
- Patentin yenilik, buluş basamağı, sanayiye uygulanabilirlik ve koruma süresi şeklinde dört özelliği vardır. Ancak patente başvurmak ve almak meşakkatli bir iştir. Buluş basamağının olmadığı veya Tüzüner'in ifade ettiği gibi tekniğin bilinen durumunu aşması gibi bir zorunluluk bulunmayan durumlarda faydalı model olarak değerlendirilebilir ve faydalı model belgesi alınabilir.
- Faydalı modelin 10 yıl koruma hakkı sağlarken incelemeli patent 20 yıl, incelemesiz patent ise 7 yıl koruma sağlar. Bununla beraber fikrî haklar, üreten kişinin yaşamı üzerine 70 yıl olarak belirlenmiştir. Kimi ülkelerde bu artı yıl: 50'dir.
- Bir ürün, süreç vb. ile ilgili olarak buluşla ilgili veya buluş olmadan sanayide kullanılabilir olmanın yanı sıra ürünün görüntüsünün, tümünün veya bir kısmının süsleme, çizgi, şekil, renk, doku gibi özelliklerinin değiştirilmesi tasarım (Türk Patent, 2022) başlığı altında değerlendirilir.
- Telif hakları, fikir emeği üzerindeki hukuki haklardır ve tescile gerek yoktur, eser üretilince kendiliğinden doğar. Soyuttur. Maddi olmayan malları ifade eder. Ülkesellik ilkesi geçerlidir. Kişinin yaşamı +70 yılı kapsar.

20.2. Yaratıcı Ortaklık

- Creative veya yaratıcı ortaklık, Amerika Birleşik Devletleri'nde dijital eserlere ilişkin telif hakkı yasasının çok uzun soluklu olmasına karşın açılan davanın kaybedilmesi sonucunda bu uzun sürelere tepki olarak kurulan kâr amacı gütmeyen örgütün kurulmasıyla lisanslamada kendine yer edinmiştir.
- Creative Commons (CC) lisansları; "Tüm hakları saklıdır." anlayışından, "Bazı hakları saklıdır." anlayışına bir kayıştır.
- Telif hakkı eserin doğması ile beraber ortaya çıkan bir haktır, Creative Commons bu hakka itiraz etmez ancak kullanılması, değiştirilmesi, karıştırılması veya ticari olarak kullanılmasının hakkındaki kararı, eserin yaratıcısına bırakır.
- Eserlerin internet ortamındaki kullanım koşullarının eser sahibi tarafından belirlenmesini sağlayan açık lisanslar topluluğudur .
- CC lisansları, bir eserin kullanım koşullarının telif sahibi tarafından insan ve makine tarafından okunabilecek şekilde belirtilmesine aracı olurken kullanıcının telif sahibi ile iletişime geçmeksizin eserin kullanım koşullarını öğrenmesine olanak sağlar.
- Creative Commons 2020'de ortaya konan stratejiler Savunuculuk (açık ekosistemi), İnovasyon (açık alt yapı); Kapasite Geliştirme (açık bilgi ve kültürel miras) olarak sıralanmıştır.
- Creative commons ile lisanslama için lisanslama türüne karar vermek ve web sitesinde bunu paylaşmak yeterli olacaktır. Bunun için web sitesinin kodları arasına aşağıdaki kod bloğunu eklemek yeterlidir.

- Bu eser Creative Commons Atıf 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.
- Bir başkasının lisanslanmış ürününü kullanmak için onun kullandığı lisansları web sitenizde göstermeniz T (title) = Başlık A (author) = Yazar (Kime atıf verileceğini belirtin.) S (source) = Kaynak (Kullanıcılar için kaynağa bağlantı verin.) L (license) = Lisans (CC lisans özetine bağlantı verin.) yeterli olacaktır.
- Detaylı bilgi için Creative Commons Türkiye web sitesini ziyaret edebilirsiniz. https://creativecommons.org.tr/hakkinda
- Creative commons mantığıyla hazırlanan açık ders içeriklerinin sunulduğu https://www.oercommons.org sitesinden yararlanılabilir.

EĞİTİMDE KAPSAYICILIK

MODÜL 5

05 AĞUSTOS 2022

SALİH ÖZ
MERSİN

EĞİTİMDE KAPSAYICILIK

Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ ATMAN

Bölüm 1
Kapsayıcı Eğitim Anlayışı, Temel Kavramları ve Gerekçeleri

- **Kapsayıcılık** pek çok bakımdan ele alınabilecek bir kavramdır.
- **Kapsayıcı eğitim** her şeyden öte bir anlayıştır. Günümüzde uluslararası ilişkilerden endüstriye, politikadan eğitime kadar pek çok alanda bahsi geçmektedir.
- **Eğitimde kapsayıcılık** ise son yıllarda üzerinde daha çok konuşulan bir gündem hâline gelmiştir.
- Kapsayıcı eğitim, her bir öğrencinin kendi öğrenme ve gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda eğitime erişimini, eğitim ortamlarına katılımını ve bu doğrultuda onlarla ilgili profesyonellerin desteklenmesine yönelik süreçleri gerektiren bir "anlayış"tır.
- Kapsayıcı eğitim bir program, müfredat ya da yaklaşımdan ziyade, her şeyden öte bir anlayıştır.
- Kapsayıcı eğitimin sosyolojik, politik, felsefi ve ideolojik temelleri bulunmaktadır.
- En temelde ele alındığında, kapsayıcı sözcüğü etimolojik olarak Latince bir eylem olan kapsamak sözcüğünden türetilmiştir ve dâhil olmak, ait olmak anlamına gelmektedir.
- Kapsayıcı eğitimin farklı zamanlarda, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli özellikler vurgulanarak yapılmış tanımları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları Şekil 1'de yer almaktadır:

Ballard, 1995	Kapsayıcı eğitim, genel eğitim okullarındaki "özel gereksinimli çocukların" ihtiyaçlarını karşılayan "özel" öğretmenlerle ilgili değildir.
Kurth & Gross, 2014	Bir öğrencinin genel eğitim faaliyetlerine ve müfredatına tam olarak katılması için ihtiyaç duyacağı tüm destek ve hizmetlere erişmesinin bir gereklilik olduğu sistemdir.
Hodkinson, 2020	Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların "eğer"siz ve "ama"sız genel eğitim sınıflarında bir arada bulunması üzerine inşa edilen bir yapıdır.
Graham, 2020	Engelleri ortadan kaldırmayı, tüm öğrencilerin aynı yaştaki akranları ile öğrenme deneyimlerine ve öğrenme ortamlarına katılmalarını sağlayan temel bir insan hakkı ve eğitimde sistemli bir reform sürecidir.

Şekil 1. Kapsayıcı eğitim tanımları

- Tanımlarda vurgulanan özelliklere dikkat edildiğinde, 1990'lı yıllarda sadece özel gereksinimli çocuklarla ilişkilendirilen bir kapsayıcı eğitim kavramına tepki ile 2000'li yıllarda tüm öğrencilerin dâhil olduğu, aidiyet geliştirdiği bir yapı ve sistem boyutları ön plana çıkmıştır.

Kapsayıcı Eğitimin Yararları

- Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencileri destekleyebilecek bir altyapı üzerinde, öğretmenlerin mesleki gelişimi de bu yönde sağlanarak sunulduğunda, öğrencilere, ailelere ve topluma yararı olabilecek bir anlayıştır.

  Örneğin, kapsayıcı eğitim uygulamaları, aynı ortamda eğitimine devam eden hem gelişimsel yetersizliği olan çocuklar hem de tipik gelişim gösteren akranlarının gelişimlerini desteklemekte; akran etkileşim ortamına katkı sağlayarak çocukların öğrenme süreçlerini yönlendirmeye yardımcı olmaktadır.

- Tüm çocukların aileleri kapsayıcı eğitim ortamlarında eğitim alan çocukları vesilesi ile kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.
- Kapsayıcı ortamlarda bulunan çocuklar ayrıştırılmış ortamlarda eğitim gören benzer özellikteki akranlarına göre öğretimsel hedeflerinde bulunan iletişim, sosyal ve akademik becerileri daha kısa sürede öğrenebilmektedir.
- Ülkemizde kapsayıcı eğitimin (inclusive education/inclusion) karşılığı olarak kaynaştırma (integration) ve bütünleştirme (mainstreaming) ifadeleri de kullanılmaktadır. Ancak bu kavramların birbirinden farklılıkları bulunmaktadır (Şekil 2).

Kaynaştırma/Bütünleştirme *(Integration/Mainstreaming)*	**Kapsayıcı Eğitim** *(Inclusive Education)*
Özel gereksinimli çocuklara odaklıdır.	Tüm çocukların özelliklerini dikkate alarak eğitimde eşit erişime yöneliktir.
Çocukların eğitim ortamına hazır olmasını gerektirir.	Eğitim ortamlarının çocukların özelliklerine göre yapısal ve işlevsel olarak düzenlenmesi söz konusudur.
Genel eğitim ortamlarında çocukların yarı zamanlı ya da tam zamanlı şekilde bulunmasını içerir.	Tüm çocukların gelişimsel özellikleri ve gereksinimlerine göre öğretimsel uyarlamalar yapılarak eğitim ortamlarına erişim ve katılımlarını içerir.
Çocukların "bireysel farklılıkları" ön plandadır ve çoğu zaman bu durum sorun ya da ayırıcı özellik olarak görülür.	"Çeşitlilik" esastır ve bireysel farklılıklar olağan karşılanarak ayırıcı özellik şeklinde vurgulanmaz.
Ayrıştırılan çocukların bütünleştirilmesine yönelik destek sunulur.	Tüm çocukların okula aidiyeti, katılımı için gerekli tedbirler alınır.

Şekil 2. Kaynaştırma/bütünleştirme ve kapsayıcı eğitim

- Kapsayıcı eğitimin kaynaştırma ya da bütünleştirme kavramları ile bir arada ya da birbiri ile örtüşük kullanımlarında Türkçe çevirilerinden kaynaklı sorunlar olduğu gibi, kapsayıcı eğitimin odağının da tam olarak anlaşılamamasının, daha çok özel eğitim alanı ile ilişkili ele alınmasının da etkili olduğu düşünülmektedir (Yılmaz Atman, 2022).

Kapsayıcı Eğitimin Temel Kavramları

- **Kapsayıcı eğitim** çeşitlilik, katılım, aidiyet, adalet (equity) ve hak temelli yaklaşım üzerinde şekillenen bir anlayıştır.
- **Çeşitlilik**; yaş, etnik köken, ırk, cinsiyet, engellilik, sosyoekonomik düzey, dil, din, coğrafi konum gibi özelliklerin farklılıklarının doğasını değerlendirmeden ve yargılamadan olduğu gibi kabul etmeyi ve sosyal dışlamayı ortadan kaldırmayı ifade etmektedir .
- Kapsayıcı eğitim anlayışında farklılıklar bir sorun olarak görülmekten ziyade "olağan" olarak karşılanarak çeşitlilik önemsenmektedir .
- **Katılım**, tüm çocukların aynı eğitim ortamında "bulunmasının" yanı sıra, kendi gereksinimlerine ve ilgilerine göre çeşitli uyarlamalara da yer verilerek öğrenme süreçlerine katılımını ifade etmektedir.
- Okullarında ve sınıflarında tüm çocukların sosyal ilişkiler geliştirerek kendilerini o eğitim ortamına ait hissedebilecekleri bir kapsayıcı kültürü oluşturmak, kapsayıcı eğitim uygulamalarının hayata geçirilmesi noktasında kritik öneme sahiptir.
- **Kapsayıcı bir okul**, tüm üyelerinin hak ve sorumluluklara sahip olduğu, okulun hem kendi ortamında hem de dışında sağlanan eğitimden tüm öğrencilerin benzer şekilde yararlanma fırsatına sahip olduğu, adaleti temel alan bir ortam sağlamaktadır .
- **Hak temelli yaklaşım**a göre tüm çocukların ücretsiz ve zorunlu eğitime erişimi, ayrımcılığın ortadan kaldırılması, kaliteli eğitimin müfredat ve öğretim uygulamalarında yer alması ilkelerini içermektedir .

- Kapsayıcı eğitimin temel kavramları ne olduğunun anlaşılmasına yönelik bakış açısı sunmakta, kavramın zemininin yer aldığı mantık çerçevesini oluşturmaktadır.

Kapsayıcı Eğitimin Gerekçeleri

- Kapsayıcı eğitim yaklaşımının eğitimsel, sosyal ve ekonomik gerekçeleri bulunmaktadır. Bu gerekçeler pek çok ülke tarafından kabul gören ve kapsayıcı eğitimin neden uygulanması gerektiğine ilişkin hemfikir olunan bakış açılarını yansıtmaktadır.
- **Eğitimsel gerekçeler** bağlamında, kapsayıcı eğitim yaklaşımı işler hâle geldiğinde, okullarda tüm çocuklar birlikte eğitim alabilir ve bireysel farklılıklara yanıt veren, tüm çocukların yararlanabildiği öğretim yöntemlerinin kullanılarak tüm çocukların gelişimsel olarak ilerlemeleri desteklenebilir .
- **Sosyal gerekçeler** bağlamında, kapsayıcı okullar, tüm çocukların birlikte eğitim almasını sağlayarak farklılıklara karşı tutumları değiştirebilir, insanları barış içerisinde, bir arada yaşamaya teşvik eden adil ve ayrımcı olmayan bir toplumun temelini oluşturur .
- **Ekonomik gerekçeler** bağlamında ise; kapsayıcı eğitim uygulanan okulları oluşturma ve sürdürmenin belirli özelliklere sahip çocuklara yönelik uzmanlaşmış kişilerle, farklı türde okullarda verilen hizmetlerden oluşan karmaşık bir sistemden daha az maliyetli olabileceği düşünülmektedir.
- Tüm öğrencilere etkili bir eğitim sunabilecek kapsayıcı okulların “herkes için eğitim” sunmanın daha uygun maliyetli bir yolu olduğu belirtilmektedir .

Kapsayıcı Eğitimin İlkeleri

- • Kapsayıcı değerleri eyleme geçirme,
- • Her insanın yaşamına eşit derecede önem verme,
- • Herkesin aidiyet hissetmesine destek olma,
- • Çocukların öğrenme ve öğretime katılımlarını sağlama,
- • Dışlanmayı, ayrımcılığı ve öğrenmeye katılıma engel olan durumları azaltma,
- • Çeşitliliği ve herkese eşit derecede saygıyı teşvik etmek için kültürler, politikalar ve uygulamalar geliştirme,
- • Öğretim süreçlerinden geniş ölçüde faydalanmak için kapsayıcı uygulamadan yararlanma,
- • Çocuklar arasındaki ve yetişkinler arasındaki farkları öğrenme için bir kaynak olarak ele alma,
- • Çocukların yerel tabanlı, yüksek kalitede eğitim alma hakkını kabul etme,
- • Çocuklarla birlikte, çalışanlar ve aileler için de okulları geliştirme,
- • Başarıların yanı sıra, olumlu okul ortamı oluşturmanın değerini öne çıkarma,
- • Okullar ile okulların değerleri ve bulundukları yakın çevre arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etme,
- • Kapsayıcı eğitimin, topluma dâhil olmanın bir göstergesi olduğunun farkına varma

Kapsayıcı Eğitim Anlayışı

- Kapsayıcılık öncelikle düşünme sistemimizde geliştirmemiz gereken bir anlayıştır. Düşüncelerimizde ne varsa dilimize de o yansımaktadır.
- BEP’li çocuk, entegre çocuk, MR’li çocuk, özel çocuk, normal çocuk, birini anlatırken kullandığımız “bu tür çocuklar” gibi ifadeler zihnimizdeki kategorizasyonun dilimizde ifade bulmuş biçimidir.
- Bizler, kendimize aşina gelen insanlar, fikirler ve ortamlarda kendimizi güvende hissederiz ve bize farklı gelen özellikler, ortamlar ve insanlara karşı da farkında olmadan ön yargı geliştirebiliriz.
- Kendimiz gibi olmayan, kendimize benzemeyen, bizim alıştığımız gibi görmediğimiz özellikler bize değişik gelebilir.

- Kapsayıcı olmak her şeyden öte bir anlayıştır ve öncelikle düşüncelerimizde, kendimizde var olan ayrıştırmacı tutumları ve düşünceleri fark etmemizi gerektiren bir anlayıştır.
- Kapsayıcı eğitimin işler hâle getirilmesi, kapsayıcılığın tam olarak anlaşılması ile mümkün olabilir. Kapsayıcı eğitim anlayışı sınıftaki tüm öğrencilerin öğretmeni olmak ile ilgilidir.
- Çeşitli nedenlerle akranlarından farklılaşan özelliklerine bakılmaksızın, tüm öğrencilerin sınıflarına ve okuluna aidiyet kurabilecekleri bir yapı gerektirmektedir.

Kapsayıcı Anlayışın Yansımaları ve Dil

- Biz yetişkinler kendimize benzer özelliklerde olmayanlara ilişkin farklı tutumlara ve zaman zaman ön yargılara sahip iken, erken dönemden itibaren çocuklar aslında çok kabullenicidir ve zihinlerinde ayrıştıcı şemalar yer almamaktadır.
- Yetişkinlerden kapsayıcı olmayan dilsel ifadeleri ve tutumları öğrendikçe, çocuklar da çeşitli bakımlardan kendileri gibi olmayanı kapsamakta zorlanmaktadır.
  Örneğin, okul öncesi dönemdeki bir çocuk işitme yetersizliği olan ve cihaz kullanan bir arkadaşının kulağında cihazı gördüğünde “Yeni kulağın ne güzelmiş!” diyebilmekte ve farklılıkları bu şekilde olağan görebilmektedir.
- İkinci bir örnek olarak, 263 çocukların eksiklikleri ve zayıf yanları değil, her birinin yapabildikleri ve yeterlikleri sınıfta odak noktada tutulduğunda; çocuklar özel gereksinimli arkadaşlarını tanılarına göre değerlendirmemekte, kendileri gibi tüm çocukların çeşitli davranışları/becerileri yerine getirmekte yetkin olabileceğini kabul etmektedir.
- Zihnimizde farkında olmadığımız sınıflama dilimize yansımakta ve zaman zaman ayrıştırıcı olabilmektedir.
- Yetişkinlerin tutumları ve dil kullanımları çocukların gözünde arkadaşlarına yönelik doğrudan fikir oluşturmalarına ve zaman zaman ön yargı geliştirmelerine sebep olabilir.

Kapsayıcı Dil ve İletişim

- "Önce birey dili (person-first-language)" olarak ifade edilen kavram, kapsayıcı anlayışa yönelik geliştirmemiz gereken bir dil alışkanlığı olabilir.
- Engeline göre kategorize ederek bir çocuğa hitap etmek ya da ondan bahsetmek yerine ismini kullanarak bahsetmek, “otistik çocuk/öğrenci” yerine “otizm spektrum bozukluğu olan çocuk/öğrenci” demek; “normal çocuk/öğrenci” yerine “tipik gelişim gösteren çocuk/öğrenci”, “MRli çocuk/öğrenci” yerine “zihin yetersizliği olan çocuk/öğrenci” ifadelerini kullanmak kapsayıcı anlayışa daha uygundur.
- Kapsayıcı anlayışta çocukların "etiketleri", tanıları, çeşitli özellikleri onların çocuk/öğrenci olmalarının önüne geçmemelidir.

Özetle,

- kapsayıcı eğitimin pek çok açıdan ele alınabilecek ilkeleri, gerekçeleri ve temel dayanak noktaları bulunmaktadır.
- Kapsayıcı eğitimin işler hâle getirilmesi, kapsayıcılığın tam olarak anlaşılması ile mümkün olabilir.
- Kapsayıcı eğitim anlayışı sınıftaki tüm öğrencilerin öğretmeni olmak ile ilgilidir.
- Çeşitli nedenlerle akranlarından farklılaşan özelliklerine bakılmaksızın, tüm öğrencilerin sınıflarına ve okuluna aidiyet kurabilecekleri bir yapı gerektirmektedir.
- Zihnimizde farkında olmadığımız sınıflama dilimize yansımakta ve zaman zaman ayrıştırıcı olabilmektedir.
- Yetişkinlerin tutumları ve dil kullanımları çocukların gözünde arkadaşlarına yönelik doğrudan fikir oluşturmalarına ve zaman zaman ön yargı geliştirmelerine sebep olabilir.
- Kapsayıcı anlayışta çocukların "etiketleri", tanıları, çeşitli özellikleri onların çocuk/öğrenci olmalarının önüne geçmemelidir.

Bölüm 2

Kapsayıcı Eğitim Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi ve Yasal Düzenlemeler-I*

- Kaliteli kapsayıcı eğitimin net bir çerçevede tanımlanması gerekmektedir.
- Kalitenin alt unsurları olan erişim, katılım ve destek boyutlarındaki sorunlara çözüm geliştirme çalışmaları daha etkili bir biçimde yapılabilecektir.
- **Erişim;** geniş çaplı öğrenme fırsatları, etkinlikleri ve ortamları sunmak, çocukları eğitim fırsatlarından alıkoyan fiziksel ve yapısal engelleri ortadan kaldırmak, öğrenme için evrensel tasarım temelinde eğitim çevresini düzenlemek ve bunları gerçekleştirmede teknolojiyi işe koşmak gibi ilkeleri içermektedir.
- **Katılım;** kaliteli kapsayıcı eğitim hizmetlerinin çocukların aidiyet ve katılma hislerini kasıtlı olarak teşvik edecek ve destekleyecek önlemler alınması ve uygulamalarda bulunmasını içermektedir.
- **Destek** ise; aileler, öğretmenler, uzmanlar ve yöneticilerin kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve tutumlarını geliştirmeyi hedefleyen profesyonel eğitim olanakları sunmayı içermektedir.

Kapsayıcı Eğitime Yönelik Uluslararası Düzenlemeler

- Geniş kapsamlı ele alındığında, dünya genelinde kapsayıcı eğitim yaklaşımının tarihsel yolculuğu ile ilgili olarak uluslararası alanda dört temel süreç yer almaktadır .
- Bu süreçler içerisinde yayımlanan belgeler ve yapılan organizasyonlar ile yaşanan gelişmeler özet olarak ilerleyen başlıklarda açıklanmıştır.
- **BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi** ile temel insan hakları, özgürlükler konusu gündeme gelerek sözleşmeyi imzalayan ülkelerin tüm vatandaşlarına yönelik yaşama, eğitim, barınma gibi temel haklarının temin edilmesine yönelik adımlar atılmıştır.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi kendisinden sonra gelen pek çok düzenlemeye temel oluşturarak gerek eğitim gerekse diğer hizmetlerde temel haklara ve özgürlüklere yönelik bakış açısı sağlamıştır.
- Bildirgenin ikinci maddesinde “Herkes ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya sosyal köken, gelir durumu/mülkiyet, doğuş veya herhangi bir ayrım gözetmeksizin bu bildirge ile ilan olunan bütün haklardan ve özgürlüklerden yararlanabilir.” hususu ifade edilerek hak ve özgürlüklerden yararlanmanın kapsamı belirtilmiştir.
- Bununla birlikte 26. maddede “Herkes eğitim hakkına sahiptir.” vurgusu da yer almaktadır.
- Ülkemizde 27 Mayıs 1949 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile bildirge Resmî Gazete’de yayımlanmıştır.
- İnsan hakları temelli sürece ilişkin diğer belgelerde de ayrımcılık gözetilmeksizin haklardan yararlanma ile dışlanmaya sebep olabilecek durumlar ortaya konularak eşitlik ve adalet vurgusu yapılmıştır.
- BM’nin 1971, 1975 ve 1982 yıllarındaki belgelerinde, engellilere yönelik eğitim ve diğer hizmetlerden yararlanma konusunda çeşitli kararlar yer almaktadır.
- **1989 Çocuk Haklarına Dair Sözleşme** ile de çocuklara ırk, renk, cinsiyet, ulusal ve sosyal köken, mülkiyet, doğuş ve diğer durumlardan kaynaklı hiçbir ayrım gözetilmemesi konusu ele alınmıştır.

1.İnsan Hakları Temelli Sürece İlişkin Gelişmeler (1948 ve Sonrası)

- 1948 BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
- 1952 Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
- 1960 UNESCO Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme
- 1966 Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi
- 1971 BM Zihinsel Engelli Bireylerin Hakları Bildirisi
- 1975 BM Engelli Hakları Bildirgesi
- 1981 UNESCO Sundberg Bildirgesi
- 1982 BM Engelliler İçin Dünya Eylem Programı
- 1989 BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

2.Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Süreç (1990 ve Sonrası)

- 1990'lı yıllar kapsayıcı eğitim anlayışının uluslararası alanda yasal zemininin oluşmasına yönelik önemli gelişmeleri barındırmaktadır.
- 1990 yılında **Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı** ile başlayan süreç, özel gereksinimli çocukların kapsayıcı eğitimine yönelik çok önemli gelişmeleri de beraberinde getirmiştir.
- Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı,
- BM Eğitim Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO),
- BM Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF),
- BM Nüfus Fonu (UNFPA),
- BM Kalkınma Programı (UNDP) ve
- Dünya Bankası tarafından organize edilen, 155 ülkeden temsilcilerin ve pek çok sivil toplum kuruluşunun yer aldığı en önemli küresel eğitim girişimidir .
- Bu konferansta çocuklar, gençler ve yetişkinler olarak "herkes için" başlıca öğrenme gereksinimleri temel alınarak, erken çocukluk eğitimi, eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi, temel eğitimin tüm çocuklar için kaliteli şekilde sağlanması vurgulanmış; yerel, bölgesel ve dünya genelinde yapılabilecekler ele alınmıştır.
- Konferans kendisinden sonraki organizasyonlar için de pek çok açıdan odak kabul edilmiştir. Bildirge kapsamında izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılmasına devam edilmektedir.
- 1993 yılında çıkarılan **Engelliler İçin Fırsat Eşitliği ve Standart Kurallar belgesi** taraf ülkelerin insan hakları ve engellilik konularında atacağı adımlara ilişkin bir rehber olma niteliği taşımaktadır.
- Hâlihazırda mevcut olan dokümanlarda yer alan yükümlülüklerin uygulamaya aktarılmasında önemli bir belgedir.
- Eğitim, istihdam, sosyal yaşam, sosyal güvenlik, sağlık alanlarında engellilerin tam katılımını sağlamaya yönelik kurallara bu belgede yer verilmiştir.
- Her ne kadar eğitim hakkı, eşitlik, ayrımcılık gözetmeksizin yapılması gereken uygulamalar pek çok uluslararası dokümanda yer alsa da 1994 yılında **Salamanca Konferansı** 265 sonrasında yayımlanan **Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi** ile "kapsayıcı eğitim" ilk kez gündeme gelmiştir.
- Salamanca Konferansı "Herkes İçin Eğitim" girişiminde özel gereksinimlilerin göz ardı edildiği endişelerine yanıt olarak düzenlenmiştir .
- Salamanca Bildirgesi ile "Herkes İçin Eğitim" temelinde devletlerin "bireysel farklılıklara ve güçlüklere bakılmaksızın tüm çocukları kapsayacak olanakları sağlamak üzere eğitim sistemlerini geliştirmesi", "tüm çocukları genel eğitim okullarına kayıt ederek hukuki ve politik bir konu olarak kapsayıcı eğitim ilkesini benimsemesi", "kapsayıcı eğitimin erken tanı ve müdahale boyutlarını güçlendirmesi" konularında çok önemli kararlar alınmıştır .

- Bildirgede yer alan kararlar hâlâ gündemde yer almakta, işlevselliğine yönelik tartışmalar kendisinden sonraki belgeler ve araştırmalar kapsamında ele alınmaktadır .
- Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Sürece İlişkin Gelişmeler
- 1990 Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı
- 1993 BM Engelliler İçin Fırsat Eşitliği ve Standart Kurallar
- 1994 UNESCO Salamanca Bildirgesi ve Eylem Çerçevesi
- 1996 BM Engellilik Strateji Belgesi

Bölüm 3

3. Dezavantajlı Gruplara Yönelik Süreç (2000 ve Sonrası)*

- Kapsayıcı eğitim konusunda uluslararası gelişmeler çerçevesinde insan hakları temelinde başlayan ve özel gereksinimlilerin ayrım gözetilmeksizin haklarına yönelik vurgu ile devam eden süreç 2000'li yıllarda çeşitli dezavantajlı gruplara yönelik düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir.
- 2000 yılında Senegal, Dakar'da toplanan **Dünya Eğitim Forumu Dakar Çerçevesi'nde marjinal gruplar**; yoksul ve savunmasız bireyler, hapishanedekiler, mülteciler, ebeveynsiz çocuklar, çocuk işçiler, okuma yazma bilmeyen ve refakatçisi olmayanlar ile çeşitli özelliklerinden dolayı toplum geneline aykırı olduklarının düşünülmesi nedeniyle dışlanmaya maruz kalanlar olarak ifade edilmiştir.
- 26-28 Nisan 2000 tarihleri arasında Senegal, Dakar'da düzenlenen **Dünya Eğitim Forumu**'nda "herkes için eğitim" hedeflerine ne düzeyde ulaşıldığı ve 2015 yılına kadar hedeflere ulaşılması için yapılabilecekler ele alınmıştır.
- Erken çocukluk eğitimi, kız çocuklarının eğitim sürecine dâhil edilmesi, yetişkin okuryazarlığının artırılması konuları özellikle vurgulanmıştır.
- Avrupa Komisyonu tarafından 2000 yılında yayımlanan **Engelsiz Avrupa Tebliği'**nde özel gereksinimli bireyleri sosyal ve ekonomik olarak engelleyen sosyal, fiziksel ve tasarımsal engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik bütüncül bir strateji ortaya konulmuştur. Bu tebliğ Avrupa genelinde özel gereksinimli bireylerin meslek edinme, eğitim, bağımsız hareket edebilme ve ulaşımdan yararlanmalarına ilişkin bir çerçeve niteliği taşımaktadır.
- 2004 yılında ortaya konulan **Avrupa Komisyonu Engellilik Eylem Planı**'nda ise engellerinden dolayı ayrımcılığa maruz kalmaksızın iş sahibi olma ve istihdam, toplumsal politikalara özel gereksinimlilerin dâhil edilmesi ve sosyal ortamda herkes için ulaşılabilirliğin sağlanmasına ilişkin 2010 yılına kadar yapılması önerilenler ele alınmıştır.
- 2000'li yıllarda hem BM hem de Avrupa Komisyonu tarafından yapılan organizasyonlar bu yıllardan önce yapılanlar ile birlikte sonraki süreçlere temel oluşturarak, kapsayıcı eğitim bağlamında eğitim sistemlerinin dönüşümü perspektifini oluşturmuştur.

Dezavantajlı Gruplara Yönelik Sürece İlişkin Gelişmeler

- 2000 UNESCO Dünya Eğitim Forumu ve Dakar Eylem Çerçevesi; Avrupa Komisyonu Engelsiz Avrupa Tebliği
- 2003 BM Engellilik İçin Fırsat Eşitliği
- 2004-2010 Avrupa Komisyonu Engellilik Eylem Planı

4. Eğitim Sistemlerinin Dönüşümü (2005 ve Sonrası)

- Kapsayıcı eğitimin tarihsel sürecinde 1900'lü yılların ilk yarısında insan hakları temelli başlayan süreç zaman içerisinde dönüşüme uğramıştır.
- 2000'li yıllara gelindiğinde "kapsayıcılık" kavramı geçmişe göre daha çok üzerinde konuşulan bir hâl almıştır ve eğitim sistemlerinin kapsayıcılık odağında dönüşmeye başladığı görülmüştür.
- Kapsayıcı eğitimin ne olduğu konusunda geniş de olsa bir çerçeve oluşmaya başlayarak kimler için, hangi uygulamalarda kapsayıcı eğitimin işler hâle getirilebileceği, uluslararası boyutta nelerin yapılabileceği daha derinlemesine ele alınmaya başlamıştır.
- Bu doğrultuda ana aktörler olan BM ve bağlı kurumları, Avrupa Birliğinin (AB) çalışmaları ile pek çok düzenleme yapılmış, çeşitli belgeler ortaya konulmuştur.
- Süreçteki gelişmelere paralel olarak kapsayıcı eğitim yaklaşımı özel eğitim odağında ele alınan bir konu olmaktan çıkarak "herkes için eğitim" vurgusu ile eğitim sistemlerinin tüm bireylerin öğrenme ve gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde düzenlenmesine yönelik olarak ele alınmaya başlanmıştır.

Eğitim Sistemlerinin Dönüşümüne Yönelik Gelişmeler

- 2005 UNESCO Kapsayıcılık Rehberi: Herkes İçin Eğitime İlişkin Erişilebilirliği Sağlama
- 2006 BM Engelli Hakları Sözleşmesi 2006-2015 Avrupa Konseyi Engellilik Eylem Planı
- 2008 UNESCO Kapsayıcılığa Yönelik Politika Rehberi
- 2010-2020 AB Engellilik Stratejisi; UNESCO Herkes İçin Eğitim İzleme Raporu
- 2012 UNESCO Eğitimde Dışlanma: Daha Kapsayıcı ve Adil Toplumlar İçin Eğitim Sistemlerini Değerlendirme Rehberi
- 2015 UNESCO Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi
- 2017 UNESCO Eğitimde Kapsayıcılık ve Eşitliği Sağlama
- 2019-2030 Her Çocuk Öğrenebilir: UNICEF Eğitim Stratejisi
- 2020 UNESCO Salamanca Bildirgesi'nden 25 Yıl Sonra Eğitimde Kapsayıcılık: Mevcut Durum, Eğilimler ve Zorluklar; Küresel Eğitim İzleme Raporu: Eğitimde Kapsayıcılık
- 2021-2030 AB Engelli Haklarına Yönelik Strateji Belgesi
- 2005 yılı sonrasındaki önemli gelişmeleri BM Engelli Hakları Sözleşmesi ve UNESCO tarafından yayımlanan rehberler ve eylem çerçeveleri oluşturmaktadır.
- **BM Engelli Hakları Sözleşmesi** 2006 yılında ortaya konulmuş ve 2008 yılında yürürlüğe girerek 181 ülke bu sözleşmeye taraf olmuştur.
- BM Engelli Hakları Sözleşmesi kapsayıcı eğitimi işler hâle getirmeye yönelik formüle eden uluslararası insan hakları hukukunun ilk örneği ve 24. maddesi ile kapsayıcı eğitim hakkını dile getiren ve yasal olarak bağlayıcılığı olan ilk uluslararası insan hakları belgesidir .
- 24. maddede "Taraf devletler, engellilerin eğitim hakkını tanır ve bu hakkın ayrımcılık olmaksızın ve fırsat eşitliği temelinde gerçekleştirilmesi amacıyla her düzeyde kapsayıcı bir eğitim sistemi sağlar." hususu belirtilmiştir.
- Bu madde ve açıklamaları ile engellilerin kapsayıcı eğitim hakları açıkça ilan edilmiş, engelli olma nedeniyle genel eğitim sisteminden dışlanmaları yasaklanmış ve bireysel gereksinimlerin çeşitli uyarlamalar ve düzenlemeler ile eğitim ortamlarında karşılanması ana hatlarıyla ortaya konulmuştur .
- 2010-2020 AB Engellilik Stratejisi, BM Engelli Hakları Sözleşmesi'nin AB kapsamındaki uygulamalarına yönelik hazırlanmıştır.
- Bu strateji belgesinde; erişilebilirlik, katılım, kalite, eğitim, sosyal güvenlik, istihdam, sağlık alanlarında engelli haklarına ilişkin düzenlemeler yer almaktadır.

- Bu strateji belgesi 2021 yılı itibariyle güncellenerek 2021-2030 Engellilik Stratejisi'nde cinsiyet, ırk ve etnik köken, din ve inanç özelliklerine göre ayrımcılık gözetilmeksizin insan hakları temelli yaklaşım, topluma katılım, eşit erişim, kapsayıcı ve erişilebilir eğitim konuları vurgulanmıştır.
- 2005 yılı ve sonrasında BM kuruluşları olan UNESCO ve UNICEF tarafından yayımlanan belgelerde kapsayıcı eğitim anlayışının nasıl uygulamaya aktarılabileceği, eğitim sistemlerinde kapsayıcı eğitimin yeri ve paydaşlar bakımından nasıl ele alınabileceği, sürdürülebilir kalkınma hedefleri boyutunda kapsayıcı eğitim ile ilgili ülkelerin yapabilecekleri ortaya konulmuştur.
- BM'nin yasal zemindeki kararlarının işler hâle getirilmesine yönelik hem uluslararası alanda hem de sözleşmelere taraf olan devletlerin ulusal eğitim politikalarına yön vermede bu raporların önemli bir yeri bulunmaktadır.
- Örneğin, 2015 yılında yayımlanan **UNESCO Eğitim 2030 Eylem Çerçevesi'nde** BM'nin sürdürülebilir kalkınma hedefleri kapsamında önerilen hedeflerle uyumlu olarak "kapsayıcı ve adaletli kaliteli bir eğitimin tüm çocuklara sağlanması ve çocuklar için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi" vurgulanmıştır.
- 2030 yılına ilerlerken erişim, adalet, kapsayıcılık, kalite ve öğrenme çıktıları üzerinde daha çok yoğunlaşılması gerektiği belirtilmiştir.
- 2019-2030 yıllarına yönelik **UNICEF tarafından hazırlanan Eğitim Strateji Belgesi**'nde ise "her çocuk öğrenebilir ve öğrenme hakkı vardır" ilkesi ile adalet ve kapsayıcılık vurgulanmakta; öğrenme fırsatlarına adil erişim, herkes için geliştirilmiş öğrenme ve beceriler ile acil ve hassas durumlarda çocuklar için daha iyi öğrenme ve koruma hedeflerine yönelik neler yapılabileceği ifade edilmektedir.
- Buraya kadar açıklanan kapsayıcı eğitime yönelik uluslararası gelişmelerin tamamı, çeşitli özelliklerinden dolayı ayrımcılığa ve dışlanmaya maruz kalma olasılığı bulunan bireyleri destekleme, onlarla ilgili politikalar oluşturma, kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirmeyi sağlama boyutlarıyla kapsayıcı eğitim anlayışı ile ilişkilidir.
- Bu gelişmeler, uluslararası alandaki sözleşmelere taraf olan devletleri kendi iç hukukunda çeşitli düzenlemeler yapmaya yönlendirerek; eşitlik, adalet ve sosyal kabul temelinde uygulamalar yürütmelerine kapı açmaktadır.
- Kapsayıcı eğitime ulusal düzeyde hangi boyutlarda yer verildiği, "Kapsaycı Eğitime Yönelik Ulusal Düzenlemeler" bölümünde ele alınmıştır.

Bölüm 4
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Ulusal Düzenlemeler*

- Ülkemizde kapsayıcı eğitim 1980'li yıllardan itibaren yasal zeminde ele alınmaya başlanmıştır.
- 2021 yılında hâlâ yürürlükte olan 1982 Anayasası'nın 10. maddesinde "Herkes dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayrım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir." ifadesi yer almakta ve ayrımcılık gözetilmeksizin "eşitlik" ilkesi vurgulanmaktadır.
- Bununla birlikte, 42. maddede eğitim ve öğrenim hakkıyla ilgili olarak "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılmaz." ifadesi ile tüm bireylerin eğitim hakkı yasal güvence altına alınmıştır.
- Aynı maddede "Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır." hususu belirtilmiştir.
- Anayasamızda kapsayıcı eğitim ile ilgili ele alınabilecek diğer yasal düzenlemeler ve ilgili maddeler Tablo 1'de yer almaktadır.

Yasalar	Maddeler
222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961)	Madde 12."Mecburi ilköğrenim çağında bulundukları hâlde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır."
	Madde 46. "Her çocuk mecburi ilköğrenim çağına girdiği yılın başında (…) ilköğretim okuluna kayıt ve kabul edilir. Her veli yahut vasi veya aile başkanı, çocuğunu zamanında okula yazdırmakla yükümlüdür."
1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu (1973)	Madde 4. "Eğitim kurumları dil, din, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayrımı gözetmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınamaz."
	Madde 8. "Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır."
573 Sayılı KHK (1997)	Madde 4. "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir."
	Madde 7. "Tanısı konulmuş özel eğitim gerektiren çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Bu eğitim özel eğitim okulları ve diğer okul öncesi eğitim kurumlarında verilir."
5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005)	Madde 15. "Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez. Engelli çocuklara, gençlere ve yetişkinlere, özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak, bütünleştirilmiş ortamlarda ve engelli olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır."
6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013)	Madde 66. "Refakatsiz çocuklarla ilgili tüm işlemlerde çocuğun yüksek yararının gözetilmesi esastır."
6883 Karar Sayılı Geçici Koruma Yönetmeliği (2014)	Madde 28. "54-66 aylık çocuklar öncelikli olmak üzere okul öncesi eğitim çağındaki 36-66 aylık çocuklara okul öncesi eğitim hizmeti verilebilir."

- 1983 yılında çıkarılan "**2916 Sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası"** özel gereksinimli çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim görmelerine ilişkin gerekliliği ifade eden ülkemizdeki ilk yasadır.
- Aynı zamanda bu yasa özel eğitimle ilgili doğrudan çıkarılan ilk ve en kapsamlı yasa özelliğini taşımaktadır.
- 1997 yılında çıkarılan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile bu yasa yürürlükten kaldırılmış, özel gereksinimli çocukların akranları ile bir arada eğitim almalarına yönelik "kaynaştırma" ifadesine yer verilmiş ve kaynaştırma "Özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek üzere geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade eder." şeklinde tanımlanmıştır.
- Ülkemizin de taraf olduğu Salamanca Bildirgesi'nden üç yıl sonra çıkarılan 573 sayılı KHK'da Salamanca Bildirgesi'nin izleri görülmekle birlikte, "inclusive education" ifadesi Türkçeye ve ulusal alanyazına "kaynaştırma" olarak geçmiştir.
- Dede,tarafından Salamanca Bildirgesi'nin ilk çevirisinde "kapsayıcı eğitim" ifadesi kullanılmasına rağmen, yasalarda ve alanyazında kapsayıcı eğitimin "kaynaştırma" şeklinde yer alması, "kapsayıcı eğitim" kavramının ülkemizde özellikle 2000'li yıllardan itibaren "kaynaştırma" ifadesi ile kavramsallaşmasına neden olmuştur.
- 2000'li yıllara kadar "entegrasyon" ve "normalleştirme" ifadeleri özel gereksinimli çocukların genel eğitim okullarına yerleştirilmesi için kullanılmıştır.
- 2010'lu yıllardan itibaren ise kaynaştırma, "kapsayıcı eğitim" ifadesinin karşılığı olarak "bütünleştirme" ile 269 birlikte ya da ikisi bir arada kullanılmaya başlanmıştır .
- Kapsayıcı eğitim kavramına yönelik olarak Türkçe alanyazında birden fazla ve birbirinin yerine kullanılan ifadeler olması karışıklık yaratmış, yasalar ve araştırmalarda da 2010'lu yıllardan itibaren bu durum daha da dikkat çekici hâle gelmiştir.

- Örneğin, 2006 yılında çıkarılan ve 2009, 2010 ve 2012 yıllarında değişiklik yapılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada sürdürmeleri esasına dayanan uygulamalara yönelik "kaynaştırma yoluyla eğitim" ifadesi yer almaktadır.
- 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise "kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim" ifadesi yer alarak "Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler." hususu belirtilmektedir.
- Kapsayıcı eğitim ile ilgili ifade edilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda Ainscow tarafından açıklanan kapsayıcı eğitimin yerleştirme vurgusu yapan dar tanımlarının mevzuatta izlerinin görüldüğü; uygulamaya dair ne yapılması gerektiğine ilişkin detaylı bilginin olmadığı dikkati çekmektedir.
- Örneğin, 573 Sayılı KHK'da özel gereksinimli bireylerin tipik gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim alabileceği belirtilse de tanımlanan hizmetler (kaynaştırma uygulamaları, özel eğitim desteği, değerlendirme) kapsayıcı eğitim uygulamalarının felsefesi ile tam olarak uyuşmamaktadır .
- Ülkemizde özellikle son yıllarda artan göç yoğunluğu ile birlikte mülteci ve refakatsiz bireyler için koruma kanunları da çıkarılmıştır.
- 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda "Uluslararası koruma statüsü sahibi kişilerden; refakatsiz çocuk, engelli, yaşlı, hamile, beraberinde çocuğu olan yalnız anne ya da baba veya işkence, cinsel saldırı ya da diğer ciddi psikolojik, bedensel ya da cinsel şiddete maruz kalmış kişi" özel ihtiyaç sahibi birey olarak tanımlanmıştır.
- Bununla birlikte, refakatsiz çocuk "Sorumlu bir kişinin etkin bakımına alınmadığı sürece, kanunen ya da örf ve adet gereği kendisinden sorumlu bir yetişkinin refakati bulunmaksızın Türkiye'ye gelen veya Türkiye'ye giriş yaptıktan sonra refakatsiz kalan çocuk" şeklinde tanımlanarak hem özel ihtiyaç sahipleri hem de refakatsiz çocukların yüksek yararına yönelik uygulamalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
- Ancak bunun hangi hazırlıklar ve düzenlemelerle, nasıl yapılacağı konusunda boşluklar bulunmakta ve özellikle kapsayıcı eğitim bağlamında çeşitli düzenlemeler yapılmasına gereksinim duyulmaktadır.
- Tüm düzenleme ve uygulamalar kapsayıcı eğitimin önemine vurgu yapmaktadır.

Kapsayıcı eğitimin önemi:

- • Farklı gelişim özelliklerine ve öğrenme gereksinimlerine sahip çocukların öğrenme ortamlarında bir arada bulunmalarını, başkalarına saygı göstermelerini ve toplumun değerli bir bireyi olmalarını sağlar.
- • Çocukların güçlü yanlarını öne çıkarır.
- • Ayrıştırıcı eğitim ortamlarının doğurabileceği ayrımcı yaklaşımların önüne geçer.
- • Çocuklar arasındaki farklılıkları gözetmeksizin, okula gelen tüm çocuklara yarar sağlamayı amaçlar.
- • Tüm çocukların gelişimini ve akademik başarısının yükselmesini destekler.
- • Çocukların aile dışındaki ortamlarda sosyal ilişkilerinin ve etkileşimlerinin gelişmesini sağlar.
- • Sivil katılım, istihdam ve toplum hayatını kapsayıcı hâle getirir.
- • Tüm çocukların toplumsal yaşama katılımını sağlar.
- • Tüm çocukların öğretmenleri, ebeveyni ve akranları tarafından desteklenmesini sağlar.

- Tarihsel süreçte gelinen aşama kapsayıcı eğitimin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle uygulama boyutunda konuştuğumuz tüm bu yararların uygulamada karşılığını bulabilmesi büyük önem arz etmektedir.

- Gelinen aşama uygulama boyutunda şu hususlara özellikle dikkat edildiğini göstermektedir: Erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme alanlarının oluşturulması: Okul olanaklarının ve öğrenme araç ve gereçlerinin, tüm çocuklar için fiziksel olarak erişilebilir ve kullanılabilir hâle getirilmesine yönelik çabalar artan oranda devam etmektedir.
- Kapsayıcı eğitime yönelik eğiticilerin mesleki gelişimine destek verilmesi: Başta öğretmenler olmak üzere tüm eğiticilerin kapsayıcı eğitime yönelik tutum, bilgi ve becerilerini geliştirici eğitim faaliyetlerinin sürekli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi için tedbirler alınmaya çalışılmaktadır.
- Çok sektörlü bir yaklaşımın kullanılması: Okulun içinde ve dışında, çocukları eğitim hizmetlerine erişmekten alıkoyan engellerin belirlenmesi ve kolaylaştırıcı önlemlerin alınması için alternatif çözüm önerileri üretilmektedir.
- Toplumun sürece dâhil edilmesi: Ailenin ve toplumun diğer üyelerinin, tüm çocukların eğitiminin bir parçası olmasının teşvik edilmesi ve kolaylaştırılmasına yönelik faaliyetler artırılmaya çalışılmaktadır.
- Hizmetlere ve hizmet alan gruplara yönelik verilerin toplanması: Okuldaki kapsayıcı eğitim hizmetlerine yönelik verilerin toplanması, çözümlenmesi ve bulguların, hizmetlerin etkililiğini değerlendirmede ve okul gelişimine yönelik yeni stratejiler geliştirmede kullanılmasına yönelik artan girişimler göze çarpmaktadır.
- Gerek uluslararası gerekse ulusal boyuttaki yasal düzenlemelerde kapsayıcı eğitimin uygulamalarına yönelik çeşitli düzenlemelere yer verildiği, uluslararası düzenlemelerde BM, UNICEF, UNESCO ve AB temelli çalışmaların olduğu dikkati çekmektedir.
- Ulusal düzenlemelerde ise ülkemizin taraf olduğu uluslararası sözleşmelerin etkisi görülmekle birlikte, özel eğitim bakış açısı odaklı yasal düzenlemelerin olduğu söylenebilmektedir.
- Kapsayıcı eğitim uygulamalarına yönelik işleyişi dikkate alan; ne, ne zaman, hangi durumlarda, ne amaçla ve kimler tarafından sorularının yanıtlarını verebilecek hizmet düzenlemelerini içeren yasal düzenlemelere gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.
- Yasalar, okul sistemlerinin dönüşümü için temel olan başlangıç noktaları olduğundan, kapsayıcı eğitim yaklaşımının okullarda işler hâle getirilmesinde gerekli düzenlemelerin yapılması büyük önem taşımaktadır.
- Örneğin, gelişimsel yetersizliği olan çocukların yetersizlik durumlarına ilişkin farkına varılma aşamasından alacakları hizmetlerin uygulanmasına kadar olan süreçte, kendi gereksinimleri çerçevesinde mümkün olduğunca eğitim ortamlarından izole edilmeden ve aileleri ile birlikte bu hizmetleri almalarına yönelik düzenlemeler yapılabilir.

Bölüm 5

Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri,

- Kapsayıcı Okulların ve Sınıfların Özellikleri Kapsayıcı eğitim anlayışının net olarak anlaşılabilmesi ve uygulamaya aktarılabilmesi bileşenlerinin anlaşılmasına bağlıdır.
- Kapsayıcı eğitim erişim, katılım ve destek olmak üzere üç bileşende şekillenmektedir .
- Kapsayıcı eğitimin bileşenlerinin tamamı çocuğu merkeze alarak, ona bireyselleştirilmiş destekler sunulmasını; eğitim ortamında aidiyet ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini, buna yönelik olarak öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini ve bu sürecin de izlenip değerlendirilmesini gerektirmektedir.

Erişim,

- fiziksel engellerden arındırılarak sınıfın her noktasının tüm çocuklar tarafından kullanılabilir olması, öğrenmeyi desteklemeye yönelik çeşitli türde etkinliklere izin veren şekilde sınıf ortamının düzenlenmesi ve sınıftaki tüm materyallerin çocuklar tarafından bireysel gereksinimleri temelinde kullanılabiliyor olmasını ifade etmektedir .
- Erişim, fiziksel engellerin ortadan kaldırılarak çeşitli etkinlik ve ortamların oluşturulması ile her bir çocuk için gelişim ve öğrenme süreçlerine yönelik uyarlamaların yapılmasını içerirken; erişilebilirlik herkesin istediği her yere ve her hizmete, bağımsız ve güvenli olarak ulaşabilmesi ve bunları kullanabilmesidir.
- Okullarımızda rampaların olması, tırabzanların/merdivenlerin çocuklara göre yapılması buna örnek olabilir.

Katılım,

- oyun ve öğrenme etkinlikleri ile meşgul olma ve her bir çocuk için aidiyet duygusunu teşvik etmeye yönelik çeşitli öğretim ve müdahale yaklaşımları kullanmayı ifade etmektedir.
- Çocukların oyun ve öğrenme etkinliklerine katılımlarının en önemli göstergesi fiziksel olarak orada bulunmanın yanı sıra etkinliklerle meşgul olmasıdır. Çocukların etkinliklere katılımının sağlanmasının amacı onların etkinliğin, rutinin aktif bir üyesi hâline gelmesini ve akranları ile bir arada olmasını sağlamaktır .
- Katılım çeşitli özellikleri olan öğrencilerin kapsayıcı ortamlarda bulunmasından çok daha fazlasıdır.
- Öğrencilerin bireysel öğrenme ve gelişim özellikleri temelinde, çeşitli uyarlamalar yapılarak etkinliklere/derslere katılımını ifade etmektedir.
- Destek ise
- kaliteli kapsayıcı eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi için sistem düzeyinde desteklerin altyapısının oluşturulmasına yöneliktir. Okullarda çalışan profesyonellerin mesleki gelişimi, organizasyon yapıları ve kapsayıcı eğitimi destekleyen veri sistemleri ile iş birliğini kapsamaktadır .

Kapsayıcı Eğitimin Bileşenlerinin Önemi •

- Kapsayıcı eğitim bileşenlerinin tamamı çocuğu merkeze alarak, ona bireyselleştirilmiş destekler sunulmasını,
  • Eğitim ortamında aidiyet ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesini,
  • Buna yönelik olarak öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesini ve bu sürecin de izlenip değerlendirilmesini gerektirmektedir.
- Kapsayıcı okullar yetersizliklerine, tanılarına, kültürel özelliklerine bakılmaksızın TÜM çocukların aynı ortamda eğitim alabildiği okullardır.

- Kapsayıcı okullarda çocuklar okul ortamının her yerine (yemekhane, atölyeler, tiyatro salonu, lavabolar, masa, sıralar vb.) erişebilir durumdadır.
- Gelişimsel yetersizliği bulunan çocuklar akranları ile birlikte aynı ortamlara rahatça girebilmekte ve onlarla aynı saatte okulda bulunmaktadır.
- Tüm çocuklar okulun olanaklarından yararlanmakta ve mevcut eğitim programlarına adil şekilde katılabilmektedir.
- Kapsayıcı eğitimde öğretmenler, çocuklara sunulan desteğin sınıf ortamında erişimi ve katılımı artırıcı özelliklere sahip olmasının teminatıdır.
- Öğretmenler, çocuklar arasındaki etkileşimleri kolaylaştırarak, tüm çocukları aynı etkinliklerin ortağı yaparak, aynı sınıfın parçası olduklarını hissettirerek, sınıf kimliği oluşturur ve basit uygulamalarla bu kimliğin sürekliliğini sağlar.
- Bir öğretmenimiz sınıfında özel gereksinimli bir çocuğun bulunma durumunu "farklılık" odağından ziyade "çeşitlilik" vurgusu yaparak şu şekilde ifade etmiştir:

Kapsayıcı Okullar ve Tüm Personel

- • Çocukların/öğrencilerin okula geldikleri andan itibaren tüm personel tarafından selamlaşılması ve güler yüzle karşılanması
- • Çocuklara/öğrencilere destek olabilecek personele onların özel ihtiyaçları (ilaç, alternatif destek vb.) hakkında bilgi verilmesi,
- • Çocukların/öğrencilerin yapabildikleri temelinde okuldaki tüm personel tarafından desteklenmesi kapsayıcı kültürü oluşturan en temel adımdır.

- Bir sınıf ortamı içindekilerden çok daha fazlasıdır.
  Kapsayıcı sınıf ortamlarının da çeşitli özellikleri bulunmaktadır.
- Farklı öğrenme ve öğretme şekillerine zemin hazırlayan, bunlara imkân veren; aidiyet, sosyal ilişkiler ve etkileşimi oluşturan;
- her çocuğun kendi hızında ve kendi öğrenme şekliyle öğrenmesine yönelik desteklendiği;
- öğrenmeyi ve katılımı destekleyen kaynakların yer aldığı;
- tüm çocukların birlikte öğrenebildiği ve eğlenebildiği ortamlardır .
- Sınıf ortamlarının düzeninin, materyallerin dolapların ve kullanım alanlarının çeşitli avantajları ve dezavantajları olabilmektedir.
- Örneğin, bir okul öncesi sınıfında geniş alanlar olması çocuklar için zaman zaman sınıf yönetimi bakımından **dezavanta**j olabilmektedir.Sınıf alanının kullanımı ve öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi bakımından belli bir organizasyonun yer alması, yan yana kullanılabilecek alanların uygunluğunun belirlenmesi ise **avataj** olabilmektedir.

Kapsayıcı Sınıf Ekolojisi

- Kapsayıcı sınıf ortamlarının fiziksel ve sosyal özellikleri birbirleri ile ilişkilidir ve içerisinde bulunanların davranış özellikleri ile birlikte "ekolojik" olarak ele alınmaktadır.
- Sınıf ortamının düzenlenmesi ve tüm çocuklar için yararlı hâle getirilmesinde fiziksel ve sosyal ekolojik özelliklerin bir arada ele alınması önemlidir.
- Fiziksel ekolojik özellikler kapsamında materyaller/araçlar, etkinlik ortamı, görseller ve çizelgeler, sınıftaki yetişkin-çocuk oranı yer almakta iken sosyal ekolojik özelliklerde akran etkileşimi, yetişkin-çocuk etkileşimi, materyaller ve ortamla etkileşim, sosyal ilişkiler, aidiyet yer almaktadır .

Kapsayıcı Sınıf Ortamları Nasıl Geliştirilebilir?

- Kapsayıcı sınıf ortamlarının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerimizin kendilerine “Sınıf ortamından tüm çocukların yararlanması için neler yapabilirim? Onları desteklemeye yönelik neler yapabilirim?” sorularını sorması çok önemlidir.
- Fiziksel ortama yönelik, dolaplar, materyaller ve sınıfta yer alan görsellerin düzenlenmesi; sosyal ortama yönelik öğrenme merkezleri ve etkinlikler, günlük akış rutinleri ve sınıf kurallarına yer verilmesi sınıf ortamlarının geliştirilmesi bağlamında ele alınabilir.
- Özetle, erişim, katılım ve destek bileşenleri kapsayıcı eğitimin sınıflarınızda nasıl işler hâle gelebileceğine ilişkin öneriler sunmaktadır.
- Kapsayıcı okullar, öğrencilerinin fiziksel ortamın ve materyallerin tamamına erişebildiği; öğrencilerin okulun aynı ortamlarında birlikte öğrenip eğlenebildiği, okulun tüm personeli tarafından kabullenilip desteklendiği ortamlardır.

Bölüm 6

Kapsayıcı Okul ve Özellikleri

- **Kapsayıcı okul;** farklılıklarına rağmen tüm öğrencilerin başarabileceğine inanan, ortak bir anlayış geliştirmiş, kişisel haklara ve eşitliğe değer veren okulları tanımlamakta kullanılan bir kavramdır.
- Tanımda da görüleceği üzere kapsayıcı bir okulda tüm farklılıklar bir zenginlik olarak görülür ve kapsayıcı okul kavramı bir strateji veya uygulamadan çok farklılıkları kucaklayan ve değer veren eğitsel bir yönelimi ifade etmektedir.
- Bu okulların genel özellikleri dikkate alındığında bazı kavram ve uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir:

Liderlik

- Kapsayıcı okullarda, liderlik pozisyonunda bulunan, eğitim kurumlarının her kademesindeki yöneticiler, bunlar arasında ülkemiz özelinde değerlendirdiğimizde okul yöneticilerinden başlayarak merkez ve taşra birimlerindeki idari karar verici pozisyonlarında yer alan kişiler kapsayıcılık bağlamında okula bir vizyon belirleme, bu vizyon için destek bulma ve okul personeli ile çalışarak okulu başarılı bir okul durumuna getirme konularında önemli rol oynar.
- Burada şu hususu da gözden kaçırmamamız gerekiyor: Yapılan pek çok çalışma, liderliğin kapsayıcı okulun gelişiminde en önemli destek veya en büyük engel olabileceğini göstermektedir.
- Liderlik pozisyonlarında bulanan yönetici ve öğretmenlerin temel olarak; öğrencilerin, personelin ve ailelerin okulun temel felsefesi olarak kapsayıcılığı anlamalarına yardımcı olmada temel rol ve sorumlulukları vardır.
- Aynı zamanda kapsayıcı eğitim anlayışında uygulamaya konulan yeni yaklaşımları uygulamada okul personeline liderlik etme ve öğretmenleri kapsayıcılığı destekleyici yeni yöntem ve stratejileri uygulama konusunda cesaretlendirme ve destekleme boyutlarında da kilit role sahip kişilerdir.
- Yöneticilerin bu rolleri aileleri ve yerel toplum açısından ele alındığında, okulun kapsayıcılık anlayışı konusunda onları bilgilendirme ve eğitme gibi sorumlulukları da beraberinde getirmektedir.

Bireysel Farklılıklar

- Kapsayıcı okul bireysel farklılıklara önem verir, öğrencilerin katılımını önemser ve öğretmenler, öğrenciler, idari personel ve aileler başta olmak üzere okulun tüm paydaşlarının öğrenme ve öğretim faaliyetlerinde sorumluluk ve görev almalarını destekler.
- Kapsayıcı bir okulda tüm öğrencilere ve personele saygı ve hakkaniyetle yaklaşılır, tüm görüş ve katkılara değer verilir.
- Bu okulların diğer önemli bir özelliği ise iş birliğidir; okulun içinde ve dışındaki tüm paydaşlar okulun ve öğrencilerin başarısı için ortak çalışma anlayışına sahiptir.
- Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak kapsayıcı okulun en temel gerekliliklerinden birisi demokratik sınıf ortamlarına sahip olmasıdır.
- Bu sınıf ortamlarında öğrenciler fikirlerini paylaşabilir, sınıf kurallarını ortaklaşa belirler ve kendi öğrenmeleri ve öğrenme ortamının nitelikleri konusunda karar verme hakkına sahiptir.
- Burada kendi **sınıflarımızın demokratik bir sınıf olup olmadığını anlamak için bir öğretmen olarak bazı soruları kendimize yöneltebiliriz**:
  Sınıf kurallarını kim belirlemektedir?
  Özellikle öğrenim yılı başında yapılan sınıf kurallarını belirleme sürecinde sınıf kuralları öğretmen ve öğrenciler tarafından ortaklaşa mı belirleniyor?
  Yoksa kural belirleyici sadece öğretmen mi?
  Aslında bu sürecin nasıl yürütüldüğü hakkında sınıfları gözlemlediğimizde kolaylıkla fikir sahibi olabiliriz.

- Alınan kararlarda söz sahibi olan ve katılım sağlayan öğrencilerin kurallara uyma ve kuralları uygulama aşamalarında daha dikkatli davrandıkları bilinmektedir.
  Öğrenme ortamı nasıl?
  Dışarıdan sınıfı izleyen birisi öğretimin ağırlıklı olarak öğretmen tarafından yürütüldüğü, öğretmenin baskın olduğu bir öğrenme ortamı mı yoksa tüm sınıfın aktif olduğu bir öğrenme ortamı mı görüyor?
  Öğrenciler öğretmen tarafından verilen kararları sorgulayabilmekte midir?
  Öğrenciler rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebiliyor mu?
  İçerik ve öğretim ile ilgili kararları kim vermektedir?
  İçeriğin, eğitim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin seçiminde kararlar öğretmen tarafından mı verilmektedir yoksa öğrencilere danışılmakta mıdır?
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları temelinde mi alınıyor bu kararlar?
  Tüm bu sorulara vereceğimiz cevaplar kendi sınıfımızın görünüm açısından demokratikliği hakkında bize bir fikir verecektir.

  Belki de öğretmen olarak bu konuda yapmamız gereken en önemli şeylerden birisi bir meslektaşımızı sınıfımıza davet ederek **gözlem** yapmasını istemek olacaktır.
- Bir kişinin kendisini dışarıdan birisinin gözüyle değerlendirmesi her zaman kolayca gerçekleştirilebilecek bir uygulama olmayabilir. Bunu gerçekleştirmenin etkili ve sıkça uygulanan bir yolu meslektaşlardan alınan destektir.
- Sınıfımızın arka sıralarına oturarak birkaç dersimizi izleyen bir meslektaşımız sınıf ortamımız hakkında bize birçok değerli bilgi sağlayacak, belki de farkında olmadığımız birçok sorunu görmemizi sağlayacaktır.
- Gözlem desteği sunacak bir meslektaşımızın olmadığı durumlarda derslerimizi kayıt altına alarak ve bu kayıtları ders sonrası izleyerek de sınıf koşuşturmacamız içerisinde fark etmediğimiz bazı şeyleri görme fırsatımız olabilir.

Okul Kültürü

- Güvenli, olumlu ve sağlam bir okul kültürü yaratmak kapsayıcı okul olma yolundaki en önemli adımlardan birisidir.
  Bunun en güzel örneğini okullarını sahiplenmiş ve içselleştirmiş olarak aile, öğretmen ve öğrencilerin okullarını ifade etmek amacıyla kullandıkları BİZ ifadesinde görebiliriz.
- Böyle bir okulun sınıflarında öğretmenler içeriği ve öğretim faaliyetlerini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde ve farklı beceri ve ilgilere sahip öğrencileri kapsayacak şekilde düzenlemek için alternatif çözüm önerileri üretmeye çalışır.
- Bu sınıflarda yer alan ve kapsayıcı eğitimi benimsemiş öğretmenler materyalleri, ders planlarını, öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, eğitsel hedefleri kapsayıcılık anlayışına göre düzenlemeyi ve öğrencilerin akademik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlar.
- **Kapsayıcı öğretimi benimsemiş bir öğretmen**, farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrencilerinin ihtiyaçları temelinde;
  farklı seviyelerde çalışma kâğıtları hazırlayabilir,
  düzenli çalışmada sıkıntılar yaşayan öğrencileri için öğrenci ile birlikte bireysel çalışma takvimleri oluşturabilir ve
  öğrencilerinin öğrendiklerini en iyi şekilde ortaya koyabilecekleri poster, sözlü sunum, drama gibi değerlendirme yaklaşımlarını alternatif olarak seçebilme imkânı sağlayabilir.

Farklılaştırılmış Öğretim

- Farklılaştırılmış öğretim, 1960'larda popülaritesini kazanan programlı öğretim ile bireyselleştirilmiş eğitimi anımsatsa da bunlardan faklıdır.
- **Bireyselleştirilmiş öğretim**de öğrencilerin öğrenmeleri kendi yetenekleri ve hedefleri üzerinedir. Kendi stilleriyle bireysel olarak çalışırlar, tüm sınıf veya grup iletişimi kurmazlar. Farklılaştırılmış öğretim ise daha kapsamlıdır.
- Öğretmen, birden fazla etkinlik sunar, bu etkinliklerin içinde tüm sınıf, büyük grup, küçük grup, bireysel veya hepsini barındıracak şekilde ortamlar oluşturur.
- **Farklılaştırılmış öğretim**, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme stilleri; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve zekâ çeşitlerini etkileyen durumları ele alan beyin gelişimi araştırmalarının tümünü içermektedir.
- **Farklılaştırılmış öğretimin temel iddiası**; farklılaşmayı destekleyen bir öğretmenin, öğrencinin belirli bir konuyu daha derinlemesine inceleme, belirli bir beceri hakkında ek öğretim yapma, bir okuma parçasıyla ilgili rehberlik yardımı alma, bir grupla çalışma veya kendini ifade etme ihtiyacını anladığı ve bu ihtiyaca aktif ve olumlu yanıt verdiğidir.
- Bu bağlamda **farklılaştırılmış öğretimin genel amacı**, öğrenme-öğretme sürecinde en üst düzeyde öğrenme gerçekleştirebilmeleri için öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini öğrenme sürecine dâhil etmektir.
- Genel olarak ele aldığımızda **kapsayıcı eğitimin etkililiği bazı bileşenleri**n bir arada olmasına bağlıdır. Bu bileşenlerin başlıcaları arasında,
  bir sistem olarak okul,
  etkili/adanmış liderlik ve uzman profesyoneller,
  demokratik öğrenme ortamı,
  destekleyici okul kültürü ve tutumlar sayılabilir.

- Kapsayıcı okul, öğrencilerin yapamadıklarına değil, yapabildiklerine odaklanır ve çeşitlilik odağında tüm öğrencilerin başarabileceğine inanır.
- Kapsayıcı okullar; tüm öğrencilere adil koşullar sağlar, kişisel haklara ve erişilebilirliğe değer verir ve herkesi önemseyen güvenilir bir okul ortamı yaratır.

- Kapsayıcı okul felsefesini okul kültürü içinde sürdürülebilir kılan önemli kişilerden biri okul yöneticisi ya da yöneticilerdir.
- **Okul yöneticileri vizyon belirlerken bazı ilkeleri dikkate almalıdır**. Bunlar arasında;
  her çocuğun öğrenme kapasitesinin olduğu,
  her çocuğun akranlarıyla birlikte eğitim görme hakkı ve
  okul sisteminin toplumdaki bütün çocukların kendine özgü ihtiyaçlarını dikkate almakla sorumlu olduğu sayılabilir.
- **Demokratik öğrenme ortamları** içeriğin, öğretimin, sınıf yönetiminin ve değerlendirmenin tüm öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine göre düzenlendiği erişilebilir ve hak temelli eğitim yaklaşımını **savunur.**
- Eşit katılım fırsatı, öğretimsel süreçlere erişim demokratik öğrenme ortamının düzenlenmesinde temeldir.
- Okul kültürü en temel anlamı ile okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inançlar ve tutumların birleşimidir.
- Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşim okul kültürünün etkili olmasının belirleyicisidir.
- Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır.
- Son olarak, kapsayıcı eğitim yaklaşımına yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlar kapsayıcı eğitimin etkililiğini belirleyen bir faktördür.

İlkeler

- Kapsayıcı eğitim ilkelerine göre yönetilen okullar genellikle günlük faaliyetlerine rehberlik eden bir dizi ilkeye dayanmaktadır.
- Kapsayıcı okul profilini belirleyen bu ilkeleri her okul biraz farklı çalışsa da, çoğu durumda özellikleri çok benzerdir. Bu özelliklere göz atacak olursak;
  •Bu okullarda, özelliklerine veya kişisel koşullarına bakılmaksızın her tür öğrenciye erişim izni verilir. Eğitim fırsat eşitliği ve adaleti temelinde bir hak olarak görülür.
  •Çocukların yaşam kalitesinin sadece öğrenme düzeyinde değil, her alanda artması hedeflenir. Çocuklar bir bütün olarak ele alınarak tüm gelişim alanları desteklenmeye çalışılır.
  •Öğretmenler, kendilerini sınıflarında sadece bilgi aktarmaya adamak yerine rehberlik ve destek rolüne sahiptir. Öğretmenin rol ve sorumluluklarında farklılaşmalar vardır. Öğretmen bu rol ve sorumlulukları diğer paydaşlar ile paylaşmaya gönüllü ve isteklidir.
  •Kapsayıcı eğitime dayalı okullar, çocuğu, kendi dönüşümünü gerçekleştirebilecek özerk ve yetenekli bir kişi olarak görür. Bireysel farklılıklar bir dezavantaj değil gelişime destek noktası olarak ele alınır.
  •Öğrencilerde eleştirel düşünmeyi teşvik etmeye ve farklı olanları kabul ederken kendi fikirlerini geliştirmelerine izin vermeye çalışılır. Bu demokratik tutumun diğer yaşam alanlarındada hayata geçirilebilmesi için tedbirler alınır.
  •Öğretmenler, öğrencilerin performansını yalnızca akademik sonuçlarına göre değil, yetenekleri veya genel ilerlemeleri gibi diğer faktörlere göre de değerlendirmelidir.

Bölüm 7

❖ Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Erişilebilirliği Artırma

- **Kapsayıcı eğitim ortamları** çeşitli öğrenme ve gelişim gereksinimleri olan öğrencilerin yer aldığı ortamlardır.
- Bu ortamlardaki öğrenme süreçlerinin erişilebilir olmasına yönelik, öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri ve farklılaştırılmış öğretim kavramlarının ilkeleri uygulamaya yönelik öneriler sunmaktadır.
- Öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri, kapsayıcı sınıf ortamı oluşturmaya yönelik öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yanıt veren önerileri oluşturan kavramsal bir çerçevedir.
- Ne öğretilecek, nasıl öğretilecek ve neden bunun yapılacağına ilişkin çeşitli yollar kullanılarak öğrenme için evrensel tasarım ilkeleri uygulamaya aktarılmıştır.
- Öğrenme için evrensel tasarım ilkelerine göre düzenlenen bir öğrenme ortamında öğretmen çoklu sunum yolları sağlayarak, çoklu meşgul olma yolları sağlayarak ve çoklu ifade etme yöntemleri kullanarak tüm öğrencilerinin erişimini artırabilir .

Öğrenme için evrensel tasarım rehberinde bu öneriler detaylandırılmıştır.

Çoklu sunum yolları sağlamak;öğretim sürecinde videolar, sunumlar, kitaplar, görseller gibi yazılı ve görsel, birbirinden çeşitli yollar kullanmayı ifade etmektedir.
Çoklu ifade etme yolları sağlamak, öğrencilere sözlü, yazılı, resmederek, çizim yaparak, bilgisayar ya da diğer dijital araçları kullanarak kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamaktır.Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre performanslarını ortaya koymalarına yönelik fırsat vermektir.
Çoklu meşgul olma yolları sağlamak ise öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarını da teşvik etmeye yönelik olarak grup çalışmaları, oyunlaştırmalar, etkileşimli süreçlerin işler hâle getirilmesi olarak ifade edilebilir. Öğrenme ortamının çevresel düzenlemeleri yapılarak öğrencilerin erişilebilirliği desteklenebilir.

- Genellikle öğrenme ortamı ya da öğrenme çevresi denildiğinde fiziksel ortam öncelikle akıllara gelse de, çevresel düzenlemeler fiziksel çevre, sosyal çevre, geçici çevreye yönelik düzenlemeleri ve aynı ortamda bulunan materyallerin uyarlanmasını ve özel material desteğini içerir.
- Ortama davranışları düzenleyici görsel ipuçlarının yerleştirilmesi, duyarlılığı olan öğrenciler için ısı, ışık ve ses düzeyinin ayarlanması, öğrencilerin gereksinimlerine göre kural hatırlatıcılarının yerleştirilmesi ile **fiziksel çevreye yönelik** düzenlemeler yapılabilir.
- **Sosyal çevreye yönelik** olarak, küçük grup çalışmalarına yer verilebilir. Akran eşleşmesi yapılabilir.
- Oturma düzeni farklılaştırılarak öğrenme hedefleri bu doğrultuda çalışılabilir.
- Görseller oluşturulup çocukların rutinlerini destekleyen şekilde kullanılabilir.
- Öğrencilerin geçici olarak bulundukları yemekhane, lavabo gibi yerler geçici çevre olarak adlandırılmaktadır.
- Bu ortamların öğrencilerin fiziksel yapısı dikkate alınarak düzenlenmesi, öğrencilere davranışları ile ilgili hatırlatıcı pano görsellerin kullanımı desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için önemlidir.
- Öğrencilerin gereksinimlerine göre kullandıkları materyaller uyarlanabilir.
- Onların oturma düzenini destekleyici, sandalye ve sıralarının düzenini oluşturan materyaller kullanılabilir.

- Sıra alma ve duruşlarını destekleyen araçlar yapılabilir.
- Özellikle **koordinatif becerilerinde yetkinlikleri sınırlı öğrencileri desteklemeye yönelik olarak** kalemlerin, boyaların ve elde tutulacak (boya fırçası vb.) diğer araçların öğrencilerin kavrama becerilerine yönelik olarak uyarlanması önem taşımaktadır. Örneğin, tutmayı kolaylaştırıcı ek araçlar eklemek (oyun hamuru, lastik, cırtcırtlı bant vb.) ya da kas yetersizlikleri bulunan öğrenciler için boyaları ve kalemleri ağırlaştıran ek parçalar eklemek öğrencilere destek olabilir.
- **Kesme becerisi** öğrencilerin erken dönemden itibaren zorlandıkları bir beceridir. Buna yönelik olarak kesilecek materyallerin masaya sabitlenmesi, kesilecek alanın kademe kademe daraltılması ve önce düz çizgilerden daha sonra ziksak çizgiler şeklinde kesmeye geçilmesi önerilir.
- Öğrencilerin sağ ya da sol aktif el kullanımlarına göre ortamda düzenleme yapılması, kullanılacak materyallerin erişebilirliği için çok önemlidir.
- Zaman zaman yine kesme becerilerine ilişkin kesilecek materyali sabitlemek üzere çeşitli tutma araçları kullanılarak erişilebilirlik artırılabilir.
- Ortamın ve materyallerin erişilebilirliğinin artırılmasına yönelik olarak uyarlamalar ve erişilebilirliği artırıcı bu tarz düzenlemeler sadece özel gereksinimli çocuklarımız için yapılmaz, tüm çocuklarımızın desteğe ihtiyacı vardır.
- Tüm çocuklarımızın erişilebilirliği artırma ya da katılımı destekleme boyutunda belirli alanlarda desteğe ihtiyacı olduğunu unutmazsak, kapsayıcı sınıf oluşturmaya yönelik girişimlerimizi de ona göre belirleyebiliriz.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi kullanılabilecek materyallerin ve ortamın da gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi ve uyarlanması ile mümkündür.
- Onların performansları temelinde gözlem yapılarak gereksinimleri fark edilmeli ve buna yönelik destek sunulmalıdır.
- Yapılan düzenlemelerin etkisi değerlendirilmeli ve bir güncellemeye gereksinim olup olmadığına karar verilmelidir.

Bölüm 8

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Katılımı Sağlama

- Kapsayıcı eğitim ortamlarında katılım, öğrencilerin etkinliğin, derslerin, rutinin aktif bir üyesi hâline gelmesini ve akranları ile bir arada olmasını sağlamaktır. 3Bu kapsamda tüm çocuklara yönelik öğrenme içeriğinde, sürecinde ve öğrenme süreci sonunda (ürünlerde) yapılabilecek düzenlemeler çocukların katılımı konusunda önemli yol araçlarıdır .
- Çocukların/öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanmasının amacı onların etkinliğin, derslerin, rutinin aktif bir üyesi hâline gelmesini ve akranları ile bir arada olmasını sağlamaktır.
- Öğrenme içeriğinin farklılaştırılması katılımı sağlamaya destek olabilir.
- Bu amaçla çocukların tercihleri dikkate alınabilir, etkinlikler basitleştirilebilir ya da çeşitlendirilebilir.

Çocukların Tercihleri

- • Çocukların materyal kullanma, öğrenme içeriğinin bir kısmını kendi seçimi doğrultusunda belirleme gibi alternatiflerinin olması onların öğrenme sürecine motivasyonlarını artıran önemli bir unsurdur.
- • Sevdiği deftere yazı yazması, etkinlik sürecinde sevdiği bir oyuncağını yanında bulundurması onların katılımını destekleyebilir.

Etkinlikleri Basitleştirme

- • Karmaşık bir beceri içeren etkinlikleri onu oluşturan küçük parçalara bölerek veya basamak sayısını azaltarak kapsamını çocuğa göre sınırlandırmadır.
- • Bu yapılırken çocukların performanslarının dikkate alınması ve onlara özgü, yapabilecekleri şekilde bir aşamalandırmanın olması önem taşımaktadır.

Etkinlikleri Çeşitlendirme

- • Tek tip etkinliklere yer vermekten çok çocukları farklı gelişimsel alanlarda desteklemeyi ve bireysel gereksinimleri doğrultusunda ilerlemelerine yardımcı olacak şekilde, farklı türde etkinlikler yapmayı içerir.
- • Derslerde yer alan etkinlikleri müzik, sanat ve hareket içeren ögelerle birleştirmek bu kapsamda yapılabileceklerdendir.

Öğrenme sürecini farklılaştırmada

- desteğe gereksinimi olan öğrenciler için yetişkin desteği ya da akran desteği sunulabilir.
- Yetişkin desteği, çocukların katılım ve öğrenmesini desteklemek için yaptıkları müdahaleyi kapsamaktadır. Bununla birlikte, öğrenme sürecindeki etkileşimlerde geri bildirimin kullanılması da oldukça önemlidir.

Geri bildirim

- Öğrencilere kendi davranışları hakkında sunulan bilgidir.
- Farklı sınıflamaları ve türleri bulunmakla birlikte, bu kısımda düzeltici geri bildirim, betimleyici geri bildirim ve çaba geri bildirim gibi türleri ele alınmıştır.
- **Düzeltici geri bildirim**, öğrencilere yapması istenilen görevle ilgili sunulan geri bildirimdir. Çocuğun davranışının ya da tepkisinin yanlış ya da uygun olmadığını bilmesini sağlamakta ve çocuğa daha uygun bir alternatif sunmaktadır.
  Örneğin, renklerle ilgili bir etkinlik yapılıyorsa ve öğretmen bir çocuğa mavi renkli bir legoyu gösterip “Bu ne renk?” diye sorduğunda çocuk “sarı” diyorsa, öğretmenin çocuğun tepkisi ardından “Bu mavi” demesi ve 2-3 saniye bekleyerek çocuktan “mavi” demesini beklemesi düzeltici geri bildirimdir.
  Betimleyici geri bildirim, öğrencilere davranışlarının bulunduğu ortama ve kişilere etkisi ile ilgili sunulan, olumlu olarak ifade edilen geri bildirimdir. Onlara hangi davranışların sınıf ortamında uygun/kabul edilebilir olduğu konusunda bilgi veren önleyici bir sınıf yönetimi stratejisi olarak da ifade edilmektedir.
  Örneğin, serbest oyun zamanında çocuklara “Ayşe ile oyuncaklarını çok güzel paylaştın.”, “Onunla oynadığın için Can çok mutlu oldu, harikasın!” gibi çocukların davranışlarını betimleyerek onlara sunulan geri bildirim betimleyici geri bildirim olarak düşünülebilir.
  Çaba geri bildirimi, öğrencilere öğrenme sürecindeki çabalarına yönelik davranışlarına sunulan geri bildirimdir .
  Örneğin, sanat etkinliğinde fırça ile boyama yapan bir çocuğa öğretmeninin “Çok çabalıyorsun, boyamanı bitirmek üzeresin.” demesi ya da parkta kumu bir kaptan diğerine boşaltmaya çalışan ve ard arda deneyen çocuğa “Gerçekten çok çalışıyorsun, deniyorsun.” şeklinde yaptıklarını ifade etmesi çaba geri bildirimi olarak düşünülebilir.

- Özellikle akranlarından biraz daha desteğe gereksinimi olan, cesaretlendirmeye ve teşvik edilmeye ihtiyacı olan çocuklar için çaba geri bildirimi çok önemlidir.

Öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması,

- öğrenme sonucundaki kazanımları ifade etme yollarının çocukların performanslarına göre farklılaştırılmasıdır.
- Öğrenme ürünleri ile kast edilen öğrencilerin ne öğrendiğini, nasıl gösterebileceğidir.
- Öğrenme ürünleri öğrencilerin öğretim süreci sonunda neleri, ne kadar öğrendiklerini gösterir.
- Farklı şekillerde/düzeylerde tepki verme çocukların bir öğrenme süreci sonunda verdiği tepkilerin farklılaştırılmasını ifade eder.
  Çocuklara bir rakam öğretildi ise ifade edici dil becerileri sınırlı olan bir çocuğa öğretilen rakamı "Bu kaç?" şeklinde sormak yerine onun karttan göstermesini istemek, oyun hamurları ile o rakamı yapmasını istemek farklı şekillerde tepki vermeye örnek olabilir.
- Karmaşık şekillerde/düzeylerde tepki verme ise akranlarından daha ileride olabilen çocuklar için onlardan istenen öğrenme süreçlerine ilişkin tepkilerin karmaşıklığını artırmaya yöneliktir.
  Bir kitap okunduğunda çocuklara soru soruluyor ise, bazı çocukların iki sözcükle ifade etmesine yönelik sorular sormak; bazı çocukların ise üç-dört cümle ile ifade etmesine yönelik açık uçlu sorular sormak buna örnek olabilir.
- Özetle, kapsayıcı eğitim ortamlarında çocukların katılımının sağlanması öğrenme içeriğinde, sürecinde ve sonucunda yapılabilecekler ile mümkün olabilir.
- Çocukların gereksinimleri doğrultusunda yapılabilecek uyarlamalar ile katılımları desteklenebilir. Uyarlamalar ve düzenlemeler çocuklar için belirlenen amaçları karşıladığında güncellenebilir.

Geleneksel Sınıflar	Öğretimin Uyarlandığı Sınıflar
Öğretim öğretmen merkezlidir.	Öğretim öğrenci merkezlidir.
Öğretim genel olarak büyük grup etkinlikleri şeklinde yapılır.	Farklı gruplama formatları (büyük grup, küçük grup, akran eşleme) vardır.
Gruplar oluşturulurken sabit ve öğretmen yönlendirmeli olarak düşük, orta, yüksek başarılıların grupları şeklinde yapılır.	Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine ve ilgilerine göre gruplamalar yapılır.
Öğretmen daha çok orta seviyedeki öğrencilere göre öğretim yapar.	Öğretmen sınıfındaki herkesin özelliklerini dikkate alarak öğretim yapmaya çalışır.
Öğretim tek bir şekilde (ders anlatımı yoluyla) sağlanır.	Öğretim birden fazla yolla sağlanır.
Öğretim görevleri, sınıf düzeyindeki standartlarla uyumludur.	Sınıf düzeyindeki standartlarla uyum sağlarken, öğretim görevleri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve farklılıklarına hitap edecek şekilde tasarlanmıştır.
Öğretmen bilgiyi sunmak için tek bir kaynağa güvenir.	Öğretmen bilgileri sunmak için çeşitli materyaller (örneğin, birden fazla sınıf düzeyinden ders kitapları, bilgisayar yazılımı) kullanır.
Öğretmen tüm öğrencilere aynı ödevi verir.	Öğretmen birkaç ödev seçeneği sunar.

- *Şekil 3.* Geleneksel sınıflar ve öğretimin uyarlandığı sınıflar

- Öğrenme içeriği öğrencilere ne öğretileceğini ifade eder.
- Öğretimin uyarlandığı sınıflarda öğrenme içeriği de öğrencilere göre farklılaştırılır.
- Öğrenme içeriğinin uyarlanması çeşitli yollarla yapılabilir.
  Öğrenme içeriğinin miktarı, zorluğu değiştirilerek, alternatif hedefler konularak ve öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak gerçekleştirilebilir.
  Boyut/miktar: Öğrencinin öğrenmesi beklenen öge sayısı değiştirilerek yapılabilir. • Zorluk: Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zorluk seviyesini çeşitlendirilerek yapılabilir.
  Alternatif hedefler: Aynı materyalleri ve içeriği kullanırken öğrenciler için ders amacını çeşitlendirilerek yapılabilir.
  Öğrencilerin ilgileri: Öğrencilerin ilgileri dikkate alınarak motivasyonlarının artırılması gerekebilir.

  Öğrencinin öğrenmesi beklenen öge sayısını değiştirmeye yönelik olarak;
  • Bir seferde tamamlanacak çalışma sayfası sayısını azaltabilir ya da artırabilirsiniz.
  • Çalışma sayfasında yer alan soruların sayısını öğrencinin performansına göre azaltabilir ya da artırabilirsiniz.
  • Boyanması gereken bölümden bir kısmının boyamasını isteyebilirsiniz, yapılacak işlemlerden bir kısmını yapmasını bekleyebilirsiniz.
  • Beden eğitimi dersinde oynanan parkurlu bir grup oyunu varsa bir (ya da birden çok) kısmını tamamlamasını isteyebilirsiniz.
  • Türkçe dersinde okunması gereken bir okuma materyalinin bir (ya da birden çok) bölümünü okumasını isteyebilirsiniz.
  • Matematik dersinde çözmesi gereken problemlerin sayısını performansına göre azaltabilir ya da artırabilirsiniz.
  • Öğrenmesi gereken bir şarkının bir kısmını söylemesine isteyebilirsiniz.
  • Tarih dersinde anlatılan olayların bir kısmını özetlenmesini ya da birden çok olay örgüsünü ilişkilendirerek anlatmasını isteyebilirsiniz.

  Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre zorluk seviyesini çeşitlendirmeye yönelik olarak;
  • Kısmen tamamlanmış ders notları verebilirsiniz.
  • Çok aşamalı etkinliklerin nasıl yapılacağını aşama aşama görselleri ile anlatıp yönergeleri ard arda sunabilirsiniz.
  • Akranlarından göreceli olarak hızlı öğrenen ve sınıf seviyesinin üstünde yer alan öğrenciler için aynı içerikleri daha karmaşık hâle getirebilirsiniz.

  Aynı materyalleri ve içeriği kullanırken öğrenciler için ders amacını çeşitlendirmeye yönelik olarak;
  • Türkçe dersinde aynı etkinlikle bağlantılı olarak bir öğrenciden kelimenin tanımını yazmasını isterken, diğerinden kelimeyi tanımıyla eşleştirmesini veya kelimeyi sözlü olarak tanımlamasını isteyebilirsiniz.
  • Matematik dersinde aynı etkinlikle bağlantılı olarak öğrencilerin bir kısmının verilen geometrik şekil üzerinde çevresini hesaplamasını, diğerlerinin alanını hesaplamasını isteyebilirsiniz.
  • Web 2.0 araçları kullanarak çeşitlendirilmiş amaçları öğrencilerinizin gereksinimleri doğrultusunda onlarla paylaşabilirsiniz.

- Öğrenme içeriklerinin uyarlanmasında bir diğer yöntem öğrencilerin ilgilerini dikkate alarak içeriği düzenlemek olabilir.

- Öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınması, mevcut öğrencilerin ilgi alanları üzerine inşa edilen veya öğrencilerin ilgi alanlarını genişleten fikirlerin ve materyallerin müfredata dâhil edilmesini içerir.

- Öğrencilerin ilgilerini içeriğe dâhil etmenin tek bir yolu yoktur. Birden fazla strateji ile bu yapılabilir. Örneğin;
  • **"Araştırıyorum" stratejisi** öğrencileri kendi deneyimlerine dayalı olarak kişisel ilgi alanlarına giren bir konuda araştırmacı olmaya teşvik eder.
  • **"Sorularım var!" stratejisi** öğrencileri bireysel olarak ilgilendikleri soruları sormaya, sorularına nasıl cevap bulabileceklerini bulmaya ve bulduklarını akranlarıyla paylaşmanın yollarını tasarlamaya teşvik eder.
  • **"Bir ders tasarlıyorum!" stratejisinde** öğrenciler bir ders dönemi veya birkaç ders dönemi boyunca ne üzerinde çalışacaklarına karar verirler. Hedefleri belirlerler, zaman çizelgeleri belirlerler, hedeflerine doğru çalışırlar ve kendi ilerlemelerini değerlendirirler.

- İçeriği uyarlamanın bahsedilen böyle yolları olduğu gibi destekleme (scaffolding), öğrenme sözleşmeleri ve mini dersler de yer almaktadır.
- "Scaffolding" ifadesi Türkçe "iskele ya da iskele kurma" anlamına gelse de eğitim alanında "destek" ya da "destekleme" olarak kullanılmaktadır.
- Destekleme stratejisinde, öğrencinin performansına göre sistematik olarak sunulan destek öğrenci bağımsızlaştıkça kaldırılarak aşamalı bir sistem izlenir.
- Örneğin, öğretmen, öğrencilerin okuduğunu anlamalarına yardımcı olmak için okuma öncesi, sırası ve sonrası stratejileri kullanabilir.
  Okuma öncesinde önceki bilgileri harekete geçirme, tahminde bulunma gibi;
  okuma sırasında şematik düzenleyiciler kullanma gibi, okuma sonrasında ise özetleme stratejileri gibi.
- Başlangıçta öğretmen, öğrencilerin stratejiyi uygulamalarına yardım etmede aktif olarak yer alabilir. Ancak onlar stratejiyi öğrendikçe, öğretmen stratejiyi uygulama sorumluluğunu kademeli olarak öğrencilere devreder.
- Bir diğer örnek olarak, öğrenci yeni bir beceri veya görevi öğrenmekte zorluk çektiğinde, öğretmen görevin adımlarını belirleyerek (yani bir görev analizi) ve ardından sesli düşünerek, bu adımları modelleyerek öğretimi destekleyebilir.
  Örneğin, bir öğretmen, iki basamaklı iki sayıyı toplamakta zorluk çeken bir öğrenci için talimat verir.
  Başlamak için öğretmen, görevi yönetilebilir adımlara bölerek bir görev analizi gerçekleştirir.
  Daha sonra öğretmen, görevdeki her adımı birden çok kez modeller ve öğrencinin pratik yapması için zaman tanır.
  Öğrenci görevde ustalaştıkça destekler yavaş yavaş kaldırılır.

Öğrenme Sözleşmesi

- Öğrenme sözleşmesi, öğrencinin belirli bir süre içinde tamamlayacağı işi yazılı olarak belirleyen öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir anlaşmadır.
- Bir öğrenme sözleşmesi, öğretmenlerin müfredatı öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine veya öğrenme profiline göre farklılaştırmasına olanak tanır.
- Sözleşme düzenlemek üzere yapılan toplantılarda öğretmen ve öğrenci, tamamlanması gereken görevi, ne zaman tamamlanacağını, işin nicelik ve niteliğini, hangi kriterlere göre değerlendirileceğini ve uygun olduğunda elde edilen notu belirtmelidir.
- Sözleşme, şartları karşılamamanın sonuçlarını da içerebilir.
- Etkili öğrenme sözleşmeleri geliştirmek genellikle deneyimli bir öğretmenin beceri ve yeterliliğini gerektirir.

Öğretmen, öğrenme sözleşmelerini kullanırken aşağıdaki hususları dikkate almalıdır:

• Bazı öğrenciler sözleşmelerini erken tamamlayabilir. Öğretmen buna hazırlanmalı ve öğrenci için içerikle ilgili ek etkinlikler (örneğin bilgisayar etkinlikleri) planlamalıdır.

• Öğrenciler genellikle zamanlarını yönetmek için yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, öğrencilere programa uymalarına yardımcı olmak için günlük planlama gibi destekler sağlayabilir.

• Beklenmeyen olaylar (örneğin, öğrencinin devamsızlığı, hastalık durumu, vb.) öğrencinin belirtilen son tarihe kadar sözleşmeyi tamamlamasını engelleyebilir. Bu gibi durumlarda, öğretmen sözleşmeyi tamamlamak için ek süre teklif edebilir.

- Öğrenme sözleşmelerinde, öğrencinin belirli bir süre içinde tamamlayacağı işi yazılı olarak belirleyen öğretmen ve öğrenci arasında yapılan bir anlaşma yer alır.
- Bir öğrenme sözleşmesi, öğretmenlerin müfredatı öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine veya öğrenme profiline göre farklılaştırmasına olanak tanır.
- Etkili öğrenme sözleşmeleri geliştirmek genellikle deneyimli bir öğretmenin beceri ve yeterliliğini gerektirir.
- Bir öğretmen, bir kavramı tüm sınıfa tanıttığında, bazı öğrenciler onu anında kavrar, bazıları zaten biliyor olabilir.
- Öte yandan, bazı öğrenciler çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenin onlara anlattıklarını hiç duymamış bile olabilirler. Bu gibi durumlarda mini dersler, içeriği uyarlamanın bir yolu olabilmektedir.

Mini Dersler

- Öğrenci bilgi düzeyinin değerlendirilmesine dayanarak öğretmen öğrencilerinin bir kısmına yeniden öğretebilir, bir grup öğrenciye öğretmek için başka bir yol bulabilir veya anlayışlarını ve becerilerini genişletmek için başka bir grupla çalışabilir.
- Mini dersler, içeriği öğrencilerin hazır bulunuşluğuna, ilgi alanlarına veya öğrenme profiline göre hedeflemede oldukça etkili olabilir.
- **Küçük grup çalışmaları** bir grup bir konu ile ilgilenebilirken diğer gruba mini bir ders yapmak anlamlı bir alternatiftir.

Aileler ve Çocuklarla İletişim

- Öğrenme içeriğini düzenleme sürecinde aileler ile iletişim de oldukça önemlidir.
- Kapsayıcı eğitim ortamlarında bu tür uyarlamaların yapılması noktasında geleneksel öğretimden farklı uygulamalar olduğu için, öğretmenler kapsayıcı bir sınıfta neler bekleyebileceklerini öğrenciler ve velilerle konuşabilir, onlara bilgi verebilir.
- Özellikle dönem başlangıcında bunun yapılması çok önemlidir. Hem ailelerin hem öğrencilerin kendi gereksinimlerine yönelik desteklendiklerini bilmek, onların motivasyonlarını da artıracaktır.

  Öğrencilerin farklı etkinlikler veya ödevler üzerinde çalışıyor olabileceği, tüm öğrencilerin çeşitli açılardan gelişeceği ve zorlanabileceği, projelerin ve çalışmaların nasıl yapılacağı konusunda ailelerin de bilgilendirilmesi, onların çocuklarını desteklemeleri bakımından da önemlidir.

Bölüm 10

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Öğrenme Süreçlerine İlişkin Düzenlemeler

- Kapsayıcı ortamlarda öğrencilerin çeşitli öğrenme gereksinimlerine göre öğrenme süreçleri de farklılaştırılabilir.
- Öğrenme süreci öğrencilerin içerisinde bulundukları ortamda öğretmenleri, arkadaşları, okuldaki/sınıftaki tüm araç gereçler, materyaller ile hemhâl olduğu- etkileşim kurduğu- süreçtir.
- Öğrenme sürecinin nörolojik boyutu, eğitimsel boyutu, psikolojik boyutu, sosyal ve ekonomik boyutu bulunmaktadır. Çok farklı yönlerden ele alınabilmektedir.
- Bununla birlikte, kapsayıcı eğitim ortamlarında birbirinden çeşitli özelliklerde ve gereksinimlerde öğrencilerin olduğu gerçekliğinden yola çıkıldığında, birbirinden farklı öğrenme süreçleri olduğunu da göz önünde bulundurmamız gerekir.
- Bu noktada sınıflarda birbirinden çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin öğrenme sürecinden tam olarak yararlanabilmeleri için **çeşitli düzenlemeler yapmamız gerekliliği** de ortaya çıkmaktadır.
  "Birlikte öğrenen çocuklar, birlikte yaşamayı da öğrenirler.
  " Sınıf ortamını paylaşan, kendisini okuluna ve sınıfına ait hisseden, öğrenme özellikleri ve bireysel gelişimi desteklenen çocuklar birlikte öğrenebilirler.
  Birbirine sorarak, birbirinden öğrenerek gelişirler ve değişirler.
  Birlikte öğrenen çocuklar, sorumluluk almayı, bir hedefte ortak çalışmayı; zorluklara kendi düzeylerinde sabretmeyi ve heyecanla istemeyi öğrenirler.
  Yapamadıklarında sosyal ortamındakilerden destek görmeyi ve destek olmayı deneyimlerler.
  Kimileri zorlanır ve daha çok desteğe ihtiyaç duyar.
  Kimileri bir minik destekle söyleneni yapar. Kimileri yanına gidilip bireysel olarak ona açıklama yapıldığında öğrenir.

- Öğrenme süreci ile öğretmenlerin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği içeriği nasıl öğreteceği ve öğrencilerin nasıl öğreneceği kast edilmektedir.
- Öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için sunulacak etkinlikler öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri ve hazır bulunuşluklarına göre uyarlanabilir.
- Sürece ilişkin yapılan uyarlamalarda öğretmen;
  nasıl öğretim sunacağı (girdi),
  öğrenciye ne kadar ve ne tür destek sağlayacağı (destek düzeyi), öğrenciden ne tür tepkiler bekleyeceği (tepki),
  öğretim için ne kadar süreye gereksinim duyacağı (süre),
  öğrencilerin etkinliklere katılımlarıyla ilgili beklentilerinin neler olacağı (katılım) gibi soruların yanıtlarına odaklanmalıdır .

- Öğrenme süreçlerinin uyarlanmasına yönelik pek çok farklı türde uyarlama yapılabilir.
- Tüm kademelerde, tüm derslerde ve tüm öğrenciler için bu uyarlamalara yer verilebilir.
  Sadece yapılan uyarlamaların kapsamı öğrencilere göre şekillenecektir.
  Örneğin coğrafya dersinde farklı sunum şekilleri diğer derslerden farklı görselleri kullanmayı içerirken; tarih dersinde farklı, biyoloji dersinde daha farklı olacaktır.

❖ **Öğrenme süreçlerine yönelik olarak**
sunum şekli,
öğrencilerin tepkileri,
öğrenme, görev tamamlama veya test etme için ayrılan ve izin verilen süre,
destek düzeyi,
katılım derecesi ve
müfredat düzeyinde uyarlamalar yapılabilir .

❖ **Öğretimin sunum şeklini uyarlayabilirsiniz.**
♣ Farklı görsel araçlar kullanarak,
♣ Daha somut örnekler planlayarak,
♣ Uygulamalı etkinlikler yaparak,
♣ Öğrencileri iş birlikçi gruplara yönlendirerek bunları yapabilirsiniz.

❖ **Öğrencilerin tepkilerini uyarlayabilirsiniz.**
❖ Öğrencinin yönergelere nasıl yanıt verebileceğini;
♣ Sözlü ve yazılı yanıta izin vererek,
♣ Öğrenciler için bir iletişim kitabı kullanarak,
♣ Öğrencilerin uygulamalı materyallerle bilgileri göstermelerine izin vererek yapabilirsiniz.
♣ İfade edici dil bakımından katılım özellikleri sınırlı olan öğrencilerin yanıtlarını çeşitli kartlarla göstermesini istemek de tepki uyarlamalarına örnek olabilir.

❖ **Öğrenme, görev tamamlama veya test etme için ayrılan ve izin verilen süreyi uyarlayabilirsiniz.**
♣ Bir görevi tamamlamak için bir zaman çizelgesini kişiselleştirme.
Örneğin, gün içerisinde yapılacak derslerin yer aldığı bir tablo hazırlayarak öğrenciden en çok kullandığı defterinin başına yapıştırmasını isteme ya da telefon hatırlatıcısı kullanarak sırada hangi dersin olduğunu ve ne kadar süreceğini hatırlatma olabilir.
♣ Bazı öğrenciler için öğrenme süreci hızlandırılabilir ya da azaltılabilir.
Örneğin kendi sınıf düzeyindeki bir okuma metnini hemen okuyup tamamlayan bir öğrenci için öğrenme süreci kısa tutulabilir. Ne kadar zamanının olduğu ya da kaldığı açıklanabilir.

❖ **Beceri seviyesini,problem türünü veya öğrencinin işe nasıl yaklaşabileceğine ilişkin kuralları uyarlayabilirsiniz.**
♣ Matematik problemleri için bir hesap makinesi kullanılmasına izin verebilirsiniz.
♣ Öğrencilerin öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını karşılamak için kurallarda tekrar düzenleme yapabilirsiniz. Öğrencilere yönelik bireysel destek miktarını artırabilirsiniz.
♣ Öğrencilerin özelliklerine göre akran arkadaşlar, öğretim asistanları, akran eğitmenler belirleyerek bunu yapabilirsiniz.
♣ İpucu ve yardım sistemlerini kullanabilirsiniz.

❖ Özel eğitim alanında çok tercih edilen ancak sadece özel eğitim alanına özgü düşünüldüğü için diğer alanlarda çok da yer verilmeyen bu sistemler aslında öğrencilere destek sunmada çok etkili olmaktadır .

❖ Örneğin, etkinlik ile ilgili bir yönerge verdiğinizde, yapamayan bir öğrenciye
tekrar yönerge vererek sözel ipucu sunmak,
yine yapamıyorsa etkinlikte yapacağı şeylerle ilgili işaret ipucu vermek (göstermek),
yine yapamıyorsa nasıl yapacağına model olmak,
yine yapamıyorsa kısmi fiziksel destekle yapmasına yardımcı olmak,
yine yapamıyorsa tam fiziksel destekle yapmasını sağlamak gerekebilir. Buna ipucu hiyerarşisi denmektedir.
Öğretilen içerik ve sürece bağlı olarak aşamalı olarak bu desteklerin azaltılması ya da artırılması gerekebilir.

❖ **Öğrencinin göreve aktif olarak dâhil olma seviyesini uyarlayabilirsiniz.**
♣ Örneğin, coğrafya dersinde, bir öğrencinin dünyayı tutmasını sağlarken, diğerlerinin yerleri işaret etmesi sağlanabilir.
♣ Bir öğrencinin etkinlikle ilgili materyalleri arkadaşlarına dağıtması sağlanırken diğerinin materyalleri toplaması sağlanabilir.
♣ Biyoloji dersinde grup çalışması ile hazırlanan bir materyalin bir kısmını bir öğrenci yaparken, diğeri nasıl yaptığını anlatabilir.

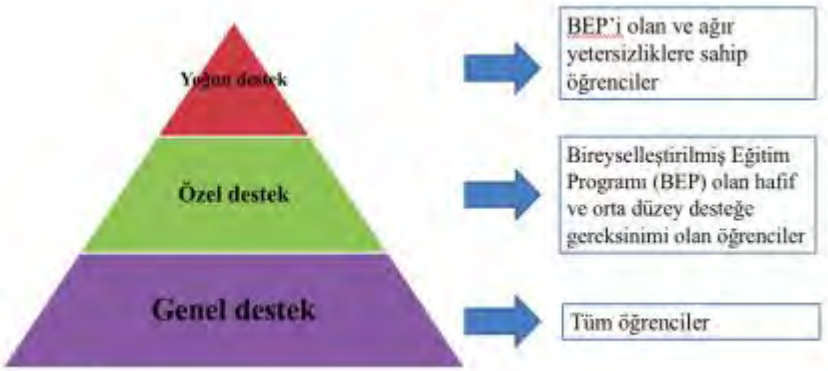
❖ **Bir öğrencinin bireysel hedeflerini karşılamak için farklı yönergeler ve materyaller sağlayabilirsiniz.**
♣ Bir görevi tamamlamak için öğrencinin zaman çizelgesini kişiselleştirebilirsiniz. Ne zaman o etkinliği tamamlamış olması gerektiğini ona göre belirleyebilirsiniz.
♣ Bazı öğrenciler için öğrenme sürecini farklı şekilde hızlandırabilir, ekstra yönergeler sunabilir; bazılarının da minik minik hedefleri gerçekleştirmesine destek olabilirsiniz.
♣ Bir öğrenciden öykünün tamamı yerine bir metnin çizgi roman versiyonunu okumasını isteyebilirsiniz.
♣ Bir öğrenciden şarkıyı dinlemesini, diğerinden sözlerini de sessizce okuyarak şarkıyı dinlemesini isteyebilirsiniz.

❖ Bazı öğrenciler uyarlamalara rağmen etkinliklere katılmakta zorlanabilirler, çabalarınıza rağmen dâhil olmakta güçlük yaşayabilirler.

Motivasyonu düşük olan öğrenciler için öğrenme süreçleri kapsamında yapılabilecek birtakım alternatifler olabilir:
1. Ders heyecanlı hâle getirilebilir.
2. Sınıf belli öğretimsel hedeflerde çekici hâle getirilebilir.
3. Rutinlerin dışında, etkinliklere öğrenciler tarafından beklenmedik özellikler taşıyan bazı içerikler eklenebilir.
4. Öğrencileri duygusal olarak dâhil etmeye yönelik çaba gösterilebilir. Bunun için onların duygularının farkında olmak, onları iyi gözlemlemek ve paylaşmalarına yönelik rehberlik etmek yardımcı olabilir.
5. Mümkün olduğunda öğrencilerin seçimlerine, etkinlikler içerisinde tercihlerini kullanmasına yönelik özellikler derslere eklenebilir. Örneğin, ilgi alanlarına göre materyaller ve içerikler eklemek gibi.
6. Sınıfı bazen şaşırtabilirsiniz. Her zaman yaptıklarınızdan farklı bir aksesuar, kıyafet ya da öğretimsel uygulama ile bunu yapabilirsiniz. Öğrencilerin sevdiği ve ilgilerini çeken bir konuğu sınıfa davet edebilirsiniz.
7. Okul dışı öğrenme ortamlarını olabildiğince öğrenme süreçlerine dâhil edebilirsiniz.

- **Çeşitli nedenlerle öğrenilmiş çaresizlik yaşayan ve ne yaparsa yapsın olmayacağına, yapamayacağına inanan öğrenciler için de yapılabilecek şeyler olabilir**:
  • Önce onlar için kısa vadeli hedefler belirlenebilir.
  • Yapabildiklerine yönelik geri bildirim verilerek başarabildiklerine olan inançlarını sağlamaları teşvik edilebilir.
  • Sevdiği, rol modeli olan kişiler varsa onlarla iletişim kurmaları sağlanabilir ve hatta sınıfta onlarla bir paylaşım ortamı oluşturulabilir. İlla böyle bir rol model olmasına gerek de olmayabilir, üst sınıflardan başarılı ve kendisini ifade etme becerileri iyi öğrenciler sınıfa konuk edilerek neler yaptıklarını, nasıl çalıştıklarını ve öğrendiklerini paylaşmaları istenebilir.
  • Bunların yanında eleştiriye aşırı duyarlı, ebeveynlerinin desteğini çok da görmeyen, çalışma davranışlarına ilişkin sürekli ertelemeci davranan öğrenciler olabilir.
  • Her öğrencinin hikâyesi birbirinden farklıdır ve öneriler, sadece yapılabileceklerin minik bir parçasına ilişkin fikir yürütmeye yönelik olup bu kısımda yer almaktadır.

- Çeşitli bakımlardan desteğe gereksinimi olan her öğrenci için iyi bir gözlemci olduğumuzda, nelerin yapılması gerektiğine ilişkin de bir içgörü kazanıp onları desteklemeye yönelik öneri geliştirebiliriz.
- Kapsayıcı eğitim ortamlarında tüm çocukların/öğrencilerin çeşitli öğrenme ve gelişim özellikleri bakımından desteğe ihtiyacı olabilir.
- Tüm öğrencilerin öğrenebileceğini ve hepsinin "etiketlerinden" ziyade performanslarına göre "desteklenmesinin" önemli olduğunu düşündüğümüzde; zihnimizde kalıp yargıları, ön yargıları büyütmeyip her çocuğun öğrenebilir olduğuna inandığımızda zihnimiz de bu destek piramidindeki gibi çalışmaktadır (Şekil 4).



Şekil 4. Destek piramidi

- Destek kavramını ön plana çıkardığımızda ve "Sınıfımda şu şu özelliklere sahip bir öğrenci var, ben onu nasıl destekleyebilirim?" sorusunu kendimize sorduğumuzda bakış açımız da değişmekte ve zihnimiz alternatif geliştirmemizi sağlayan pencereler açmaktadır.
- Özel eğitimde aşamalı yaklaşımlar da dediğimiz sistemde, destek dereceleri bu şekilde ortaya çıkmaktadır.
- Bu sistemde tüm çocukların/öğrencilerin çeşitli bakımlardan desteklendiği genel desteğin sunumu; gelişimsel olarak çeşitli yetersizlik ve sınırlılıklara sahip, tanı almış ve BEP'i 285 hazırlanmış öğrenciler için özel destek dediğimiz hafif/orta düzeyde desteğin sunumu ve ağır yetersizliklere sahip öğrenciler için yoğun desteğin sunumunu yer almaktadır.
- Yani tüm kademelerdeki kapsayıcı ortamlarda öğrencilerin öğrenme ve gelişim özellikleri bakımından desteğe gereksinimi olabileceği ve bu desteğin onların özelinde, kendilerine yönelik sunulabileceği vurgulanmaktadır.
- Uyarlama yapmaya karar verdiğimizde neler yapmamız gerekiyor? Peki ya uyarlama gereksinimi ortaya çıktığını düşündüğümüzde nereden başlamamız gerekir? Bunların hepsi çeşitli kararlar almayı gerektiren bu süreçtir.



Şekil 5. Uyarlama süreci

- Eğer öğrencilere yönelik planlı ve düzenli bir süreç yürütülüyorsa, veriye dayalı kararlar veriliyorsa çok kolay bir süreç olabilir.
  • Öncelikle hangi ders kapsamında, hangi kademede öğretmenlik yapıyorsanız ona göre öğrencilere ne öğretileceğinin kapsamını ve içeriğini belirlemeniz, nasıl öğreteceğinizi belirlemeniz ve yaptığınız uygulamaları değerlendirmeniz gerekmektedir.
  Belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşıldı mı?
  Çocukların katılımı nasıl oldu, tüm çocuklar etkinliklere katıldı mı?
  Bu sorulara yanıtlarınızı oluşturduktan sonra eğer bir öğrencinin desteklenmesi gerekiyor ise ona uygun uyarlamaları da belirlemeniz gerekmektedir.

- Bu kapsamda iyi bir gözlemci olmanız hangi kapsamda (içerik, süreç, materyal), nasıl uyarlama yapacağınızın, öğrencilerinizi hangi bakımdan, nasıl destekleyeceğinizin kararına varmanız gerekmektedir.
  • Daha sonra planladığınız uyarlamaları yapıp, yine süreç içerisinde gözlem ve değerlendirmeler ile uyarlamaların işe yarayıp yaramadığını, işe yaradı ise nasıl devam ettirileceğini; yaramadı ise nasıl güncellenmesi gerektiğini de düşünmeniz gerekir.

Uyarlamaların Etkisinin Değerlendirilmesi

- Kapsayıcı eğitim ortamlarında sadece uyarlamalara yer vermekten ziyade yapılan bu düzenlemelerin etkisini değerlendirmek de çok önemlidir.
- Amacına ulaşması, süreçte bir değişiklik gerekip gerekmemesi, öğrencilere verilen desteğe ihtiyacın devam edip etmediğinin belirlenmesi yapılacak bu değerlendirmelere ve veriye dayalı kararlar vermeye bağlıdır.
- Uyarlamaların etkisini değerlendirmek üzere sorular sormamız aynı uyarlamalarla ilgili çeşitli kararlar vermemizi de kolaylaştıracaktır. Örneğin;
  1. Öğretim sürecinde hangi uyarlamalar kullanılmaktadır?
  2. Uyarlamaların öğretim sürecinde kullanıldığı ve kullanılmadığı durumdaki farklar nasıl ortaya çıkmaktadır?
  3. Eğer öğrenci beklenen performansı göstermedi ise bu durum öğretim sürecine dâhil olamamaktan mı, uyarlamanın sınırlı olmasından mı yoksa etkisiz uyarlama kullanılmasından mı kaynaklanmaktadır?
  4. Uyarlamaların işe yarayıp yaramadığı ile ilgili öğrenciler ne düşünüyor?
  5. Hangi uyarlamaların kombinasyonlarını kullanmak etkili görünüyor?
  6. Uyarlamaların yapılma sürecindeki zorluklar nelerdir?
  7. Uyarlamaların işe yarayıp yaramadığı konusunda öğretmenler ve diğerleri ne düşünüyor?
  gibi soruların sorulması bize yaptığımız uyarlamaların etkisini hem uyarlamalar hem öğrenciler hem de kendi deneyimlerimiz açısından gösterebilir.

Özetle,

- tüm kademelerde, tüm derslerde ve tüm öğrenciler için bu uyarlamalara yer verilebilir.
- Öğretimin uyarlandığı sınıflarda öğrencilerin ilgileri, hazır bulunuşlukları ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınarak çeşitli değişiklikler yapılır.
- Öğrenme sürecinin farklılaştırılmasında tek bir yol yoktur, öğrencilere ve öğretim kapsamına göre yollar değişebilir.
- Sınıf ortamında öğrenme etkinliklerine yönelik olarak yapılacaklar konusunda öğrencilerin ve ailelerin bilgilendirilmesi, onların hazırlıklı olmaları ve desteklerinin sağlanması noktasında önem taşıyabilir.

Bölüm 11

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Öğrenme Ürünlerine İlişkin Düzenlemeler

- Kapsayıcı eğitim ortamlarında tüm çocukları desteklemek ve öğrenme sürecinin aktif bir üyesi olmasını sağlamak için uygulayabileceğimiz bir diğer yöntem öğrenme ürünlerini uyarlamaktır.
- Öğrenme ürünleri ile kast edilen öğrencilerin ne öğrendiğini, nasıl gösterebileceğidir.
- Öğrenme ürünleri öğrencilerin öğretim süreci sonunda neleri, ne kadar öğrendiklerini gösterir.
- Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin nitelik, nicelik ve bağımsızlık açısından değerlendirilmesi sonucunda elde edilenler sürecin ürünleridir.
  Bu ürünlerin yazılılar, kısa sınavlar, sunumlar, projeler ile değerlendirilmesi ile öğrenme ürünleri ortaya konulmuş olur.
- Her öğrencinin öğrenme ve gelişim özellikleri ile gereksinimleri farklı olduğundan öğrenme sürecinde kazandıklarını/öğrendiklerini birtakım uyarlamalarla daha net biçimde ifade edebilir hâle gelebilirler.
  Örneğin, çocukların resimle ifade etmelerine izin vermek, grup çalışmaları yaptırmak, resimli kartlar arasından seçmesini sağlamak, sözel olarak ifade etmesini desteklemek, jest ve mimikle ifade etmesine destek olmak gibi yollarla öğrenme ürünleri farklılaştırılabilir.
- Öğrenme ürünlerini uyarlama, öğrencilerin dersteki yetkinliğini farklı bir formatta göstermesine olanak tanır.
- Çoğu dersin öğrenildiğini gösteren en iyi örnek, öğrencinin materyali anladığını yansıtan, öğrenci tarafından oluşturulan bir üründür.
- Bununla birlikte, öğrenciler yeterli olsalar bile destek ihtiyacı olanlar, sadece ödevin doğası gereği akranlarına benzer yeterlilikler gösteremeyebilirler.
  En yaygın örnek, test teknikleri konusunda zayıf olan bir öğrencidir. Öğrenciye sınav için daha fazla zaman tanımak veya yazılı cevaplar yerine sözlü cevaplar almak bu sınırlamayı iyileştirebilir.

- **Öğrenme ürünlerinin uyarlanmasına yönelik olarak**
  -değerlendirme ortamı,
  -değerlendirme yöntemi,
  -materyaller ve
  -sürede düzenlemeler yapılabilir.

Değerlendirme ortamının uyarlanmasında;

- • Hassasiyeti olan öğrenciler için ortamın ısı ve ışık bakımından düzenlenmesi sağlanabilir.
- • Görme bakımından desteklenmesi gereken öğrenciler için aydınlık bir ortam tercih edilebilir.
- • Mümkünse, olabildiğince en sessiz şekilde ve zeminde hareket edilmesi için dikkat dağıtıcı olmayan yer zemin kaplamasına sahip yerler tercih edilebilir.
- • Bireysel sınavlarda ya da grup değerlendirmelerinde ona göre ortam seçilmelidir.
- • Kalabalık bir ortamdan ziyade oturuş düzeninin öğrencilere uygun olduğu sakin bir ortam tercih edilebilir. Değerlendirme yöntemi ile ilgili olarak;
- • Yazılı sınavlar, testler, grup ödevleri gibi çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemleri kullanılabileceği gibi bunların yapıldığı materyallerin uyarlanması da çok önemlidir.
- • Örneğin, testlerde mümkünse uzun soruların yer almaması; tamamı boşluk doldurma ya da çoktan seçmeli sorular yerine farklı türde (doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma yorum yazma gibi) soruların bir arada yer aldığı; eşleştirme, seçenekleri işaretleme, yazmayı içeren değerlendirmeler yapılmalıdır.
- • Derslerin yapısına da uygun olabilecek şekilde uygulamalı değerlendirmeler de tercih edilmelidir.
- • Bazı sınavlarda web 2.0 araçları kullanılarak değerlendirme yapılması da öğrenciler açısından pratik olabilir.
- • Bununla birlikte, farklı bilişsel seviyelerde soruların yer alması öğrencilerin yeterliklerini göstermeleri açısından önemlidir. Ayrıca; bilgi ve kavramaya yönelik sorularla beraber analiz, sentez düzeyinde soruların da olması ölçme açısından isabetli olacaktır.

Değerlendirme materyalleri ile ilgili olarak;

- • Yazılı dokümanlar var ise bunun okunabilirliğinin organize edilmesi çok önemlidir. Gerekiyorsa büyük puntolu yazılar, Braille ile yazılmış kâğıtlar kullanmak uygun olabilir.
- • Resim ve müzik dersinde kullanılacak çizgili/yazılı materyallerin çizgilerine dokunsal özellikler eklenmesi,
- • Matematik dersinde gerekiyorsa hesap makinesi kullanımına izin verme,
- • Yazılı metinleri okuyup anlamada sorun yaşayan öğrenciler için seslendirilmiş metinler kullanılması ve IPadlerin sürece entegre edilmesi rahatlık sağlayabilir. Öğrencileri zorlayan ve endişelerini artıran bir diğer önemli husus sınavların süresidir:
- • Sınavlarda ihtiyacı olan öğrencilere ek süre tanınması,
- • Ara verme gereksinimi olan öğrencilere kısa molalar sağlanması,
- • Yanlarında yiyecek bulundurması gereken öğrencilere fırsat tanınması,
- • Sınav süresine ilişkin hatırlatmalar yapılması önemlidir.
- • Bununla birlikte yönergeleri anlamakta zorlanan öğrenciler için yönergelerin basitleştirilmesi ve bu şekilde sınav materyallerinde yer verilmesi onlar için kolaylaştırıcı olacaktır.

Geleneksel sınavlardaki soruların uyarlanmasına yönelik dikkate alınması gereken önemli noktalar yer almaktadır:

- • Çoktan seçmeli sorularda açık, net ve basit bir dil kullanılması,
- • Soru kökünün yapısının yanıtlara yönelik ipucu oluşturmadığından emin olunması,
- • Eşleştirme sorularında okuyucuların takibi açısından sekizden fazla ögeye yer verilmemesi,
  • Diagramlar ya da doldurulması gereken tablolarda öğrencilere yeterli boşluk bırakılması,
- • Doğru yanlış sorularının dilinin açık, net ve anlaşılır olmasına dikkat edilmesi önemlidir.

Öğrencilere değerlendirmelerle ilgili kavramları ve hazırlığı önceden öğretmek de işe yarayabilir;

- • Testlerle ilgili yapı ve sözcükler önceden öğretilebilir. "Karşılaştırma" veya "karşıtlık" gibi test maddelerinde yer alan tanıdık olmayan kelimeler veya ifadeler önceden öğretilebilir.
- • Öğrenciler test formatına aşina hâle getirilebilir.
- • Sorulardaki olası anahtar kelimeler öğretilebilir.
- • Olumsuzluklar içeren veya aşırı karmaşık mantık gerektiren maddeler, öğrencilerin bilgilerini doğru bir şekilde ifade etmesine engel olabilir. Bu nedenle açık, net ve anlaşılabilir bir dil kullanılmalıdır.

- Öğretmenlerin her etkinliğe çocukların katılım şeklinin farklı olduğunu ve kendi bireysel özellikleri kapsamında olduğunu kabul etmesi öğrenme ürünlerini farklılaştırması için temel bakış açılarından biridir.
- Sınıfların kalabalık olmasının, her bir öğrencinin tüm özelliklerini hem öğretimlerde hem değerlendirmede nasıl dikkate alınabileceği konusunda zorluklar oluşturduğu düşünülse de, denemeden “Zaten olmuyor” ya da “Olmaz” diye düşünmek, hele de öğrencilerimize katkılarının olabileceği böyle bir konuda baştan kapıları kapatmak, belki de daha zor olanı tercih etmek olabilir.
  Dolayısıyla iyi bir gözlemci olmak, denemek ve sonuçlarını değerlendirmek de gelişmek için ön koşuldur.
- Kapsayıcı eğitim mantığının içselleştirilmesi, bu anlayışa dayalı uygulamalara daha aşina ve daha kolay adapte olmak demektir.

Özetle,

- tüm kademelerde, tüm derslerde ve tüm öğrenciler için bu uyarlamalara yer verilebilir.
- Değerlendirmenin uyarlandığı sınıflarda öğrencilerin ilgileri, hazır bulunuşlukları ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınarak çeşitli değişiklikler yapılır.
- Öğrenme ürünlerinin farklılaştırılmasında tek bir yol yoktur, öğrencilere ve öğretimin kapsamına göre yollar değişebilir.

Bölüm 12

Kapsayıcı Değerlendirme

- **Kapsayıcı değerlendirme**, çeşitli öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin ders öğrenme hedeflerini karşılama konusundaki ilerlemelerini öğretmenlerinin anlamalarını sağlayan faaliyetleri içerir.
- Kapsayıcı sınıf ortamlarında çeşitli gereksinimleri olan öğrencilere yönelik yapılabilecek düzenlemeler mevzuatımız zemininde teminat altına alınmıştır.

  MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nde **ölçme ve değerlendirmeye ilişkin temel esaslar** yer almaktadır.
  Bazı maddelerde de desteklenmesi gereken öğrencilere ilişkin hususlar belirtilmiştir.
- • Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve bu öğrencilerin başarıları, bu programda yer alan amaçlara göre değerlendirilir.

- • Öğrencilerin başarısı; öğretim programı öğrenme kazanımları esas alınarak dersin özelliğine göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeler ile işletmelerde beceri eğitiminde alınan puanlara göre tespit edilir.
- • Sınav soruları, öğretim programlarında belirtilen genel ve özel amaçlarıyla öğrenme kazanımları esas alınarak hazırlanır.
- • Öğretmen, ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını sürekli izler ve değerlendirir.
- • Öğrencilerin durumunu belirlemeye yönelik faaliyetler, ders ve etkinliklere katılım ile performans çalışmalarından oluşur.
- • Geleneksel sınavlardaki soruların uyarlanmasına yönelik dikkate alınması gereken öğrencilerin başarısının belirlenmesinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen **araç ve yöntemlere** önem verilir.
- • Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde, geçerlilik, güvenirlilik ve kullanışlılık özellikleri açısından uygun ölçme araçları kullanılır. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri hazırlanır ve kullanılır.
- • Kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilere yönelik ölçme değerlendirmede Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) esas alınır.
- • Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler ile özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilere başarısızlıklarından dolayı sınıf tekrarı yaptırılmaz. Ancak; velinin yazılı talebi ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Biriminin kararı doğrultusunda, ilkokulda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler ile ilköğretim programı uygulayan özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden öğrencilere bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yaptırılabilir.
- Kapsayıcı değerlendirme, öğrencileri değerlendirmekten daha fazlasıdır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme hedeflerini karşılama konusundaki ilerlemesini anlamalarını sağlayan devam eden faaliyetlerdir. Nicel ve nitel boyutları bulunur. Öğrenciler bu kapsamda biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler yoluyla öğrendiklerini gösterirler .
- Kapsayıcı değerlendirme, belirli öğrenci gruplarına yararlı olması amacıyla değerlendirmeyi değiştirmek ve çıtayı düşürmek demek değildir. Her ne kadar değerlendirme ve kapsayıcı sözcüğü yan yana gelince böyle algılanabilecek bir yapıyı çağrıştırsa da, herhangi bir öğrenci grubuna yararlı olması amacıyla olması gerekenden farklı bir değerlendirme yapmak ya da değerlendirme ölçütlerini bir grubun lehine olacak şekilde yapılandırmak hiç değildir.
- Kapsayıcı değerlendirme, her öğrencinin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre ortaya koyduğu performansını ölçmeye, yeterliklerini geliştirmeye ve veri elde etmeye yöneliktir.

- Kapsayıcı değerlendirmenin özelliklerini ortaya koymak, onun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Buna yönelik olarak;

1. Değerlendirmenizi iyi bir değerlendirme tasarımı ile güçlendirin.
2. Programınız içinde çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanın.
3. Seçimlerinizi değerlendirmenize dâhil edin.
4. Kapsayıcı sınavlar tasarlayın.
5. Teknolojinin nasıl yardımcı olabileceğini düşünün.
6. Öğrencileri değerlendirme sürecine hazırlayın, dâhil edin ve destekleyin.
7. Uygulamayı izleyin, gözden geçirin ve paylaşın.

Sınıf içi değerlendirmelerin kapsayıcılık derecesini belirlemek üzere bazı sorular da sorabiliriz :

1. Sınıftaki tüm öğrencilerin yaptığınız değerlendirmede başarılı olmasını istiyor musunuz?
2. Değerlendirme öğrencilerin okul yaşantısına getirdiği güçlü yanlar üzerine mi inşa edildi?
3. Değerlendirmede tüm öğrencilerin katılımı söz konusu mu?
4. Değerlendirmede çeşitliliklere/farklılıklara saygı esas alındı mı?
5. Değerlendirme öğrencilerin kültürel deneyim ve yaşantıları doğrultusunda mı?
6. Değerlendirme öğrencilerin farklı gereksinimlerine yanıt veriyor mu?
7. Değerlendirme öğrencilerin kendilerini farklı yollarla ifade etmelerine olanak tanıyor mu?

Özetle,

- Kapsayıcı değerlendirme, çeşitli öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip öğrenci ve öğretmenlerin, öğrencilerin ders öğrenme hedeflerini karşılama konusundaki ilerlemesini anlamalarını sağlayan faaliyetleri içerir.
- Mevzuat zemini olan kapsayıcı değerlendirmede, öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak öğrendiklerini ortaya koyması hedeflenir.
- Öğretmenlerimizin kendilerini ne kadar kapsayıcı değerlendirme yaptıkları konusunda değerlendirmeleri, daha kapsayıcı olmaları noktasında bir içgörü sağlayacaktır.
- Kapsayıcı eğitimin sınavlarla, ölçme ve değerlendirme ile ilgili boyutu olmakla birlikte, çeşitli bakımlardan akranlarından farklılık gösteren öğrenciler için bir yerleştirme kararı gerektiren durumlarla da ilişkilendirilmektedir.
- Bu bağlamda, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerinin değerlendirilmesinde kapsayıcı olunması, objektif performansının ortaya konulması bakımından çok önemlidir.

Bölüm 13

Kapsayıcı Eğitim ve Paydaşlar

- Eğitimin etkili, verimli ve kapsayıcı bir işlevinin olabilmesi için eğitimin paydaşları olan öğretmenlerin, ailelerin, yöneticilerin ve sivil toplum kuruluşlarının birbirleriyle iş birliği içinde olması gerekmektedir.
- Paydaş Olarak Öğretmenler Okullarda verilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiği, eğitimin en temel paydaşı olan öğretmenin niteliğine bağlıdır.

- **Alberta Öğretmenler Birliğine (2000) göre, öğretmenler**
  öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tespit etme,
  dersi planlama,
  dersi işleme,
  öğrencileri değerlendirme ve
  ailelere öğrenci ile ilgili bilgi verme gibi görevlerden sorumludurlar.

- Günümüzde öğretmenlerin sosyo-ekonomik, ırksal, dilsel, kültürel ve akademik geçmişleri ya da bunların tümü bakımından yapıları farklı olan, çok çeşitli ailelerden gelen öğrencileri bulunmaktadır.
- Türkiye'de öğretmenlerde aranan nitelikler ve yeterlikler Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir.
- Bakanlıkça kurulan komisyon yönetiminde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belirlenmektedir.

- Bu kapsamda bu yeterlikler “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olmak üzere birbiriyle ilişkili üç yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2017).
- “Tutum ve Değerler” yeterlik alanında yer alan “İletişim ve İş Birliği” yeterliği öğretmenlerin diğer eğitim paydaşlarıyla etkili iletişim ve iş birliği kurmasını gerektirmektedir.

Öğretmenlerin okullarda kullanabileceği ve onların öğrencilerle, ailelerle, yöneticilerle veya gönüllü kişilerle iş birliği ve iletişimde olmalarını sağlayacak bazı öneriler aşağıda listelenmiştir.
Bunlar:

- • Dönem başı ve sonu veli toplantıları; bireysel veli toplantıları
- • Veli katılımı ile gerçekleştirilen sosyal etkinlikler: Tiyatro, opera, müzikal, konser vb., yılsonu toplu doğum günü partisi düzenleme
- • Veli katılımı ile gerçekleştirilen akademik etkinlikler: Diş sağlığı ile ilgili diş hekimi bir veliyi davet etmek vb., sınıf bitkisi yetiştirme
- • Belirli gün ve hafta etkinlikleri: 4 Ekim Dünya Hayvan Hakları Koruma günü için projeler tasarlama
- • Oryantasyon etkinlikleri: Sene başında yeni gelen öğrencilere kendini ve okulu tanıtma, tanışma kokteyli düzenleme
- • Velilerle telefonla irtibatlarını etkin kullanma, ev ziyaretleri gerçekleştirme
- • Yılsonu sunumları/ okuma bayramı/ resmî bayramlar ve törenler: Öğrencilerin yıl boyunca öğrendiklerini sınıf arkadaşlarıyla birlikte sahnelemesi, velileri seyirci olarak davet etme.

- Paydaş Olarak Aileler Eğitime ailenin ve toplumun katılımı ile ilgili çalışmalar; dâhil edilen farklı aktörler ve kurumlar, farklı işleyiş düzeyleri, faaliyet çeşitliliği, kültürel boyutlar, farklı bakış açıları ve ideolojiler göz önüne alındığında karmaşıktır.
- Aile-okul ilişkisi ya da ebeveyn katılımı kavramları genel olarak, eğitim sonuçlarından ve gelecekteki başarıdan faydalanmak için ebeveynlerin okullarla ve çocuklarıyla çalışması olarak tanımlanmıştır .
- Birçok ülkedeki aile, çocukları için ve çocukları ile birlikte anaokulu seçiminden başlayarak yükseköğretim seçimine kadar farklı eğitim düzeylerindeki eğitim seçeneklerini göz önünde bulundurmaları gereken bir durumla karşı karşıya kalır .
- Çocukların eğitimine ebeveyn katılımının, anaokulundan liseye kadar tüm öğrenim düzeylerinde akademik ve sosyal başarılarını etkilediği ve çocukların akademik gelişimlerinde kritik bir öneme sahip olduğu görülmüştür .
- Çocukların üzerinde böyle bir etkisi olan ebeveynlerin çocukların eğitimine dâhil edilmelerinin akademik ve sosyal anlamda önemli çıktılar oluşturduğu belirlenmiştir .
- Çocuklarının eğitimine katılan, örneğin onlarla okumalar yapan, ödevlerine yardım eden ve okulla ilgili genel tartışmalara katılan ebeveynlerin, istikrarlı akademik performansı olan ve daha az davranış problemi gösteren çocukları vardır .
- Ebeveynler hem çocuklarıyla kuracakları iletişiminin niteliğiyle, hem de okul ile gerçekleştirecekleri iş birliğinin düzeyi ile çocuklarının akademik ve sosyal başarılarına önemli katkılar sağlayabilir.
- Okullar ebeveynler için olumlu bir ortam yaratmaya çalışmalıdır. Bu ortamlar diyaloğa davet etme, ebeveynlere saygı ve empati ifade etme gibi olumlu iletişim stratejilerine bağlı kalarak oluşturulabilir .
- Ebeveynlerin okula katılımı; toplantılara katılmak, öğrencilerle okumak ya da okulu ve öğrencinin öğrenmesini destekleyecek şekilde gönüllü olmak için fiziksel bir varlık gerektirebilir. Bununla birlikte, katılım, evde çocuklarla okumak veya ödevlere yardım etmek olarak da düşünülebilir .

- Okul ve aile arasındaki etkileşimi arttırmak için okuldaki öğrenciler kadar öğrencilerin aile üyelerinin de etkin olması sağlanmalıdır.
- Bu kapsamda okul tarafından öğrenci velilerine yönelik yapılabilecek etkinlik türleri, ebeveyn eğitimi, ebeveyn katılımı ve okul-aile iş birliği olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılabilir.
- Ebeveyn eğitiminde amaç, ebeveynlerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen konularda onları bilgilendirmek ve çocuk ve ergenlerin gelişimi, çocuk sağlığı gibi konularda yürütülecek eğitim programlarına katılımlarını sağlamaktır.

Bir okulda yürütülebilecek bazı ebeveyn eğitimi örnekleri aşağıda listelenmiştir:

- • Okula uyum semineri, okul tanıtım seminerleri, okul kuralları ve işleyişi seminerleri
- • Rehberlik ve psikolojik danışmanlık birimi tarafından verilen “duygusal gelişim” seminerleri
- • Çocuk istismarı eğitimi, aile içi şiddet eğitimi
- • Çocuklarda davranış bozukluğu sorunları eğitimi, olumlu davranış kazandırma eğitimi
- • Çocukluk çağı beslenmesi eğitimi; sağlık, temizlik ve hastalıktan korunma eğitimi
- • Verimli ders çalışma eğitimi, yaş dönemi özellikleri eğitimi, mahremiyet eğitimi
- • Trafik kuralları uygulamalı eğitimi
- • Teknolojinin bilinçli kullanımı, siber saldırılara karşı önlem eğitimi
- • Akademisyenlerin eğitici seminerleri, akademik değerlendirme sistemi ile gözlenen süreçlerin velilerle paylaşılması, iki haftada bir yayımlanan bültenlerle öğrencilerin eğitim süreçlerini, velilerin yakından takip etmelerini sağlamak
- • Suriyeli çocukların ebeveynlerine yönelik, çocukların ve kendilerinin uyum süreçleri seminerleri (tercüman eşliğinde)
- • Okulda düzenlenen “veli akademileri” ile her ay belirlenen konularda, alanında uzman kişilerce düzenlenen veli seminerleri, okul-aile iş birliğini artırma eğitimi
- • Velilere yönelik yapılan okuma-yazma, ebru sanatı kursları, velilere yönelik ön ergenlik semineri
- • Rehber öğretmenlerce velilere verilen konferanslar
- • Sınav süreci hazırlık eğitimi (velilere yönelik)
- • Öğrenme stilleri testi (Uygulamanın sonuçları velilerle paylaşılır.)
- • Aile danışmanlığı Okul ve aile etkileşimini artırmak için yapılabilecek bir diğer etkinlik türü “ebeveyn katılımı”dır. Bu etkinlik, ebeveynlerin çocuklarının öğrenme süreçlerine okul yönetimince belirlenen çerçevede katılımını içermektedir.
- Genellikle eğitimle ilgili geleneksel, orta sınıf değerlerle uyumlu olduğu düşünülen bu yaklaşım, ebeveynlerin ve okul personelinin, çocukları ve gençleri eğitmek ve sosyalleştirmek için ayrı roller ve sorumluluklarla hizmet ettiklerini gösterir.

Yürütülebilecek bazı ebeveyn katılımı örnekleri aşağıda listelenmiştir:

- • Dönem başı ve sonu veli toplantıları, okul aile birliği toplantıları, telefonla irtibatlar
- • Veli katılımı ile gerçekleştirilen sosyal faaliyetler, okulda bulunan atölyelere velilerin katılımı
  • Bireysel veli görüşmeleri (okul ortamında); ev ziyaretleri 292
- • Öğrenme alanlarıyla bağlantılı olduğunu düşünülen konuların içeriği hakkında velilerin okulda sunum yapmaları (diş sağlığı ile ilgili diş hekimi bir veliyi okula davet etmek gibi)
- • Düzenlenen şenlik ve etkinliklere velileri davet etmek, portfolyo sunumu Okul ve aile etkileşimini artırmak için yapılabilecek bir diğer etkinlik ise okul ve aile arasında bir iş birliği oluşturmadır.

- Bu yaklaşım çocukların eğitiminde ve sosyalleşmelerinde sorumlulukların ortaklaşa paylaşımı fikrini temele alır.

- Okul-aile iş birliği hareketi, bu tür etkinliklere katılmayan ailelere ulaşmak için okul uygulamalarını değiştirmeyi ve aileler ile eğitimciler arasında artan fiziksel ve sosyal mesafeyi ele alarak bu süreksizliği gidermeyi amaçlamıştır.

İş birlikli olarak yürütülebilecek bazı örnek etkinlik önerileri aşağıda listelenmiştir:

- • Yılsonu sunumları, okuma bayramı, resmî bayramlar ve törenler düzenleme
- • Veli/okul tabanlı projelerin faaliyet uygulamaları (“Annem Babam Okuyor, Ben de Okuyorum” etkinliği ile okulda ebeveynlerin katılımıyla okuma saatleri düzenleme)
- • Okulun resmî facebook, instagram ve twitter gibi sosyal medya hesaplarından yapılan okulla ilgili paylaşımlarla dolaylı olarak veli katılımı sağlama, veli katılımını gerektirecek ödevler verme.

Bölüm

14 Kapsayıcı Eğitim ve Paydaşlar*

- Paydaş Olarak Okul Yöneticileri Okul yöneticileri, kapsayıcı bir öğrenme ortamının oluşturulmasında ve geliştirilmesinde eğitimin tüm paydaşlarına liderlik edecek pedagojik, yasal ve kültürel bilgi ve becerilere sahip olmalıdır.
- Okul yöneticilerinin kurumlarındaki ve topluluklarındaki değişiklikleri denetlemesi ve etkili bir şekilde yönetmesi beklenir.
- Okul kültürü, iletişimin niteliğine ve niceliğine büyük ölçüde bağlıdır ve bundan etkilenir.

Kowalski, Petersen ve Fusarelli’ye göre okul gibi kurumların doğasında iletişim sorunları bulunmaktadır.

Bu tipik iletişim zorlukları;

- zayıf dinleme becerileri,
- zayıf dil becerileri,
- güvenilirlik ve güven eksikliği,
- iletişim gözetimi,
- erişilemezlik,
- elitizm,
- yetersiz etki,
- aşırı bilgi yüklenmesi ve
- gayri resmî kanalların aşırı kullanımı olarak ortaya çıkmaktadır.

- **Bir okul yöneticisi ya da kurumun bir üyesi** notlar, mektuplar, raporlar, bülten panoları, el kitapları, haber postaları gibi yazılı iletişimi ve yüz yüze görüşmeler, telefon, bilgisayar, anons sistemleri, kapalı devre televizyon, ses kayıtları, ses/slayt gösterileri, e-posta gibi sözlü iletişim kaynaklarını kullanabilir.
- Bu tür iletişimlerde iletişim kurulan kişiden geri bildirim alınabilmesi önem arz etmektedir.
- Dolayısıyla iki yönü iletişimi gerçekleştirmek ve kurumun paydaşları arasında karşılıklı etkileşimi oluşturabilmek için okul yöneticilerinin öğretmenler, öğrenciler, velilerle etkileşimlerin gerçekleşebileceği ortamların oluşturmaları gerekmektedir.
- Okullardaki etkileşimi artırmak adına okul yönetimince gerçekleştirilebilecek ritüeller, seremoniler ve gelenekler gibi rutin etkinlikler düzenlenebilir.

- Bu ritüellerin bir kısmının okulların açıldığı ilk günlere özgü olması, bir kısmının okulun kapanması sürecinde (günlük programın ya da öğretim yılının sona ermesi gibi) gerçekleştirilmesi, bir kısmının ise öğretim yılı içinde yapılması sağlanabilir. Ritüeller, derin anlam içeren süreçler ya da günlük rutinlerdir.
- Teknik bir eylemden daha fazlasıdır. Her okulda sabah alınan yoklamadan öğlen okuldan dağılmaya kadar yüzlerce alışkanlık vardır. Bu rutin olaylar okulun misyon ve değerleriyle birleştirilebilirse okula ruh kazandırılır ve kültürel bağlantılar güçlendirilir.

Okulların açıldığı ilk günlere özgü önerilen bazı "karşılama ritüelleri" aşağıda listelenmiştir:

- • Oryantasyon: Öğretim yılının başında yeni gelen öğretmenlere ve öğrencilere okul tanıtılır.
- • Hoş geldin mektupları: Yeni öğrenciler adına öğretmen veya okul idaresi tarafından yazılır.
- • Hoş geldin etkinlikleri: Öğrenci ve veliler için karşılama masası, yaka kartlarının hazırlanması, kolonya ve şeker ikramı.
  Eski öğrenciler tarafından "Hoş Geldin Arkadaşım!" mektuplarının yeni öğrencilere okunması;
  spor salonunda müzik dinletisi ve bilgilendirme yapılması;
  ortaokul öğrencilerine uygulanan "Koçluk Sistemi";
  1. sınıf öğrencilerinin masalarına kek ve balonların konulması.
- • Sene başı genel kurul toplantısı: Yeni gelen öğretmenler kısaca özgeçmişlerinden bahsederek kendilerini tanıtır. 'Takım Ruhu" eğitimi.
- • Tanışma yemeği;
  sene başı okul kahvaltısı: Seminerin ilk günü okul tarafından eski ve yeni öğretmenlere bir sabah kahvaltısı düzenlenir.
- • Sabah anonsları: Okul müdürü her gün derse başlamadan önce farklı kültürlere ait müzikler dinletir.
  Ardından o günkü önemli olayları, beslenme ve öğle yemeği menüsünü okul ile paylaşır.
  Sınıf öğretmenleri ile birlikte bu anonsu sınıfta dinlerler.
  Ardından sınıf öğretmeni anons ile ilgili öğrenci sorularını yanıtlar.
- • Müfredat gecesi: Her sınıf seviyesi için senenin başında bir gün belirlenir ve veliler o gün okula gelerek öğretmenlerle tanışırlar.
  Veliler kendileri için düzenlenen günde okula gelerek öğretmenlerden yıl içerisinde işlenecek olan derslerden ve beklentilerden haberdar olurlar.
- • Veli-öğrenci-öğretmen katılımıyla sene başı pikniği
- • Okul web sitesinin ve sosyal medya hesaplarının etkin kullanılması .
- Bir okulun kapanışı ya da programın sonlandırılışı ritüelleri sergilemede önemli zamanlardır. Bu ritüeller olmadan gerekli psikolojik kapanma gerçekleşmeyebilir.

Okul yönetimince gerçekleştirilebilecek bazı "kapanış veya sonlandırma ritüelleri" aşağıda listelenmiştir:

- • Bayrak törenleri (pazartesi ve cuma günleri):
  Her cuma günü sonunda "İstiklâl Marşı"ndan önce okul müdürü geçen hafta ile ilgili yapılan etkinlikler hakkında konuşur.
  Sanat ya da spor alanlarında turnuvaya katılmış ve derece almış öğrenciler gün sonunda okul müdürü tarafından tanıtılır ve aldıkları dereceler ya da ödüller hakkında tüm okula bilgi verilir.
- • Mezuniyet törenleri:
  Kep atma ritüeli;
  karne günü: Öğrenciler performans sergilerler.
- • Yılsonu çay partisi/kahvaltısı/Ppkniği/kermesi/sergileri/yetenek sunumları; veda gecesi

- • Devir teslim töreni: İlkokullarda bayrağın 4. sınıflar tarafından 3. sınıflara teslimi
- • Veli-öğrenci-öğretmenler katılımıyla sene sonu pikniği.
- • Okuma bayramı: 1. sınıflar için düzenlenir; ailelere portfolyo sunumu
- • Okulda kapanış yemeği; kuru fasulye/pilav günü
- • Yılbaşı partisi: Okul tarafından öğretmenlere ve öğrencilere düzenlenir.

Paydaş Olarak Sivil Toplum Kuruluşları

- Eğitimin paydaşlarından biri de eğitim hizmetlerinin yürütülmesine katkı sunan sivil toplum kuruluşlarıdır.
- Sivil toplum kuruluşları sosyal kulüpler, meslek örgütleri, çevre örgütleri, insan hakları örgütleri vb. şekilde örneklendirilebilecek farklı alanlardaki örgütlenmeleri kapsayan “kâr amacı gütmeyen”, “gönüllü”, “üçüncü ya da bağımsız sektör” olarak nitelendirilmektedir .
- Türkiye’de sivil toplum kuruluşu (STK) olarak faaliyet gösteren ve türleri vakıf, dernek, sendika, siyasi oluşum, kooperatif, dinî kurum ve kuruluş, platform, inisiyatif, lonca, spor kulübü, birlik, baro, oda, ekonomik oluşum gibi farklı adlarla anılan pek çok sivil oluşum vardır.
- Ülkemizde sivil toplum kuruluşlarının eğitimle ilgili çalışmalarda etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bunun en belirgin örneği, Millî Eğitim Şûra’larında, üniversiteler, resmî kurum ve kuruluşlar ve MEB merkez ve taşra teşkilatlarının yanında sivil toplum kuruluşlarının da görüşlerine yer verilmesidir.
- Türkiye’de sivil toplum kuruluşlarının pek çoğu eğitim alanında çalışma yapmasalar bile bu kuruluşların tüzüklerinde eğitimle ilgili ibarelere rastlamak mümkündür .
- Özellikle vakıf, dernek ve 294 sendika türündeki sivil toplum örgütleri eğitimsel etkinliklere yönelmişlerdir. Böylece bu kuruluşların Türk demokrasisinin gelişmesine katkı sağladıkları gibi eğitim sistemine olan etkileri de inkâr edilemez .
- Eğitim kurumları olan okullarda bireylerin, sivil toplum kültürüne ve sivil toplum kuruluşlarına ilişkin olumlu algılarının oluşması gerekmektedir. Bu algının bir taraftan STK’ları güçlendirmesi diğer taraftan da STK’ların toplumdaki gelişmelere öncülük etmesi ve hızlandırmasını beraberinde getirmesi beklenebilir .
- Eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının kamuoyuna yönelik, yardım amaçlı, yenilikçi ya da genel eğitsel çalışmalar yürüttüğü görülmektedir.
- Sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri incelendiğinde en fazla yardım amaçlı çalışmaların var olduğu görülmektedir.
- Bu çalışmalar özellikle örgün eğitimde okuyan muhtaç çocuklara ve gençlere yapılan burslar şeklinde olmaktadır.

Türkiye’de eğitim alanında faaliyetler yürüten bazı vakıf ve dernek örnekleri şöyledir:

- Millî Eğitim Vakfı (MEV),
- Türk Eğitim Vakfı (TEV),
- Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV),
- Türk Eğitim Derneği (TED),
- Başka Bir Okul Mümkün Derneği (BBOM) ve
- Türkiye Korunmaya Muhtaç Çocuklar (Koruncuk) Vakfı.

Millî Eğitim Vakfı (MEV),

- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her kademede ve türdeki eğitim kurumlarında, eğitim ve öğretime maddi ve manevi katkıda bulunmak ve bu amaçla yeni kaynaklar sağlamak üzere 1981 yılında kurulmuştur.
- Türkiye Eğitim Vakfı (TEV), ülkemizde yetenekli fakat maddi olanaklardan yoksun çocukların ve gençlerin eğitim ve öğrenimlerini sağlamak için yardım etmek, ülkemize ve insanlığa katkılar yapacak öncü gençleri ve onların yetişecekleri eğitim sistemini desteklemek amacıyla 1967 tarihinde eğitime gönül vermiş 205 hayırsever tarafından kurulmuştur.
- Türk Eğitim Derneği (TED) 1928 yılında Atatürk'ün direktifleriyle kurulan bir dernektir.
- Dernek, öncelikle köklü bir sivil toplum kuruluşu olarak kurulduğu günden beri eğitim alanında faaliyet göstermekte olup, aynı zamanda yeterli maddi olanağa sahip olmayan ahlaklı, anlayışlı ve çalışkan Türk çocuklarının eğitimlerini desteklemekte ve Türk eğitim hayatına maddi ve bilimsel katkılar sağlamaktadır.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV),

- 1995 yılında "devlet tarafından verilen temel eğitime destek olmak" amacıyla kurulmuş, ilköğretim çağındaki çocuklara "okul dışı eğitim desteği" vermeye odaklanmıştır.
- Oluşturduğu özgün eğitim programlarını ülke genelinde kurduğu Eğitim Parkları, Öğrenim Birimleri ve "Sosyal Etkinliklere Destek Protokolü" kapsamında ilköğretim okullarında, gönüllüleri aracılığı ile hayata geçirmeye çalışmaktadır.

Türkiye Korunmaya Muhtaç Çocuklar (Koruncuk) Vakfı

- 1979 yılında çocuk köyleri kurmayı ve yaşatmayı amaç edinmiş gönüllü kişiler tarafından kurulan, korunmaya muhtaç çocukların yani "koruncuklar"ın, "Çocukköyü"ne geldikleri andan itibaren bir aile ortamında sağlıklı gelişmeleri, eğitim ve öğretim görmeleri, kişisel yeteneklerini geliştirmeleri, geleceğe hazır ve topluma faydalı bireyler olmaları için çalışmaktadır.

Başka Bir Okul Mümkün Derneği

- 2009 yılında fikirsel temelleri atılan dernek, 2010 Kasım ayında alternatif bir okul modeli geliştirmek ve bu modelin uygulandığı okullar açmak amacıyla kurulmuştur.
- 2010 yılı başında toplu buluşmalarına başlayan gönüllü grup, Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminin gelişime açık yönlerini tespit etmek, sorunlara çözüm önermek ve sistemli çalışma ile araştırmalara dayanan alternatif bir okul modeli oluşturmak üzere çalışmalara başlamıştır.
- Okul ve STK'lar arasındaki iş birliğini ve etkileşimi artırmak için okuldaki yöneticiler ve öğretmenlerin etkin olması sağlanmalıdır.
- STK'ların eğitim kurumlarıyla iş birliği konusunda en fazla yaşadıkları sorunlardan biri gönüllülere ve eğitim ihtiyacı olan kimselere ulaşma konusudur.
- Bu konuda STK'lara en etkili yardımı okul yöneticileri ve öğretmenler sağlayabilir. Bunun yanı sıra yöneticilerin ve öğretmenlerin STK'larda gönüllü eğitimci olmaları,, alanlarına özgü akademik destekler vermeleri sağlanabilir.
- Okullarda kapsayıcı bir öğrenme ortamı geliştirilebilmesi okul yöneticilerine düşen sorumluluk alanlarından bir tanesidir.
- Kapsayıcı okulları geliştirmek adına yöneticilerin bazı çalışma biçimlerini (kullandıkları iletişim dili, okul yönetimini ele alış biçimleri, okulda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, kaynakların dezavantajlı olan çocukların üzerinde kullanımı gibi) değiştirmesi yararlı olacaktır.
- Liderlik vasıfları kapsamında yöneticilerin temel rol ve sorumlulukları vardır.

Kendi okul yönetimimizi değerlendirmek için bazı soruları cevaplamaya çalışmalıyız.

- Bu sorulara verilecek cevaplar, kurumun kapsayıcılık noktasında nereye geldiğini gösterecektir:
- • Kendi okul yönetimimiz, çalıştığımız kurumu yeniden tasarlama ve buna bağlı olarak iş birliğine dayalı bir çalışma ortamı için kurum kültürünü geliştirme konusunda neler yapmaktadır?
- • Okul yönetimi tarafından sorunların tespit edilmesi ve buna bağlı olarak okul personelinin motive edilebilmesine yönelik okul için yeni bir vizyon ve yön belirleme konusunda bir girişimde bulunmakta mıdır?
- • Okul yönetimimiz, çocuklara hem gerekli bireysel desteklerin sağlanması hem de yüksek kalitede bir eğitim sunulmasını yönetme konusunda neler yapmaktadır?
- • Okul yönetiminin tüm çocukların yanı sıra çocukların ebeveynlerini ve tüm paydaşları sürece dâhil etme ve onlara değer verme konusundaki uygulamaları nelerdir?
- • Öğretmenlere yeterli mesleki gelişim için fırsatlar sunuluyor mu?

Bölüm 15

Aile ve Toplum Katılımına Yönelik Pratik Öneriler*

- Gross, Haines, Hill, Francis, Blue-Banning ve Turnbull'un aktardığına göre okullarda aile ve toplum katılımı, öğrenci başarısı için kritik bir bileşendir.

- **Araştırmalar, güçlü aile-toplum-okul iş birliği geliştiren okulların**
  (a) sınıf seviyesine göre daha yüksek bir yüzdeliğe,
  (b) artan ebeveyn gönüllülüğüne,
  (c) desteklenen okul reformu çabalarına sahip olduğunu,
  (d) öğrenci sınav puanlarını artırdığını,
  (e) öğrencinin okula devam oranlarını artırdığını ve
  (f) öğrencilerin okul dışındaki öğrenme fırsatları için bağlantılar oluşturduğunu göstermektedir.

- Aileler, çocuklarının ilk eğitimcileridir ve okul yıllarında ve daha sonraki zamanlarda çocuklarının öğrenmelerini ve gelişimlerini etkilemeye devam ederler.
- Okulların ailenin eğitimdeki birincil rolünü tanıması gerekir. Bu nedenle, ailelerin ve okulların ortaklık içinde çalışması önemlidir.
- Literatür taraması aile-okul iş birliği kapsamında aşağıdaki ilkelerin dikkate alınmasını ve bir aile-okul eylem ekibinin ya da çalışma grubunun, okul ve ev arasında, aşağıdaki ana başlıklar altında, önerilen stratejilerin uygulaması gerektiğini ortaya koymaktadır:

İletişim ve Etkin Katılım

- • Okulun/ailenin iletişim ihtiyaçlarını değerlendirmek için bir anket yapılabilir.
  Okulun belirli yerlerine "Hoş geldiniz" ifadeleri yerleştirilebilir.
  Velilerin okulla etkili iletişim gerçekleştirebilmeleri için bir görevli ebeveyn irtibat sorumlusu olarak atanabilir.
- • Ebeveyn ve aile katılımı için yapılan mevcut uygulamalar gözden geçirilebilir.
  Okul kuralları, politikaları, misyon ve hedefleri, müfredat standartları ve değerlendirme prosedürleri hakkında bir el kitabı geliştirmek için ebeveynler ve ailelerle çalışma fikri üzerinde düşünülebilir. Bu el kitabı web sitesinde yayımlanabilir ya da yeni ebeveynlere verilebilir.

- • Okul etkinliklerine, çalıştaylara vb. katılım için ebeveyn ve aile zamanının uygunluğu öğrenilebilir; kişisel şartlar ebeveynlerin yüz yüze bir toplantıya katılmalarını engellediğinde, ebeveyn-öğretmen görüşmelerinin alternatif yöntemleri (telefon, e-posta vb.) kullanılabilir.
- • Öğrenci çalışmaları, gözden geçirilmesi ve yorumlanması için düzenli olarak evlerine gönderilebilir.
- • Haber bültenleri, tartışmalar, sınıf toplantıları vb. aracılığıyla ailelerin okulun ihtiyaçlarını ve verdikleri değerleri bilmeleri sağlanabilir.
  Ebeveynlerin ve ailelerin, çocuklarının okuldaki öğrenmelerini teşvik etmesinin ve desteklemesinin nasıl sağlanacağı belirlenebilir.
- • Sınıf etkinliklerine aile katılımını sağlamak için seçeneklerin ne olduğu araştırılabilir.
  Evdeki okuryazarlık/matematiksel beceri öğrenme fırsatları araştırılabilir.
- • Öğrencilerin ev ortamlarını tanıtan sınıf etkinlikleri belirlenebilir ve evden ya da daha geniş bir topluluktan kültürel kapsayıcılığı dâhil eden metinler ve diğer etkinlikler kullanılabilir.
- • Okulun ev ödevi politikası, ebeveyn desteğine rehberlik etmek için tasarlanmış “ev ödevi rehberi” ebeveynler ile birlikte gözden geçirilebilir.
- • Her yıl seviyesinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu beceriler hakkında ailelere bilgi sağlanabilir.
  Ev ve okul arasındaki öğrenci gelişimi hakkındaki tartışmalar için ek fırsatlar sağlanabilir.

Topluluk ve Kimlik Oluşturma

- • Okulun yetişkinlere yönelik öğrenme ve topluluk toplantıları için bir topluluk kaynağı hâline gelebileceği yollar düşünülebilir.
  Okulun potansiyel ebeveynlerinin ve potansiyel öğrencilerinin katılabileceği erken okuryazarlık, sağlık hizmetleri vb. gibi programlar planlanabilir.
- • Daha geniş topluluktaki insanlar ve yerel diğer kuruluşlar, okula danışmanlık yapmak ve sınıflarda konuşmak gibi çeşitli yollarla okula dâhil edilebilir.
- • Müfredattaki değerlerin tasarımına katılımcı ve kapsayıcı yaklaşımlar geliştirilebilir.

Ailenin Rolünü Tanıma

- • Aileler ve okul arasındaki iş birliği için gerçekleştirilen okul düzenlemelerinin iyi uygulamalar olup olmadığı değerlendirebilir.
  İhtiyaçlarını ve önceliklerini belirlemek için ebeveynler, aileler ve toplumun üyeleri araştırılabilir.
- • Okul topluluğuna danışılarak, aile-okul ortaklıkları hakkında yazılı bir politika geliştirilebilir.
  Toplantı sonuçlarını diğer ebeveynlere sunmak için belirli ebeveynler/ebeveyn grupları belirlenebilir.

Ortak Karar Verme Süreçleri Oluşturma

- • Değerlendirme, raporlama ve müfredat değişiklikleri gibi yeni okul politikaları üzerine danışılması ve görüş alınması için okul topluluğuna başvurulabilir.
  Okula ve okul yönetimine resmî ebeveyn katılımı teşvik edilebilir.
  Okuldaki tüm etnik, sosyo-ekonomik, engel grupları ve diğer gruplardan ebeveyn temsilcileri karar verme süreçlerine dâhil edilebilir.
- • Karar verme gruplarına öğrenciler (ebeveynlerle birlikte) dâhil edilebilir.
  Ebeveyn liderlerine eğitim ve destek sunulabilir ve tüm aileleri bu liderlere bağlamak için ağlar kurulabilir.

Okulun Dışında da İş Birliği Yapma

- • Toplum sağlığı, kültür, eğlence, sosyal destek, diğer programlar veya hizmetler ve öğrencilere yönelik yaz programları da dâhil olmak üzere, öğrenme becerileri ve yeteneklerine dayanan topluluk etkinlikleri hakkında bilgi sağlanabilir.
- • Rehberlik ve iş ortaklıkları gibi programlar için aileler bilgilendirilebilir.
  Yeni öğrenciler için mezun olmuş öğrenciler okul etkinliklerine katılmaya davet edilebilir.
- • Okullar ve aileler tarafından geri dönüşüm, müzikal performanslar, yaşlılarla ilgili gönüllü etkinlikler ve kültürel faaliyetler gibi çalışmalar ile topluma hizmet uygulamaları yapılabilir.

Okul-aile-toplum iş birliğini geliştirme konusunda yukarıda belirtilen stratejilerin yanı sıra aşağıdaki hususlar da göz önünde bulundurulmalıdır:

- • Aileleri eğitimleriyle yakından ilgilendiklerinde çocuklar okulda daha başarılı olurlar. Bazı ebeveynler müdahalede bulundukları düşünülmesin diye ya da daha önce kötü deneyimler yaşadıkları için öğretmenle iletişim kurma konusunda isteksiz olabilirler.
- • Bazı ebeveynler okul ile ilgili etkinliklere katılma konusunda diğerlerinden daha istekli olabilirler.
  Öğretmenlerin istekli ebeveynlerle etkin çalışması, diğer ebeveynler için bir model ve teşvik edici bir durum olmasını sağlayacaktır.
- • Ebeveynler özel ihtiyaçları olan çocukları için bireysel eğitim planının hazırlanmasında yer alabilirler.
  Çocukların ilerlemesine ilişkin raporlar her dönem ebeveynlere gönderilebilir.
- • Öğretmenler öğrencilerini evde ziyaret etmeye istekli olmalıdırlar, böylece çocuğun evdeki ortamını öğrenebilirler.
  Ebeveynler, çocuklarının sınıfını ziyaret etmeye davet edilebilir, böylece sınıfta kullanılan öğretim yöntemlerini görebilirler.
- • Ebeveynler, okula danışarak, kendi kültürlerinde yer alan özel etkinlikleri ve festivalleri düzenleyerek okul içindeki kültürel ve etnik çeşitliliği zenginleştirebilirler.
- • Ebeveynler için kısa eğitim kursları düzenlenebilir.
  Bu kurslarda; okulda ebeveynlerin katılabileceği ve özellikle çocuklarının yeni beceriler kazanmasına yönelik sosyal ve bilimsel etkinlikler düzenlenebilir.

Okul-Aile İş Birliğini Değerlendirme

- Okul-aile iş birliğinin önündeki engeller konusunda yapılan araştırmalar sorunların üç başlık altında kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Eğitici/Öğretmen Kaynaklı

- • Ebeveyn katılımına yönelik olumsuz ön yargılar, öğrencilerle ve onların okul performansları ile ilgili olumsuz ifadelerin kullanılması, ailelerle çatışma korkusu, eğitimciler için aile iş birliğinin nasıl yapılacağı konusunda eğitim eksikliği başlıca sorunlar olarak görülmektedir.

Aile Kaynaklı

- • Eğitimi okula bırakarak pasif bir rol benimseme, dil ve kültürel farklılıklar nedeniyle okullara yönelik bilgi eksikliği ve yaklaşım farklılığı, destekleyici çevre ve kaynak eksikliği (örneğin, yoksulluk, hizmetlere sınırlı erişim), zaman kısıtlamaları, gereksinimlerine cevap bulamama, ekonomik nedenler başlıca aile kaynaklı etmenler arasında yer almaktadır.

İş Birliği Eksikliği

- • Sadece sorunlar ortaya çıktığında iletişim kurulması, çocukların performansıyla ilgili farklı bakış açıları, rutin bir iletişim sisteminin olmaması, aileler ve okul arasındaki önceki olumsuz etkileşimler ve deneyimler, iletişim için sınırlı zaman ve anlamlı diyalog kurulamaması başlıca sorun alanları olarak değerlendirilebilir.

Bölüm 16

Ülkemizde Kapsayıcı Eğitimin Görünümü Eğitsel Bağlam

Türkiye özelinde bakıldığında,

- engelli çocuklar,
- ruhsal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar,
- istismara maruz kalan çocuklar,
- az gelişmiş bölgelerdeki/kırsal kesimdeki çocuklar ve gençler, okula gitmeyen/okulu terk eden çocuklar,
- yoksul kent/mahallelerdeki çocuklar ve gençler,
- Romanlar,
- çatışma ortamındaki çocuklar ve gençlere ek olarak
- anadili Türkçe olmayan çocuklar ve
- uluslararası göçmenler de **dezavantajlı gruplar** arasında gösterilmektedir.

Bu değerlendirme bir sınıflamaya tabi tutulacak olur ise aşağıdaki gruplandırma örneği ortaya çıkacaktır:

- • Erişim sınırlıkları (mülteciler, coğrafi dağılım)
- • Dil bariyeri (mülteci ve göçmenler, anadili farklı çocuklar)
- • Düzey çeşitliliği (hazır bulunuşluk, okul öncesi eğitimde okullaşma)
- • Öğrenme kayıpları (mevsimlik tarım işçiliği, mücbir sebebler)
- • Sosyal duygusal gelişim sınırlıkları (mülteciler-dönemsel farklılıklar)
- • Fiziki sınırlıklar (özel eğitim gereksinimi olan bireyler) 298

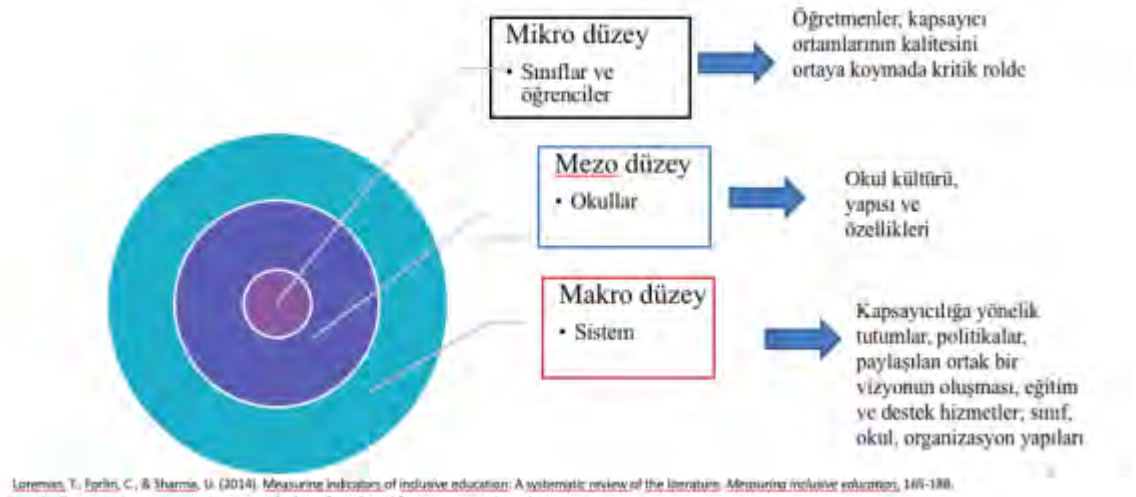
Mülteci Eğitimindeki Sorunlar

Son zamanlarda ülkemiz özelinde gündemde yer alan mülteci grupların eğitimi dikkate alındığında bazı sorunların yaşandığı görülmektedir.

Bu sorunların başlıcaları aşağıdaki başlıklar altında ele alınabilir:

- Psikososyal (travmalar)
- Uyum (farklı kültür)
- Dil ve iletişim (farklı dil)
- Sistemsel (farklı eğitim sistemi)
- Ailevi (kayıplar, yoksulluk…)

Bu sorunların çözümünde mikro, orta ve makro olmak üzere değişik düzeylerde tedbirlerin alınma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.



Loreman, T., Forlin, C., & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. Measuring inclusive education, 165-188.

❖ *Şekil 6.* Kapsayıcı eğitimin kalite paydaşları

❖ Kapsayıcı bakış açısı bağlamında öğretmenin harekete geçeceği nokta, kendi kontrolünde geliştirilebilir olan süreçler özelinde düşünerek bilinçli bir çaba göstermek olmalıdır. Bu da birey ve sınıf düzeyi olarak düşünülebilir.

❖ Kapsayıcı Eğitim Kapsayıcı pedagojiyi temele alan eğitim yaklaşımları, sınıf içindeki çeşitliliklerin ve farklılıkların doğru yönetilememesinden kaynaklandığı düşünülen sorunlara alternatif çözümler sunan esnek ve evrensel bakış açıları içermektedir.

❖ Eğitim penceresinden bakıldığında tüm bu anlayışların özünde öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmasını sağlamak; ayrım gözetmeksizin bütün öğrencilerin farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetmek; üst düzey öğrenme beklentileri içermek; farklılıkların değerli görüldüğü atmosferler yaratmak vardır.

❖ Başka bir deyişle bu anlayışlar, kültürel anlamda çeşitlilik içeren toplumlarda eğitim ve öğretim alanında düzenlemeler yapmayı amaçlar.

❖ Eğitim alanında yapılan uygulamalar üç farklı yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Bu yaklaşımların genel özellikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2. *Kapsayıcı pedagoji*

Çok Kültürlü Eğitim	Kültürler Arası Eğitim	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim
Etnik merkezden uzak, farklılıklara saygı gösteren anlayış	Farklı kültürleri anlamaya çalışan ve saygı duyan bir anlayış	Sosyal entegrasyon kapsamında, bütünleşme bilincine dayalı bir anlayış
Yasal haklar ile tüm bireyler eşit haklar ile sunulan eğitim	Herkesin eğitimi amacıyla farklılıklara odaklanmadan sunulan eğitim	Bireyin kültürel değerlerini, düşünce ve deneyimlerini sürece dâhil ederek üst düzey beceri geliştirme amaçlı sunulan eğitim
Farklı kültürde yaşam becerisi kazanmaya odaklanır.	Evrensel değerleri aktarmaya odaklanır.	Farklılıklardan yararlanarak sosyal ve akademik beceri geliştirmeye odaklanır.

❖

Bilgi, Beceri, Tutum ve Değerler

Hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin genel olarak değerlendirildiğinde öğrenimi çeşitlendirme, motivasyon, kültür, mültecilik ve iletişim/sosyal uyum başlıklarının eğitim ortamlarında dikkate alınması önem arz etmektedir (Şekil 7).



Şekil 7. Kapsayıcı eğitimde bilgi, beceri, tutum ve değerler

- Bu yeterliklerin yerine getirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında yapılacak bazı uygulamaların öğretmen ve öğrencilere olumlu katkıları olacaktır.
- Öğrenci katılımını sağlama ve kültürler arası iletişim ve etkileşim başlıkları altında dikkate alınabilecek bazı uygulamalar aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerin Katılımını Sağlama

- • Gerekli ve uygun ipucu ve yardımı sağlama
- • Öğrencilerle iletişiminde gerekli ve uygun düzenlemeler (zaman, vurgu, tonlama, konuşma hızı, beden duruşu vb.) yapma
- • Cesaretlendirici sözel pekiştireçler (güçlü yönleri takdir, onay vb.) kullanma
- • Her bir öğrenciyle iletişiminde uygun (kendilerini değerli hissettirecek) iletişim kanalları (isimleriyle hitap etme, göz teması kurma vb.) kullanma
- • Dersin kazanımıyla ilişkili olarak bireysel ya da kültürel birikimlerini paylaşmaları için eşit fırsatlar tanıma Kültürler Arası İletişim ve Etkileşim
- • Her bir öğrenciyle iletişiminde kapsayıcılığa uygun sözlü ve sözsüz iletişim yolları kullanma
- • Öğrencilerin, öğrenme görevlerini iş birliği/dayanışma/yardımlaşma içinde yapmalarını sağlama
- • Etkinliğin gerekli yerlerinde, kazanımla bağlantılı olarak öğrencilerin duygu/düşünce/bilgi veya becerilerini kültürel birikimleriyle (aile, referans çevre, vb.) ilişki kurarak paylaşmalarını sağlama
- • Kapsayıcı iletişim kanalları (saygı, hoşgörü, etkin dinleme vb.) kullanmalarını sağlama
- • Öğrencileri, kendisinden farklı kültürden olan insanları tanımaya istekli olmaları noktasında, kazanım doğrultusunda teşvik etme
- • Öğrencilerin empati, sosyal eşitlik, saygı, adalet gibi konular üzerinde düşünmelerini sağlayacak dersin kazanımıyla ilişkili ortamlar sunma.

Bölüm 17

Kapsayıcı Eğitim ve Dezavantajlı Gruplar*

- Kapsayıcı eğitim söz konusu olduğunda dikkatte alınması gereken bazı kavramlar vardır.
- Bu kavramları kendi çerçevesi içerisinde örnekler ile görünür hâle getirilmesi ve eğitsel alanda yansımalarının ortaya konulması önem arz etmektedir.

- **Ön yargı;** Türkçe Sözlük'te, "bir şeyi yeterince bilmeden varılmış kanı; önceden verilmiş yargı" biçiminde felsefi ve sosyolojik açılardan tanımlanmıştır.
  Farklı gruplar veya kişiler arasında sosyal farklılaşmaya veya sosyal uzaklaşmayı körükleyecek tutumlara sebep oluyorsa ön yargı olumsuz bir nitelik kazanır.
  Örneğin, Suriyeli bir göçmenin "tehlikeli" olabileceğini varsaymak ön yargılı bir düşüncedir ve bu düşünce sebebiyle bu kişilerden uzak durmak ön yargılı bir davranıştır.

- Kapsayıcılığın karşıt terimi olarak kullanacağımız **ayrımcılık (ya da dışlama),** en basit hâliyle bir kişiye ya da bir gruba benzer durum ve koşullardaki diğer kişilerden farklı ve eşit olmayan bir muamele yapılması şeklinde tanımlanabilir.
  Ortaya çıkabilecek ayrımcılığın farkına varmak ve ayrımcılığı engelleyecek önlemler almak tüm öğretmenlerin öncelikleri arasında yer almalıdır.
  Doğrudan ayrımcılık; bir kişi veya bir grubun farklılıkları nedeniyle, açık bir biçimde eşit olmayan bir muamele görmesidir.
  Burada farklı muamele açıkça alay etmekten bu kişi ya da gruplara yönelik ayrımcılığı kışkırtmayı amaçlayan nefret söylemlerini yaygınlaştırmaya kadar geniş bir yelpazedeki davranış biçimlerini içerir.

- **Dolaylı ayrımcılık** ise; fark edilmesi güç olan, genelde imalar veya dolaylı ifadeler ile ortaya çıkan ayrımcılık şeklidir.
  Örneğin "yok sayma" bu tür ayrımcılığın en belirgin biçimlerindendir.
  Sınıf ortamında öğretmenin başarısız diye etiketlenen bir öğrenciyi görmezden gelip başarılı öğrencileri daha çok önemsemesi bu ayrımcılık türüne örnektir.

- **Pozitif ayrımcılık,** toplumda ayrımcılığa uğrayan ve bu sebeble birtakım haklara erişemeyen ya da kısıtlı erişen grupların lehine geliştirilen politika, strateji, yöntem ve uygulamaların bütünüdür.
  Pozitif ayrımcılık eşitlik ilkesini bozmaz, aksine eşitlik ilkesinin sağlanabilmesi için dolaylı ayrımcılığı engellemeyi hedefler.

Ayrımcılığın Nedenleri ve Türleri

Ayrımcılık çeşitli nedenlerle ortaya çıkmaktadır ve çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlardan bazılarını inceleyecek olur isek;

- **Etnik köken ayrımcılığı**: Irk, renk, soy ya da ulusal veya etnik kökene dayalı her türlü ayrım etnik köken ayrımcılığını ifade eder. Dilde yerleşik ırkçı kalıplar veya okul ortamında farklı etnik kökenden gelen öğrencilere yapılan aşağılama ve tacizler, etnik kökene dayalı ayrımcılığa örnek verilebilir.
- **Dinî inanç ayrımcılığı:** Toplumsal yaşamın herhangi bir alanında bireylerin inançlarından dolayı dışlanması veya engellenmesidir. Başörtülü bir kadının eğitim hakkının engellenmesi veya farklı dinlere yönelik hakaret anlamı içeren ifadeler dinî inanç ayrımcılığına örnektir.

- **Cinsiyet ayrımcılığı:** Toplumsal yaşamda kişilerin cinsiyetlerinden dolayı dışlanması ya da engellenmesidir. Kadınların eğitim ve çalışma imkânlarından eşit olarak yararlanamaması veya cinsiyet rollerinin kesin kalıplar şeklinde belirlenmesi bunlara örnek olarak verilebilir.
- **Sosyo-ekonomik düzey:** Kişinin toplumsal yaşamda sosyo-ekonomik düzeyinden dolayı diğerlerinden farklı muamele görmesini ifade eder. Okulda fakir bir aileden gelen bir öğrencinin öğretmen veya okul yöneticileri tarafından farklı muamele görmesi bu duruma örnektir.
- **Engellilik veya özel gereksinimler:** Bireylerin genetik birtakım problemler ya da hayatlarının belirli bir dönemindeki hastalık veya kaza sonucunda bedensel veya zihinsel olarak ortaya çıkan özel durumlarından dolayı ayrımcılığa maruz kalma durumudur.
- **Eğitim Ortamlarında Ayrımcılık**
  Eğitim kurumlarında öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve öğrenciler, birçok durumda farkında olmadan, algıları, ön yargıları ve kalıp yargıları çerçevesinde öğrencilere farklı davranabilmektedir.

Okul ortamlarında öğretmenlerin ayrımcı davranışlar gösterdiği bazı durumlara göz atalım:

- • Potansiyellerini dikkate almadan bazı öğrencilerden diğerlerine göre daha düşük beklenti içinde olmak,
- • Öğrenciyi ticari bir kaynak gibi görmek; ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre davranmak,
- • Cinsiyet ayrımcılığı ve özel gereksinime ihtiyacı olan veya engelli öğrencilere yapılan ayrımcılık,
- • Farklı kültürlerden gelen öğrencilere yapılan ayrımcılık,
- • Başarılı öğrencileri kayırma ve özel ilgi gösterme; sınıf ve şubeler arası ayrımcılık,
- • Dinsel ve etnik ayrımcılık; tanıdık ve yakınlarını kayırmak.

- **Damgalama**, bir kişiyi diğerlerinden ayıran ve onun istenmeyen, hoş karşılanmayan bir niteliğe sahip olduğunu belirtmeye ayarayan «işaret» olarak ifade edilmektedir.Örneğin “cüzzam” ilk damgalanan hastalıklardan birisidir ve Tanrı’nın insana verdiği bir kötülük olarak nitelendirilmiştir. Cüzzamlı kişiler hapsedilmiş ve etik dışı tedavi uygulamalarına zorlanmıştır.

- **Kalıp yargı**, farklı sosyal sınıf ya da grupların özelliklerine ilişkin kaynaksız ve genellemeci inançlara denir. Örneğin, belli bir grubun “her” durumda nasıl davranacaklarına ilişkin yargılayıcı kanaatlerimizin olması, o grup hakkında kalıp yargılarımızın olduğunun 302 göstergesidir.
- Daha önce bahsettiğimiz ön yargı daha çok “tanılama ve niteleme”, kalıp yargı ise daha çok, “sınıflama” içerir.
- **Ötekileştirme,** kavramına göz atacak olur isek, ötekileştirme temelinde bir azınlık grubunu «diğer» olarak görür; biz’in farklı olanıdır, zıddıdır.
- Ötekileştirme medya gibi araçlarla sıradanlaştığında hak ihlallerini kolaylaştırır ve dezavantajlı gruplar için sosyal hayatı daha zorlu ve tehlikeli bir hâle getirir. Örneğin medyada sunulan bir haberde suça karışan birisinin etnik kimliği üzerine yapılan bir vurgu, suça karışmış “öteki”nin ait olduğu toplumsal grupları açık bir hedef hâline getirebilir.

- **Sosyal dışlanma**, toplumun çoğunluğunun sahip olduğu avantajlardan mahrum olmak, bu kaynaklardan yeterince pay alamamak olarak tanımlanmaktadır.
- Dezavantajlı bütün gruplar sosyal dışlanmanın olumsuz sonuçlarına maruz kalmaktadır. Toplumsal yaşam zorluklar içerir ve var olma çabası hemen hemen herkes için belli bir mücadele gerektirir.

- Bu mücadele sürecinde anne, baba, kardeş, arkadaş, akraba, iş arkadaşları gibi sosyal destek sistemleri devreye girer ve psikososyal açıdan kişiyi güçlendirerek destek olur.
- Dezavantajlı kişilerin veya grupların en belirgin güçsüzlükleri bu destek sistemlerinin olmaması veya işlevsiz olmasıdır.
- Dezavantajlı bir gruba dâhil olmanın sonuçları dezavantajın ne olduğuna ve dezavantajın ilgili kültür için ne ifade ettiğine göre farklılık gösterir.

Kültürümüzde Farklı İnsana Bakış

- Anadolu coğrafyası, bugün olduğu gibi geçmişte de insan hareketliliğinde bir varış ya da geçiş noktası olması dolayısıyla pek çok kültürün kesiştiği, birbiriyle etkileşime girerek zenginleştiği ve kökleştiği bir önemli coğrafyadır.
- Anadolu'nun İslamlaşmasında büyük rolü olan fütüvvet ve Ahilik kültürünün de inşa etmek istediği ahlakın neredeyse bütünüyle "cömertlik" üzerine kurulduğu görülür.
- Üstelik bu cömertlik, kendinden olan ya da olmayan biçiminde bir ayrımı kesinlikle reddeder. Örneğin, Kutadgu Bilig'te 491' den başlayarak 496. beyit dâhil olmak üzere, yabancılara nasıl davranılması gerektiği açıklayıcı bir dil ile söylenmektedir. Bu beyitlerde misafirperverlik, sonuçları itibariyle her iki tarafa da yarar sağlayacağı biçimde tanımlanmıştır.
- Bununla birlikte, yabancıya iyi davranmanın bir karşılığı olacağı iması, bu değerin yüceltilmesinin tek dayanağı değildir.
- İnsana davranışta hoşgörünün temel dayanağı, Anadolu kültüründe en yüksek nedene, yani "Allah rızasına" dayanır ve ödülün de O'ndan geleceği umulur.
- Dinî açıdan ele alacak olur isek, Kuran-ı Kerim'de "İnsan" suresinde farklı olana bakışa ait açıklamalar görüyoruz. Surede yer alan 8. ayete "Onlar, Allah'ı sevdikleri ve O'nun rızası için yemeği yoksula, yetime ve esire yedirirler." şeklinde de mana verilmiştir.
- Müfessirler bu ayette geçen esîr kelimesini mecazi anlamda yorumlayarak "şartların esiri" olan herkesin bu terimin kapsamına girdiğini söylemişlerdir.
- Buna göre hakiki anlamda savaş tutsakları galiplerin esiri olduğu gibi, mesela borçlu alacaklının, mahkûm da onu hapseden gücün esiridir.
- Dolayısıyla şu veya bu şekilde esir olan Müslüman yahut gayrimüslim herkese yardım etmek gerekir.

Bölüm 18

Kapsayıcı Eğitim ve Öğretmen Yeterlikleri

- Tarihsel süreçteki kuramsal ve uygulamalardaki dönüşüm sonrası günümüzde araştırmacılar artık kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması, paydaşların desteklenmesi, iyi uygulama örneklerinin ortaya konulması, kapsayıcı eğitimin önündeki engellerin aşılması gibi birçok alanda yapılan çalışmalarla sürece destek sunmaktadır.
- **Kapsayıcı Öğretmen Yeterlikleri** (Uluslararası Düzenlemeler) Öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda öğretme ve hizmet içi mesleki gelişim ve öğrenme konularında ne derece hazır olduklarını değerlendiren bir çalışmada, öğretmenlere tutarlı ve sürekli mesleki gelişim fırsatları sağlamanın bununla birlikte tüm çocuklara uygulama ve öğretim stratejileri kapsamında tutum, bilgi ve becerilerin kazandırılmasının önemine vurgu yapılmaktadır.
- Bu sonuç öğretmen eğitimi programlarının ancak toplumsal değişimlere ayak uydurma, yeni bilgilere dayalı ve paradigmaların beklentilerini karşılama yolu ile günümüz dünyasındaki çocukların ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini göstermektedir.

- **Kapsayıcı eğitim**; eğitime erişim ve katılımı artırarak ve ayrımcılığı azaltarak öğrenenlerin farklı gereksinimlerine cevap verme süreci olarak görülebilir.
- Temel bir insan hakkı olan kapsayıcı eğitim, bireysel olarak eşit eğitim olanaklarından herkesin yararlanmasına dolayısıyla eşitlikçi bir toplum oluşturmaya vurgu yapmaktadır.
- Bu bakış açısının yerleşmesini sağlamak için öğretmen yetiştiren programlarda ve öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla kapsayıcı bakış açısını kazandıracak zenginleştirilmiş programlar sunulması gerekmektedir.
- Bu doğrultuda, nitelikli kapsayıcı eğitimin boyutları birçok uluslararası ve ulusal belgede "erişim", "katılım" ve "destek" olarak ele alınmakta ve öğretmenlerin öncelikle bu boyutlarla ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.
- Benzer şekilde**, UNESCO'nun Küresel Eğitim Raporu'nda** sürdürebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak için yapılması gereken ulusal, bölgesel ve küresel çabalar içerisinde herkes için son derece adil, kapsayıcı ve kaliteli eğitim sistemlerinin sağlanması ve buna bağlı olarak da eğitimcilerin güçlendirilmesi, profesyonel becerilerinin artırılması, motive edilmesi ve desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.
- 31 ülkede, kapsayıcı eğitimi sağlamak için faaliyet gösteren **Özel Gereksinimler ve Kapsayıcı Eğitim Avrupa Ajansı** tarafından 2012 yılında kapsayıcı öğretmen profilinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada öğrenenlerin çeşitliliğine değer verme, tüm öğrencileri destekleme, başkalarıyla iş birliği içinde çalışma, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere dört temel yeterlilik alanı tanımlanmıştır.
- Ayrıca, **2019 yılında Çocukların Eğitimi Derneği** tarafından yayımlanan Erken Çocukluk Eğitimcileri İçin Standartlar isimli dokümanda tüm standartların kapsayıcı bir bakış açısı ile desteklendiği görülmektedir.
- Bu değindiğimiz uluslararası dokümanlarda tanımlanan yeterlilik alanlarına göre, kapsayıcı bir öğretmen eğitimi programının etkili olabilmesi için öğretmenlerin çeşitliliği anlamaları, tüm farklılıklara ve benzerliklere saygı göstermelerinin sağlanması önem taşımaktadır.
- Bununla birlikte, öğretmenler "tüm çocukları" desteklemek için farklı öğretim stratejilerini kullanmaya hazırlanmalıdır, çünkü çok kültürlü bir perspektiften düşünmeyi öğrenen eğitimciler, her çocuğun kültürünü ve aile deneyimlerini yansıtan öğrenme fırsatları sunabilmektedirler.
- Çocukların bireysel özelliklerine, değerlerine, kültürlerine, mizaçlarına ve ayrıca çocuklar, aileler ve akranlar arasındaki çeşitliliğe saygı duyulduğunda öğrenme ortamları zenginleşmektedir.
- Gelişmiş ülkelerde, kapsayıcı eğitim ortamlarının oluşturulmasında eğitim koçları ya da **mentörler** destek sunabilirken yetişmiş insan gücü ve mali kaynakların sınırlı olduğu ülkelerde bu hizmetler yeterince sunulamamaktadır.
- Bu noktada, öğretmenlere kapsayıcı eğitim için özel yöntemleri öğreterek onlara sürekli destek sağlanması önem taşımaktadır.
- Bu yöntemler kimi kaynaklarda özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmesini destekleme, cinsiyet eşitliğini gözetme ve kültürler arası öğrenmeleri destekleme başlıkları altında ele alınmaktadır.
- Bunun yanında, öğretmenler eğitim programı ve materyalleri, sınıftaki tüm çocukların kültürüne, diline, sosyo-ekonomik durumuna ve gereksinimine hassasiyet gösterecek şekilde hazırladığında tüm çocuklar kendilerini; aileleri, dilleri ve kültürleri ile kabul edilmiş hissetmektedir.
- Dolayısıyla öğretmenlerin var olan öğretim programını ve materyalleri çocukların özelliklerine göre uyarlayabilmeleri de önem taşıyan ve zenginleştirilmesi gereken bir beceridir.

Kapsayıcı Öğretmen Yeterlikleri (Ulusal Düzenlemeler)

- Uluslararası dokümanların ele aldığı unsurlara ve araştırma bulgularına paralel şekilde pek çok ulusal dokümanda da, kapsayıcı eğitim açısından öğretmen özelliklerine dikkat çekilmektedir.
- İlk olarak MEB 2017 yılında, toplumun öğretmenlerden beklentileri ile ulusal ve uluslararası gelişmelerin gerektirdiği ihtiyaçları gözeterek yetkin bir öğretmenin tüm özellikleri ile tanımlanmasını hedeflemiş ve **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri** (ÖMGY) içerisinde; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı tanımlanmıştır.
- Bu üç yeterlik alanında 11 yeterlik ve 65 gösterge belirlenerek, yetkin bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler bütüncül bir biçimde ele alınmıştır.
- Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri doğrudan kapsayıcı eğitim vurgusu içermemekte ancak yeterlikler ve göstergeleri incelendiğinde 304 kapsayıcı eğitimin önemli belirleyicilerine değinildiği görülmektedir.
- Bu noktada, belge yetkin öğretmenlerin "bütün çocuklar" için sağlıklı ve güvenli bir öğrenme ortamı sağlamasına, eğitimin paydaşlarının hak ve sorumluluklarını bilmesine, çocukların bireysel farklılıklarını gözeterek esnek planlama yapmasına, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına hassasiyet göstermesine, çocukların içinde bulunduğu kültürel çevreye duyarlı olmasına, tüm çocuklara öğrenen olarak değer vermesine dikkat çekmektedir.
- Ayrıca **Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ),** 2011 yılında kabul edilmiş ve öğretmen yetiştirme sürecinde esas alınacak bilgi, beceri ve yetkinlikler tanımlanmıştır.
- Bu çerçevede, öğretmen adaylarının öğrencilerin bireysel gereksinimlerine duyarlı olma ve farklı kültürlerle sosyal uyum becerileri ele alınarak dolaylı şekilde kapsayıcı bir öğretmenin sahip olması gereken özelliklere değinilmiştir.
- Bu belgelerin yanı sıra; **MEB 2010-2014 Stratejik Planı**'nda, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanında görev yapan öğretmenlerin nitelik ve sayı bakımından geliştirilmesi gerektiğine ve iyi eğitimli, yüksek düzeyde motive edilmiş öğretmenlerin, kaliteli eğitimin en önemli unsuru olduğuna vurgu yapılmıştır.
- **MEB 2015-2019 Stratejik Planı**'nda, yönetici ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin amaçları ve önemi hakkında bilgilendirilmelerinin sağlanması gerektiği açıklanmıştır.
- **MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi**'nde ise eğitimde adalet temelli bir yaklaşımı güçlendirmenin, fiziksel ve dezavantajlı bireylere sahip çıkmanın ve özel gereksinimli bireylerin akranları ile birlikte yaşama kültürünü destekleyen yaklaşımın önemine vurgu yapılmaktadır.
- Aynı belgede, kaynaştırma eğitimi olanaklarını geliştirmek için sınıf öğretmenlerine ve farklı branşlardan öğretmenlere özel eğitim konularında hizmet içi eğitimin verilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır.
- Öğretmenlerinin kapsayıcılığı başarılı bir şekilde uygulamasını sağlayacak beceriler, ulusal ve uluslararası yayınlar ile mevzuatlarda, kapsayıcı eğitim felsefesi ile ilişkili değerler, tutumlar ve planlama, öğretme ve değerlendirme boyutlarındaki beceriler etrafında şekillenmektedir.
- Öğrenen çeşitliliğine önem vermek, dezavantajlı bireylere karşı olumlu tutum ve eğilim göstermek ve dezavantajlı öğrencilerin özellikleri hakkında temel bilgiye sahip olmak öğretmenlerin kapsayıcı eğitim ile ilişkili bilgileri ve tutumlarına yönelik yeterliklerdir.
- Öğretimi çeşitlendirme, farklı öğrenme özelliklerine sahip çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamının farklılaşmasını sağlamayı;
- fiziksel ortam, öğrenme alanı ve bu alanın öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlanmasını ifade etmektedir.

Ek olarak;

- öğretimin nasıl farklılaştırılacağına ilişkin planlama yapmak, bu planlamalar dâhilinde öğrenen çeşitliliğini dikkate alan öğretim ve sınıf yönetimi stratejileri ile değerlendirme araçlarını kullanmak;
- evrensel tasarım ilkelerine ilişkin bilgi, öğrenme ortamının uyarlanmasına dair uygulama becerisi konusunda bilgi ve yeterlilik kazanmak;
- öğrenenlerin kültürel yeterliliklerini geliştirmek, olumlu sosyal destek ve motivasyon sağlamak;
- yabancı veya ikinci dil öğretimi gibi yeterlikler öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili beceri boyutundaki yeterlikler olarak sıralanabilir.
- Aileler ve diğer meslektaşlarla iş birliği içinde olmak başlığı da özellikle kapsayıcı eğitimin destek boyutu ile ilişkili tutumsal yeterlikler arasında yer almaktadır.
- Tüm bu becerilerin, kapsayıcı eğitim uygulamalarının etkisini artıracak, toplumda kapsayıcılığa ilişkin farkındalık yaratmaya katkı sunacak ve tüm okul sisteminin dönüşümünü hızlandıracak kapsayıcı öğretmenlik yeterlikleri arasında yer aldığı düşünülebilir.

Özet olarak

- sınıf ortamlarında; çeşitli özellik, ihtiyaç ve beklentilere sahip çocuklarla çalışırken öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve eğilimler o öğrenme ortamının kapsayıcı niteliğinin belirlenmesinde önem taşımaktadır.
- Bu doğrultuda, **kapsayıcı eğitim yeterlik alanları**; bilgi, beceri, tutum olmak üzere üç düzeyde tanımlanabilir.
- **Bilgi düzeyindeki öğretmen yeterlikleri** kapsayıcı eğitim uygulamalarını hayata geçirmek için gerekli bakış açısı ve kaynaklara sahip olmakla ilişkili yeterlik alanlarını içermektedir.
- **Beceri düzeyindeki yeterlikler** ise kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenme ve öğretme sürecini tüm çocukları kapsayacak şekilde uyarlamak, gelişim ve öğrenmeyi kapsayıcı şekilde değerlendirmek için gerekli yeterlik alanlarını ve becerilerini içermektedir.
- Son olarak, **tutum düzeyindeki yeterlikler** ise kapsayıcı eğitime ilişkin olumlu tutum ve eğilimler sergilemek ve eğitimin diğer paydaşlarının kapsayıcı paradigmaya karşı olumlu tutumlar benimsemesini sağlamak üzere gerekli yeterlikleri kapsamaktadır.

Bölüm 19

Kapsayıcı Eğitim Ortamlarında Öğretmen

- Öğretmenlerin değişen toplum ve eğitim şartlarına uyum sağlayabilmesi ancak sürekli mesleki gelişimlerini gerçekleştirmekle mümkün olabilir.
- Bu bağlamda alanyazında öğretmenlerin yansıtıcı düşünme merkezli bir anlayış geliştirmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.
- Yansıtıcı düşünme merkezli anlayışın temelinde öğretmenin kendisine şu soruyu sorması yatmaktadır: “Tüm öğrencilerimin eğitimsel gereksinimlerini karşılayabilmek için ben ne yapıyorum?” Öğretmenlerimiz bu soruya dışarıdan bir kişinin gözüyle bakarak cevap aramalıdır. Bu bir öz değerlendirme sürecidir ve hemen hemen herkesin meslek hayatında mesleki gelişim gereksinimlerini belirlemek için faydalı bir uygulamadır.
- Öğretmenlerin öz değerlendirme yapmak amacıyla veri toplama süreçlerini olumsuz etkileyebilen bazı nedenler mevcuttur.
- Bunlardan belki de en öne çıkan ikisi bu süreçlerin karmaşık oluşu ve zaman darlığıdır.
- Özdeğerlendirme rubriklerinin kullanımı, öğretmenlerimizin kendi çalışmalarını kaydettikleri günlükler ve kayıt çizelgelerini oluşturmaları bu anlamda yardımcı olabilir.

- Bununla birlikte, öğretmenlerimizin birbirlerini değerlendirmeleri, meslektaş gözüyle uygulamalarının farklı bakış açısıyla ele alınması gelişmeye ve iş birliğine dair önemli bir fırsat sağlayabilir.
- **Öğretmen Öz Değerlendirme Rubriği**
- Rubrikler, iyi birer öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilirler. Sınıf içinde gerçekleştirilen uygulamaları sınıf yönetimi ve çatışma çözme gibi farklı açılardan değerlendirebilmek için kullanışlı araçlardır .
- Örneğin, tüm dikkatinizi ders sırasında yaptığınız etkinliklere veriyor ve sınıf içinde çocuklar arasında yaşanan çatışmaları hemen fark etmede veya sonrasında çatışmayı çözmek için ne yaptığınızı hatırlamakta zorlanıyor olabilirsiniz.
- Öğretmenlerin sınıf içerisinde aldıkları önlemleri ve nedenlerini hatırlamaları, sonraki zamanlarda yaşanabilecek benzer olayları önlemede kendilerine veri oluşturmalarını sağlayabilir.
- Öğretmenlerin verdikleri kararların farkına varmalarını ve sistematize etmelerini sağlamaya yönelik kullanılabilecek en etkili araçlardan birisi öz değerlendirme rubrikleridir.
- Öğretmenler haftalık değişimleri grafiklendirerek kayıt altına almak isterlerse, zayıf, orta ve iyi karşılığı olan 1, 2 ve 3 değerleri üzerinden grafik oluşturabilirler.
- Bu kayıt alma işini geliştirirken toplam puan üzerinden ve göstergeler üzerinden hareket edebilirler.
- Böylece öğretmenler, süreç içinde kendi sınıfına dönük değerlendirmesini bir bütün olarak görebilir, kendi gelişimine yön verebilmesi için odaklanması gereken hususları tespit edebilir.
- Bu formun her haftanın son iş günü (cuma günü) kullanılması uygun olacaktır.
- Formu doldururken öğretmenlerin kendi performanslarını maddelere göre “zayıf-orta-iyi” olarak değerlendirmeleri, ardından da konuyla ilgili olarak neleri yapmaları ya da korumaları gerektiği konusundaki kararlarını not etmeleri uygun olacaktır.
- Bu değerlendirmeler doğrultusunda grafiğe dönülerek niteliklerdeki değişimler takip edilebileceği gibi alınan ek notlarla da bir bilgi bütünü oluşturulabilir.
- Böylece güçlü ve gelişmesi gereken yönler tespit edilebilir.

ÖĞRETMEN ÖZ DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

Değerlendirmeye konu uygulama	Zayıf 1	Orta 2	İyi 3	Bu haftaki performansım	Neleri geliştirmeliyim? Neleri korumalıyım?
1 Sınıf ortamını kapsayıcılık bakımından düzenlerim.	Sınıfımda alan ve materyal düzenlemeleri çok çeşitli sorunlara neden oldu.	Sınıfımda alan ve materyal düzenlemeleri az sayıda olsa da sorunlara yol açtı.	Sınıfımda alan ve materyal düzenlemelerimden dolayı sorun yaşanmadı.		
2 Çocukların etrafındaki yetişkinlerle etkileşime girmesini desteklerim.	Gün sonunda engeli olan çocuğumun/çocuklarımın akranları ile bir araya gelmesini sağlayabilen etkinlikler hazırlamadığımı fark ettim.	Gün sonunda engeli olan çocuğumun/ çocuklarımın akranları ile bir araya gelmesini sağlayabilen çok az etkinlik hazırladığımı fark ettim.	Gün sonunda engeli olan çocuğumun/ çocuklarımın akranları ile bir araya gelmesini sağlayabilen çok sayıda etkinlik hazırladığımı fark ettim.		
3 Çocukların oyunlarını düzenlemelerine rehberlik ederim.	Çocukların etkinlikleri düzenlemelerine dahil olmadım.	Çocukların etkinlikleri düzenlemelerine çok az dahil olduğum için sorunlar yaşandı.	Çocukların etkinliklerine yeteri kadar dâhil olduğum için sorun yaşanmadı.		
4 Sınıf ortamında çatışmayı önleyecek şekilde sınıf yönetimi kurallarına yer veririm.	Sınıf kurallarını kurma ve uygulamada sorunlar yaşadığım için sınıf içinde çatışma yaşanmaktadır.	Sınıf kurallarını kurma ve uygulamada sorunlar yaşadığım için sınıf içinde çatışma az yaşanmaktadır.	Sınıf kurallarını kurma ve uygulamada sorunlar yaşamadığım için sınıf içinde çatışma neredeyse hiç yaşanmamaktadır.		

Sevgili Günlük

- Öğretmen günlükleri keyifli bir öz düzenleme aracıdır .
- Öğretmen günlükleri, sınıfta kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için hangi düzenlemelere yer verildiğini içerir ve karşılaşılan problemlere dönük nasıl bir strateji izlendiğine yönelik düşüncelerin kayıt altına alınması amacıyla tutulur.
- Günlükler, öğretmenlerin sınıfta öğrenme süreçleriyle ilgili sorular sorup hipotezler geliştirmelerine,
  sınıf ortamında karşılaştıkları problemler üzerine daha ayrıntılı düşünmelerine,
  zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunu tespit etmelerine,
  kullandıkları stratejileri ve amaçlarını belirleyip bunlara ne düzeyde ulaştıklarını görmelerine imkân tanır.
- Ayrıca günlükler, bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazdıkları kayıt defterleridir.
- Günlükler sadece olup bitenin yazıldığı bir kayıt aracına dönüşürse işlevini kaybetmektedir. Bu nedenle günlüğünüz “olup biteni” yazmaktan ziyade “olup bitene” sizin nasıl tepki verdiğinizi içeren ifadeleri bulundurmalıdır.
- Tutulan günlükler mutlaka daha önceden alınan notlarla karşılaştırmalı olarak okunmalıdır. Bu size iyi bir dönüt sağlayacaktır. Daha sonra tutulan günlük portfolyo dosyanızın içine konulmalıdır.

Benim Eşsiz Sınıfım

- Görsel araçlar etkili bir öz düzenleme aracı olarak kullanılabilir.
- Posterler, grafikler, diyagram şemaları ve fotoğraflar çoğu zaman yazıdan daha kalıcı olmaktadır .
- Sınıfın fiziki düzenini, etkinlikler sırasında çocuklarla etkileşim anlarını ya da çocukların birbirleri ile etkileşime girdikleri anları gerekli durumlarda fotoğraflamak, arada kat edilen yolu görmenizde görsel bir ipucu sağlamak amacıyla bu yöntem kullanılabilir.
- Özellikle fotoğraflar öğretmenin yoğun iş temposunda etkili ve kolay bir şekilde işe koşulabilir.
- Hatırlanamayan bir anımızla ilgili albümlerimize baktığımızda olayın ayrıntıları hemen aklımıza gelecektir.
- Öğretmenler sınıf içerisinde yaptıkları düzenlemelerin önceki ve sonraki hâllerinin fotoğraflarını alarak değişim konusunda kendilerine veri oluşturabilirler.
- Fotoğraf çekerken hangi amaçla çektiğinize dair fotoğraf üzerine ya da telefonunuzda oluşturacağınız albüme bir isim verirseniz bu hatırlamanızı kolaylaştıracaktır. Fotoğrafları karşılaştırarak ekleyeceğiniz birkaç yorum cümlesi kendi gelişiminize dair size ipucu sağlayacaktır.
- Daha sonra bu fotoğraflar ya çıktı olarak ya da dijital bir araca yüklenerek portfolyo dosyanızın içine konulmalıdır.

Sevgili Meslektaşım

- Gereksinim duyulduğunda sınıfa davet ettiğimiz meslektaşımızın önceden geliştirilmiş kayıt formuna notlar alarak bizi izlemesi, bu notları bizimle paylaşması ve bize yapıcı bir dönüt sağlaması amacıyla gerçekleştirilebilir.
- Bir kişinin kendisini dışarıdan birisinin gözüyle değerlendirmesi her zaman kolayca gerçekleştirilebilecek bir uygulama olmayabilir.
- Bunu gerçekleştirmenin en etkili olan ve sıkça uygulanan bir yolu meslektaşlardan alınan destektir.
- Meslektaşlardan alınan dönüt sizin kendinize dair gözden kaçırdığınız ayrıntıların farkına varmanıza yardım edecektir.

Özetle,

kapsayıcı eğitimden beklenen yararların sağlanması ancak öğretmenlerimizi desteklemek ve mesleki gelişimlerini sağlamakla mümkündür.

- Mesleki gelişimi izleme ve değerlendirmede farklı araçlar kullanılabilir.
- Öğretmenlerimiz kendi özelliklerine uygun öz değerlendirme araçlarını da geliştirip kendi mesleki gelişimlerini değerlendirebilirler.

Bölüm 20

Kapsayıcı Eğitimin Kalitesi

- Eğitimde kalitenin tanımı farklı gruplara göre farklı biçimde şekillenmekte; çocuklar, aileler, hizmet verenler farklı değerler ve ihtiyaçları temelinde kaliteyi farklı biçimde tanımlayabilmektedir .
- Aynı zamanda kapsayıcı eğitimin kalitesi faklı düzeylerde farklı paydaşlarla ele alınabilmektedir (Şekil 9)



Şekil 9. Kapsayıcı eğitimin kalite paydaşları

-
- Kapsayıcı eğitimin kalitesi (Şekil 10) sınıfta bulunan öğretmen-çocuk oranı, grup büyüklüğü, öğretmenin eğitim durumu gibi değişkenleri içeren yapısal kalite, öğretmen-çocuk etkileşimi, eğitim programının uygulanması gibi çocukların günlük deneyimlerine doğrudan etki eden süreç kalitesi ve iki boyutun birleşiminden oluşan genel kalite boyutlarında ele alınmaktadır.



Şekil 10. Kapsayıcı eğitimin kalitesi

- Yapısal kalite daha çok düzenlenebilir özellikleri içerirken, süreç kalitesi çevresel özellikleri içermektedir .

- Yapısal kalitenin ölçülmesi görece daha kolaydır ve görüşmelerle bilgi alınabilmektedir. Diğer taraftan süreç kalitesi belli bir zaman diliminde farklı ortamlarda ayrıntılı, uzun süreli ve kapsamlı gözlemler gerektirmektedir .
- Genel kalite ise; süreç kalitesi ve yapısal kalite ile birlikte kalitenin pek çok boyutu kapsayacak biçimde bütüncül olarak ele alınmasını gerektirmektedir.
- Yapısal, süreç ve genel kalite özellikleri daha çok araştırmacılar ve profesyonellerin kaliteye bakış açılarını yansıtmaktadır.
- Kaliteli Kapsayıcı Eğitimin Bileşenleri Kapsayıcı eğitimin kalitesi, sunulan hizmetlerin niteliği hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir.
- Daha önceki bölümlerde kapsayıcı eğitim ile ilgili olarak erişimin artırılması, katılımın sağlanması ve öğrenme-öğretme süreçlerinin desteklenmesi boyutunda detaylı olarak kaliteli kapsayıcı eğitimin bileşenlerine yer verilmiştir (Şekil 11)



Şekil 11. Kaliteli kapsayıcı eğitimin bileşenleri

- Erişim, fiziksel engelleri kaldırarak çocuklara çok çeşitli etkinlikler sunmak ve ortam sağlamak, onların optimum gelişimlerini ve öğrenmelerini desteklemek için gerekli uyarlamaları yapmayı ifade etmektedir.
- Katılım, çocuklarda aidiyet hissi oluşturarak oyun ve öğrenme etkinlikleriyle meşgul olmalarını sağlamaktır.
- Destek, yüksek kaliteli kapsayıcı eğitim uygulamaları için sistemlerin alt yapısını oluşturmaya yöneliktir.
- Kapsayıcı eğitimin kalitesinin değerlendirilmesinin neden gerekli olduğu da üzerinde durulması gereken bir diğer önemli noktadır.
- Kapsayıcı eğitimden beklenen yararların sağlanması ancak kalitesinin geliştirilmesi ile mümkündür.
- Kapsayıcı ortamlardaki öğrencilerin uzun ve kısa vadedeki deneyimlerini değerlendirmeye yönelik araştırmalarda kullanılmak üzere, kanıt temelli uygulamalar ve politikalara katkı sağlaması amacıyla, kapsayıcı eğitimin standartlarının geliştirilmesine yönelik, profesyonel gelişimi destekleme, programların etkiliğini geliştirmeye yönelik öz değerlendirme sunma, hesap verilebilirlik ve politika değerlendirme amacıyla kapsayıcı eğitimin kalite değerlendirilmesi yapılması gerekmektedir.
- Kapsayıcı eğitimin kalitesini değerlendirme çok boyutlu ve standart değerlendirme araçlarını gerektiren bir süreçtir.
- Aynı zamanda kapsayıcı eğitimin kalite göstergelerinin de belirlenmesini gerektirmektedir.

- Alanyazında yer alan ve kalite değerlendirmeye yönelik kullanılan ölçekler yer almakla birlikte, bu ölçeklerin birkaçı kapsayıcı eğitim ortamlarının değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiştir .
  1. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)
  2. Preschool Assesment of the Classroom Environment-Revised (PACE-R)*
  3. The Quality Inclusive Experiences Measure (QUIEM)*
  4. The SpeciaLink Early Childhood Inclusion Quality Rating Scale (SECIQR)*
  5. Inclusive Classroom Profile (ICP)

  Bu ölçeklerden ilki dışındakilerin kapsayıcı erken çocukluk eğitim ortamlarının kalitesinin değerlendirilmesinde kullanılması söz konusudur.

- Kapsayıcı erken çocukluk eğitiminin kalitesini değerlendiren ve Türkçeye uyarlaması yapılan bir değerlendirme aracında

  kapsayıcı erken çocukluk eğitiminin kalitesi aşağıdaki göstergelere göre değerlendirilmektedir:
  1. Ortamın, materyallerin/araçların uyarlanması
  2. Akran etkileşimine yetişkin katılımı
  3. Yetişkinlerin çocukların serbest zaman etkinliklerine ve oyununa rehberliği
  4. Çatışma çözme
  5. Grup üyeliği
  6. Çocuklar ve yetişkinler arasındaki ilişkiler
  7. İletişim için destekleme
  8. Grup etkinliklerini uyarlama
  9. Etkinlikler arası geçiş
  10. Geri bildirim
  11. Aile-uzman iş birliği
  12. Çocukların öğrenmelerini takip etme

- Eğitimde kapsayıcılığı temel alan tüm bu bölümlerde, kapsayıcı eğitim farklı boyutları ile ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.
- Ülkemizde kapsayıcı anlayışın eğitim alanında uygulamalara aktarılmasının kapsayıcı dil kullanımı, tutumlardan başlayarak okul ve sınıf içi öğretimsel süreçlere yansıması çok önemlidir.
- Bu kapsamda toplumun tüm eğitim paydaşlarına önemli sorumluluklar düşmektedir.

Özetle,

- kapsayıcı eğitimden beklenen yararların sağlanması ancak kalitesinin geliştirilmesi ile mümkündür. Kalitenin gelişmesinde en kritik faktör öğretmenlerdir.
- Kapsayıcı uygulamaların geliştirilmesi iş birliği ve ekip çalışması ile birlikte sistematik destek süreçlerini içerir.
- Öğretmenlerimizin lisans sürecinden başlanarak kapsayıcı eğitim konusunda desteklenmesi geleceğimize yönelik en önemli adımlardan biri olabilir.

SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM

MODÜL 7

05 AĞUSTOS 2022

SALİH ÖZ
MERSİN

SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM

Prof. Dr. Ebru OĞUZ

GİRİŞ

- Bu başlık altında
  -iletişimin önemi ve iletişim becerileri,
  -etkili iletişimde dil, kültür ve değerlerin önemi,
  -eğitim ortamında ekolojik sistem yaklaşımı,
  -okul iklimi ve ekolojik sistem yaklaşımı arasındaki ilişki ile
  -eğitim sistemi içerisinde ekolojik sistemin işlevi verilmektedir.

İletişimin Önemi ve İletişim Becerileri

- İletişim kavramı birçok farklı disiplin tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır.
  İletişim kavramı, Latince "communis ve communicare" kökünden gelmektedir ve katılanların bilgi ya da sembol üreterek birbirlerine ilettikleri iletileri anlamaya ve yorumlamaya çalıştıkları bir süreç olarak değerlendirilmektedir.
- İletişim kavramı; iknayı, etkilemeyi, duygu ve düşüncelerin aktarılma sürecini, ortak algılamayı ve paylaşmayı içerir.
- Bu kavram ortaya konulduğundan itibaren dönüşmeye devam etmektedir.

Farklı iletişim tanımlarının bazıları şunlardır:

*• İletişim düşüncenin sözel olarak karşılıklı değiş tokuşudur.
*• İletişim, sayesinde dünyayı anlamlı kıldığımız ve bu anlamı başkaları ile paylaştığımız insani bir süreçtir.
*• Duygu düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması ve haberleşmedir.
*• İletişim, insanların çevreyi etkileyebilme, varlığını ifade edebilme, amaçlarını gerçekleştirebilme ve gereksinimlerini karşılayabilme aracı olarak tanımlanabilir.
*• Bu tanımlar artırılabilir.

Tanımların ortak özelliklerine bakıldığında;

- Kişiler arası iletişimde en az iki kişi vardır. İletişim tek yönlü değil, karşılıklıdır ve iletişim hem psikolojik hem de sosyal/kültürel bir olgu ve süreçtir.
  "Sen ne kadar bilirsen bil, senin bildiğin başkasının anladığı kadardır." Mevlana

İletişimin Ögeleri ve Süreçleri:

- İletişimin kaynak, hedef, mesaj-ileti ve kanal olmak üzere dört ögesi vardır.
- Bu ögeler etkileşimsel iletişim modeli ile açıklanmaktadır.

Kaynak ve hedef:

- Kişiler arası iletişimde kaynak mesajı gönderendir.
- Gönderilen mesaj karşıdaki kişiye ya da kişilere olabilir.
- Hedef mesajı alır, anlamlandırır ve kaynağa farklı bir mesaj gönderir.
- Bu bir döngüye benzer ve roller sürekli değişir.
- İletişim sürecinde sahip olduğumuz rollere göre de iletişim kurabiliriz.

❖ **Mesaj-İleti:**
❖ İletişim sürecinde hedefe iletilmek istenen her şey mesajdır.
❖ Hedeften kaynağa, kaynaktan hedefe gelen anlamdır mesaj.
❖ Mesaj birçok ögeyi de içinde barındırır.

Kanal:
❖ İletişim sürecinde kişiler karşılıklı mesajlarını farklı yollarla iletirler.
❖ Söz, beden dili ve yazı bu yollardan bazılarıdır.
❖ Sessiz kalma da kişiler arası iletişimde bir mesaj ve iletimi olabilir.
❖ İletişim Süreçleri Kodlama, kod açma ve yorumlama, geri bildirim ve gürültü iletişim süreçlerini oluşturur.

Kodlama:
❖ Mesajın işaret hâline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve simgeler arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne kod denir.
❖ En çok kullanılan kod sistemi dildir.
❖ Bu kodlar kültürden kültüre değişebilen ögeleri de kapsayabilir.
❖ Kodlama ise mesajın içeriğinin kod simgelere dönüştürülmesidir.

Kod açma ve yorumlama:
❖ Kod açma, kaynaktan gelen mesajın içeriğinin alınıp çözümlenmesi, anlamın anlaşılmasıdır.

Geri bildirim:
❖ İletişim sürecine sistem yaklaşımı ile bakıldığında, geri bildirimin kişiler arası iletişimdeki işlevi de karşılıklı gidip gelen mesajların doğru algılanıp algılanmadığını test etmektir.
❖ Geri bildirim olmadığında iletişimin sağlıklı kurulup kurulmadığını bilemeyiz, bu nedenle de sürecin olmazsa olmazıdır.
❖ Geri bildirim bir söz, jest ve mimik gibi bir beden hareketi de olabilir.

Gürültü:
❖ Kaynaktan çıkan mesajın hedef tarafından tam ve doğru olarak alınmasını etkileyen şey gürültüdür.
❖ Gürültü kişilerin birbirini duyabilmesini engeller.
❖ Mesafe, ortamdaki gürültü ya da her türlü fiziksel engel gürültü olarak tanımlanabilir. Bu süreçte kişilerin birbirini nasıl algıladığı ve nasıl duyduğu da önemlidir.
❖ Zaman zaman aynı dille konuşsak da birbirimizi duyma ve anlama sürecinde iletişimsizlik yaşayabiliriz.
❖ Bu nedenle ortak dili kullanmak; yaşa, gruba ve kültüre ilişkin özellikleri bilmek iletişimin daha sağlıklı olabilmesi için önemlidir.
❖ Peki, “Biz neden iletişime ihtiyaç duyarız?” bu sorunun cevabını iletişimin işlevlerinde bulabiliriz.

İletişimin İşlevleri

- İletişim daha önce de belirtildiği gibi hem bireysel hem toplumsal hem de kültürel işlevleri olan bir süreçtir.

- **İletişimin bireysel işlevi**, insanın sosyal bir varlık olması ve iletişim kurma ihtiyacında olmasıyla açıklanabilir.
- Bu ihtiyaç ilişki kurma işlevi olarak da tanımlanabilir. Bu ihtiyacın giderilmesi sayesinde insan sosyal ve kültürel bir varlığa dönüşebilir.
- Anne karnından yaşamın sonuna kadar aile, okul ve toplumdaki bireylerle kurulan iletişimin niteliği ve verdiği mesajlar bizim kendimizi ve etrafımızı algılamamızda etkendir.
- Bu zaman zarfında kurulan iletişimin niteliği ve bize verilen mesajlar kendimizi tanıma ve anlamlandırma için de oldukça önemli bir işleve sahiptir.
- Buradan hareketle insanın en önemli ihtiyaçları arasında var olma ve kendini ifade edebilme olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle kendimizle ve diğer bireylerle kurduğumuz iletişim önemli bir ihtiyaçtır.
- Duygu ve ihtiyaçlarımızı dile getirmek, bildiklerimizi aktarmak ve öğrenme ancak nitelikli bir iletişimle sağlanabilir. Kendimizle ya da başkalarıyla yaşadığımız çatışmalara sağlıklı ve etkili kurulamayan bir iletişim süreci de neden olabilir.

İnsanın diğer bir temel ihtiyacı paylaşmadır.

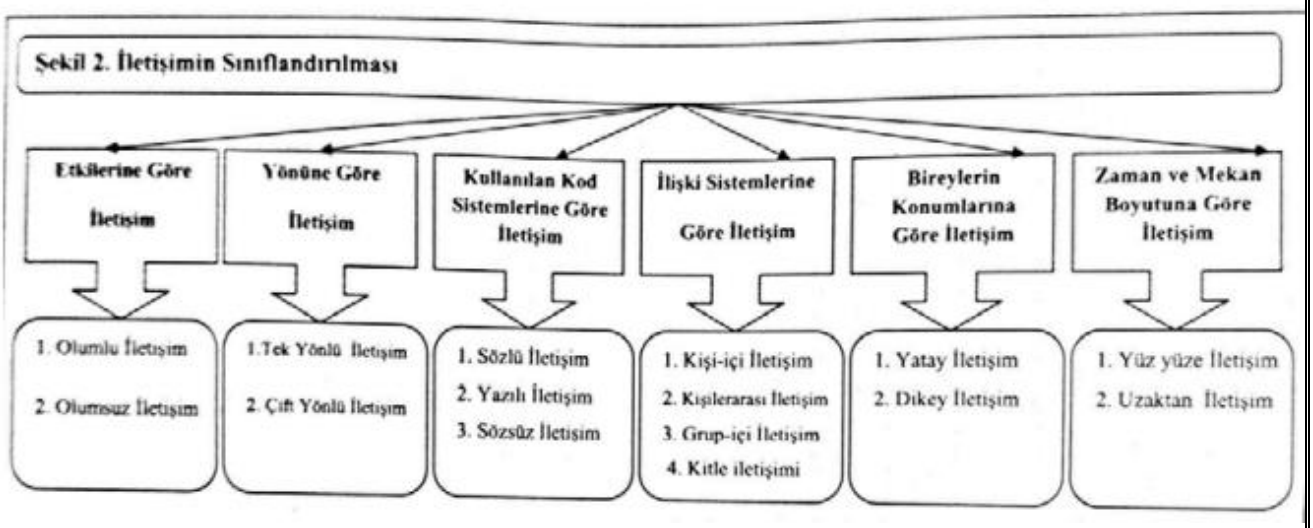
- Duygu, düşünce ve ihtiyaçlarımızı paylaşma ihtiyacı iletişimin bireysel işlevleri arasında sayılabilir. Bu işlevleri yerine getiremeyen bireylerde sağlık problemleri görülebilir.
- Çünkü bu işlevler aynı zamanda insanın en temel ihtiyaçlarıdır.

İletişimin toplumsal işlevleri arasında sosyalleşme, bilgi sağlama, bilginin aktarılması ve paylaşılması sayılabilir.

- Kültür, toplumdan topluma ve kuşaktan kuşağa sözlü ya da sözsüz kurulan iletişim sayesinde aktarılır. Bu da iletişimin toplumsal işlevleri arasında sayılabilir.

İletişimin Sınıflandırılması

- İletişim farklı yazarlara göre farklı şekillerde sınıflandırılabilir.
- Kaya (2011) 'ya göre iletişim Şekil 1'de görüldüğü gibi sınıflandırılabilir.



- Şekil 1'de etkilerine, yönüne, kullanılan koda, ilişki sitemlerine, bireylerin konumlarına ve zaman ve mekâna göre iletişim sınıflandırılmıştır.

- **Olumlu iletişim** iletişimin niteliğini artırabilir, içinde ima ya da iğneleyici söz barındırmaz. Okulda ve sınıflarda istenilen iletişim olumlu ve çift yönlü olandır.
- Okullarda **tek yönlü iletişim** olduğunda, okul yöneticisinin okulda olan herkesle kurduğu iletişim aşağıdan yukarı olacaktır.
- Sınıfta da bu durum yaşandığında öğretmen gücü temsil edecek ve öğrencilerle iletişimini bu yönlü kuracaktır. Böyle bir sınıfta öğrencilerin merak ettiklerini sormaları, anlamadıklarını dile getirmeleri oldukça zor olur.
- Öğretmen sürekli aktif, öğrenci pasif olur. Pasif olan öğrencinin sınıfta istenmeyen davranışları gösterme olasılığı daha da artabilir.
- Bu sınıf yönetiminde farklı sorunlara yol açabilir. Oysa **çift yönlü iletişim** olduğunda, öğrencilerin anlamadığını dile getirme ve soru sorma becerisi gelişebilir.
- Olumlu sınıf ve okul iklimi ve öğrencilerin sosyal duygusal güvenliği için de bu tarz bir iletişim gereklidir.

İletişim, kullanılan koda göre de sınıflandırılmıştır; sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olmak üzere.

Sözlü iletişimde, kullanılan kelimeler, ses tonu ile beden dili öneme sahiptir.

- Kullanılan kelimeler aynı olsa bile ses tonumuz ve beden dilimiz anlam kaymasına neden olabilir.
- Bu konuda yapılan araştırmalar göstermektedir ki sosyal etkileşimde sözsüz iletişim sözel iletişime oranla çok daha etkili olmaktadır.
- İnsanlar iletişim sırasında anlamsal gerçekliği daha çok sözsüz kodlardan edinmektedir.
- Bu nedenle, iletişimde etkinlik açısından yapılan karşılaştırmalarda sözsüz kodların % 55 oranla en etkin araçsallığı ortaya koyduğu saptanmıştır.
- Buna karşın, sözel kodların etkililik oranı % 7 olarak tespit edilirken, ses tonunun % 38 oranında etki yarattığı belirtilmektedir.
- Duruş ve ses tonu alaycı, ima eden ya da sağlıklı kurulan bir iletişimin göstergesi olabilir.

Yazılı iletişim; mektuplar, raporlar, özetler, makaleler, tutanaklar, basın bildirileri, elektronik ortamlarda gönderilen çeşitli yazılı mesajları içerir.

- Yazılı iletişim sayesinde gönderici ve alıcının mesajları tekrar okunabilir ve belgelerin saklanabilir olması sebebi ile hatalar en aza indirilebilir.

Yazılı ve sözlü iletişim arasındaki farklar:

- • Yazılı iletişimde, sözlü iletişimde olduğu gibi seslendirmenin, tavır, jest ve mimiğin sağlayacağı etkiler söz konusu değildir. Bu nedenle yazı dilinin etkileyici biçimde kullanılması gerekmektedir.
- • Sözlü iletişimde yapılan dil yanlışları, söyleyiş bozuklukları dışında pek fark edilmez. Oysa yazılı iletişimde yanlış kullanılan bir sözcük okuyucunun hemen dikkatini çeker.
- • Yazılı iletişimde, birtakım biçimsel kurallara uymak gerekir.
  Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uymak zorunluluğu vardır. Ayrıca yazacağımız yazının türüne göre o türün kendine özgü biçim özelliklerini de bilmek gerekir.
  Yazılı iletişimde planlama, sözlü iletişime oranla daha çok önem taşır.
  Konuşma öncesi hazırlık yapmış ve konuşmamızı yazmış olsak da konuşma sırasında aklımıza gelen bir bilgiyi aktarabilir; dinleyicinin ilgisine göre konuşmamızın planını değiştirebiliriz.

Diğer taraftan; Amerikalı ünlü iletişimci **Dale Carnegie**'nin "Söyleyeceğiniz sözü yazmak, sizi düşünmeye ve düşüncelerinizi tasfiyeye sevk eder." sözünde vurgulandığı üzere soyut ve özel düşüncelerin, sözlerin ötesine geçip yazı ile ifadesi, düşüncelerin tasfiyesine neden olmakta ve sadece düşünceleri değil art alanda bulunan çok özel fikirleri ve inançları da karşıdakine aktarmaktadır.

- Sözlü iletişimde sıklıkla dile getirilen "Ben bunu kastetmedim." veya "Aslında sen yanlış anlamışsın." gibi **iletişim kazaları** yazılı iletişimde çok az meydana gelmektedir.
- Bunun nedeni yazarına geniş bir zaman ve düşünme fırsatı sunması ve büyük bir sorumluluk gerektirmesidir. "Söz uçar yazı kalır." atasözünde yazıya atfedilen anlamın önemi de bu gerçek üzerine kuruludur.
- İlişki sistemlerine göre kişinin kendisiyle kurduğu iletişim oldukça önemlidir.
- Bireylerin kendileri ile kurdukları iletişim ne kadar sağlıklı ise başkaları ile kurdukları iletişim de o kadar sağlıklı olacaktır.
- Bireylerin kendini iyi tanıması, hangi güçlü özelliklere sahip olduklarını bilmeleri bu anlamda son derece önemlidir.
- Bunun için çok farklı araçlar vardır. Ailede başlayan ve eğitim hayatı boyunca devam etmesini istediğimiz olumlu ve **yapıcı bir geri bildirim sistemi**nin kurulması önemlidir. Bunun yanında duyguları ve ihtiyaçlarını dile getirebilecekleri ortamların oluşturulması da oldukça önemlidir.
- Daha sonraki bölümlerde buna ilişkin olarak **şiddetsiz iletişim**den bahsedilecektir.

- İki Amerikalı psikolog, Joseph Luft ve Harrington Ingham, 1950 yılında **Johari Pencerisi Modeli'**ni geliştirerek, insanın sosyal ilişkilerinde kendisi ile ilgili aktarımda bulunduğu alanlarının yanı sıra paylaşımda bulunmadığı, bulunmak istemediği alanları da ortaya çıkarmışlardır.
- Böylece kişilerin kendilerini tanımaları sağlanmış,; başkaları tarafından da nasıl görüldükleri tanımlanabilir hâle gelmiştir.
- Bireyler Johari Penceresi'nde yer alan; açık alan, kör alan, gizli alan ve bilinmeyen alanları hakkında bilgi sahibi olabilir.
- Şekil 2'de Johari Penceresi'nin alanları yer almaktadır.



Şekil 2. Johari Penceresi'nin alanları

- Şekilde açıklanan Johari Penceresi'nde bulunan dört alanın anlamı:
  Açık alan: Kişinin kendi tarafından da başkaları tarafından da bilinen alandır. Bu alanda insanlar umutlarını, beklentilerini ya da korkularını çekinmeden diğer insanlarla paylaşmaktadırlar.
  Kör alan: Bu alan başkaları tarafından bilinen ancak kişinin bilmediği alanıdır. Başkalarının bir kişi hakkında edindiği izlenimlerle ilgilidir.
  Gizli alan: Bu alan kişinin bildiği ancak başkalarının bilmediği alandır. Kişi, bilinçli olarak bazı yanlarını gizlemek istemektedir.
  Bilinmeyen alan: Bu alan ise kişinin de başkalarının da bilmediği, karanlık alandır. Bu alanların büyüklüğü kişiden kişiye değişmektedir.

- **Burada kişinin kendini derinlemesine tanıması, başka insanların da aynı şekilde kişiyi tanıması önemlidir. Bunun farklı yolları vardır.**
- Ailede ve okulda -eğitimin tanımından da kaynaklı olarak- gizil güçleri ortaya çıkarmak, kendini keşfetme süreci, birey olabilme gibi- bu yolların nasıl kullanılacağı ve kullanıldığında bireyin hem kendisi ile hem de başkalarıyla kuracağı iletişimin niteliği değişebilir. Burada önemli olan olumlu ve **yapıcı bir geri bildirim süreci**nin yürütülmesidir.
- Eğitim ile iletişim arasında bir bağ kurmamız gerekirse, eğitim bir etkileşimdir ve etkileşimin aracı ise iletişimdir. Bu sebeple okulda iletişim süreci hem eğitsel faaliyetler için hem de yönetsel faaliyetler için temel bir gerekliliktir.

- Okul ortamlarında “formal” ve “informal” olmak üzere iki tip iletişim türü kullanılır. **Formal iletişim,** iletişimin kademeli olarak aşağı ve yukarı yönlü hiyerarşik aktarımıdır. **İnformal iletişim** ise okullarda daha sık gördüğümüz kişi ve grupların tutumlarına bağlı olarak değişen ve okula dair düzensiz yaklaşımları olan bir iletişim türüdür. Türk milli eğitim sistemi içerisinde okulların yapılarına bakıldığında okullarda informal ilişkilerin baskın olduğu ve hiyerarşinin görece az olduğu görülmektedir. Aynı zamanda okullar bürokratik yapılar da değildir. Kamu ve özel okulların yapıları bu anlamada farklılaşabilmektedir. Ama okulların geneli itibariyle yukarıda söylenenler genellenebilir.

- Kişiler arası iletişim ve grup içi iletişim çift yönlü bir iletişimken, kitle iletişimi tek yönlü bir iletişim olarak tanımlanabilir.
- Kitle iletişimin, topluma çeşitli konularda haber ve bilgi sağlama, bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunma gibi işlevleri vardır.
- İnternetin daha yaygın bir hâle gelmesiyle sosyal medyada kurulan iletişim de önemli bir hâle gelmiştir.
- Pandemi süresince kurulan iletişim daha çok çevrim içi kurulan iletişime dönüşmüştür. Yüz yüze gelemeyen herkes bir şekliyle bu araçları kullanmayı öğrenmiş ve paylaşma ihtiyacını bu kanalla sağlanmıştır.
- Çevrim içi araçlarla kurulan ve yüz yüze olmayan iletişim bazen iletişim kazalarına ve iletişim engellerine neden olabilir.
- Telefonda ya da sosyal medya araçları ile kurulan iletişimde, iletişimin bazı ögeleri yer almadığından bu kazalar yaşanabilmektedir.
- Ayrıca burada kuşaklar arası farklılıklar da etken olabilmektedir.
- Teknoloji ve internetin kullanımıyla iletişim de dönüşüme uğramıştır.
- Daha hızlı ve anlık kurulan yazılı ya da sözlü iletişim de aynı şekilde yanlış anlaşılmalara neden olabilmektedir.
- Bu yanlış anlaşılmalar okullarda; öğretmen-öğretmen, yöneticiler-öğretmenler, öğretmenler-veliler, veliler-okul yöneticileri arasında sağlıksız ve niteliksiz iletişimin olmasına neden olabilir.
- Burada bireylerin sahip oldukları iletişim becerileri de önemli bir etken olabilmektedir.

İletişim Becerileri

- İletişim becerilerine geçmeden önce beceri kavramını tanımlamakta yarar var.
- **Beceri** “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, mahareti” olarak tanımlanmaktadır.

- Alanyazında farklı iletişim becerileri tanımlanmaktadır.
- **İletişim becerisi** ise; kişinin kendisine ve diğerlerine saygı duyması, empati, etkin dinleme, somutlaştırma, ben dilini kullanma, içten ve samimi olmayı kapsamaktadır.
- Saygı duymak iletişimin temelinde olan bir değerdir.
- Saygı insanlara yalnızca insan oldukları için değer vermektir. Aynı zamanda karşı tarafı kabul etmekle ve olduğu gibi kabul etmekle de ilgilidir. Din, dil, ırk, sosyoekonomik durum, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi vb. gibi farklılıklara saygıyı da kapsar. Özellikle sınıfta ve okulda kapsayıcı bir dili kullanmayı da içerir.
  Empati diğer bir iletişim becerisi olarak tanımlanabilir.
  Rogers, “Empatinin etkisini, birinin sizin hakkınızda peşin hüküm vermeden adınıza sorumluluk almaya veya sizi belli bir kalıba sokmaya çalışmadan dinlemesi gerçekten iyi hissettirir.” şeklinde açıklar. Empati, Rosenberg’e (2019) göre dünyamızı/dünyayı yeni bir bakış açısıyla yeniden algılayabilmemizi ve yola devam etmemizi sağlar.

- İletişim kazaları ya da engelleri nedeniyle çatışma yaşadığımızda, bize söylenenlere, kişilere verdiğimiz değer doğrultusunda tepki verebiliriz.Bazen bu davranış yaşanılan sorunun nedenini tam olarak ortaya koyamamamıza neden olabilir. Bu nedenle empati becerimizi geliştirmek bizi karşılaştığımız tepkiyi kişiselleştirmekten koruyabilir.
- Kişiselleştirmek ve kalıp yargılar bizi çatışmaya iten bir süreç olabilir.
- Empati becerisi kırılganlığımızı gösterebilmemizi, hayırı reddedilme olarak algılamadan duyabilmemizi sağlar.

Peki empati becerisi nasıl kazanılır?

- Ersoy ve Köşger ’e göre çocukların üç yaşından itibaren, diğer insanların düşüncelerinin kendi düşüncesinden farklı olduğu, herkesin kendine özgü bir perspektifinin olduğu, bir duruma farklı tepkiler verilebileceğini anlamaya başladıkları ve diğer çocukların sıkıntılarını anlayıp yardım ettikleri gözlenmektedir. Altı yaşından itibaren çocuk, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyabilmektedir. Bu yaşlarda çocuğun dil becerisi gelişmekte ve soyut düşünme düzeyi artmaktadır. Bu yeteneklerinin gelişmesi ile çocuk, daha uzak yerlerdeki insanların başlarına gelenleri de algılayabilir. On-on iki yaşlarındaki çocukların empati duygularını tanıdıkları kişilerin ötesine yaydıkları belirtilir. Çocuk, bu dönemde tanımadığı kişilere de empati duyabilir.
- Bu açıklamalar doğrultusunda ailelere ve öğretmenlere epey önemli roller düşmektedir. Araştırmalar, çocuğa karşı sıcak ve destekleyici bir yaklaşım sergileyen ve rol modeli olan anne-babalar ile öğretmenlerin olumlu davranışlarının çocukların empatik becerilerini geliştirmelerine yardım ettiğini ortaya koymaktadır.
- Empatiyi geliştirmek için kullanılan etkinliklerin içinde oyun ve drama yöntemlerinin kullanımı da yer alır.

  Rol değişimi, duygu ve ihtiyaçların dile getirilmesi empatiyi geliştirebilir.

  Yaratıcı drama tekniklerinin sınıf içerisinde kullanılmasının empatiyi geliştirdiğine dair araştırma sonuçları vardır.
- Öykü, masal ve çocuklar ve yetişkinler için felsefe araçlarının öğretim yöntem ve tekniklerinin arasında olması bunun için bir zenginlik yaratabilir.

  Etkin dinleme: Dinleme, her türlü öğrenme sürecinde ve sosyal çevrede insanın karşısına çıkan, bazen farkında olarak bazen olmayarak kullanılan bir dil becerisidir.

  Dinleme, sesli uyarıcıları işitmek, anlamak ve zihinde yapılandırmak için kulak ve beynimizde yürütülen karmaşık bir süreçtir.
- Dinleme, beynin her iki tarafının kullanılmasını gerektiren bir faaliyettir. Bu açıklamaya göre, sol beyinle içerik ve olguları, sağ beyinle ise duyguları, beden dilini, ses tonunu ve bütünü dinlediğimiz belirtilmektedir.
- Dinleme, konuşmanın algılanma boyutunu oluşturmaktadır ve bireylerin söylenenleri algılayıp anlamlandırması olarak da tanımlanmaktadır.
- Dinleme, bilinenin aksine doğuştan gelen bir beceri alanı değil, dil ve anlatım dersleri bünyesinde belirli bir program çerçevesinde, sistematik şekilde geliştirilebilecek bir beceridir.
- Dinleme becerisi iletişim becerisinin temelinde yer alır. Çünkü iletişim dinleme ile başlar. İletişimin niteliği ise dinlemenin niteliğiyle de ilgilidir.
- Bu nedenle etkin dinleme becerisini, alıcı açısından iletişimdeki gürültüyü azaltma ve mesajı tam ve doğru olarak alma etkinliğidir/becerisi olarak da tanımlamak mümkündür.
- Size göre Atatürk’ün 1930 yılında Tokat’ta çekilen bu fotoğrafında dinleme ve empatiye dair hangi öğeler bulunmaktadır?



- **Cüceloğlu** dinlemeye ilişkin olarak "Doğuştan iyi dinleyici olanların sayısı azdır.
- **İyi bir dinleyici olabilmek için**; bilinçli bir çaba ve yeni beceriler öğrenmek gereklidir." demiştir.

- Bu söylem iyi bir dinleyici olmak için başka becerilerin de geliştirilmesi gerektiği anlamına da gelebilir. Size göre iyi bir dinleyicinin özellikleri nelerdir?

Alanyazında yer alan iyi bir dinleyicinin özellikleri:

1. Dinlemenin amacını ve yöntemini belirler,
2. Ön bilgilerini harekete geçirir,
3. Dinlediklerini ön bilgilerinin ışığında inceler,
4. Konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgileri arasında bağ kurar,
5. Bir olay ve düşünce arasındaki farkı belirler,
6. Ana ve yardımcı düşünceleri belirler,
7. Konuşmacının amacını belirler,
8. Propaganda, abartı ve ön yargıları belirler,
9. Zihinsel yapısını düzenler ve geliştirir,
10. Konuşmayı, konuşmanın içeriğini değerlendirir.

❖ Dinleme alanları işlem, etkileşim ve sözlü anlama olmak üzere üç boyutta incelenmektedir.

1. İşlem boyutu: Bu süreçte hem fiziksel hem de zihinsel çeşitli işlemler yapılmaktadır. Bu işlemler işitme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır.
a) İşitme: Seslerle sözler fiziksel olarak alınarak algılanmakta ve beynimize iletilmektedir. Bu süreçte ses, ses telleri, ses dalgaları ve kulak yer almaktadır.
b) Anlama: İşitilenlere dikkat yoğunlaştırılmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilerek anlamlandırılmaktadır. Dikkat yoğunlaştırma bütün anlama sürecini etkilemekte, işitilenlerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılması belirleyici olmaktadır.
c) Zihinde yapılandırma: Anlama sırasında seçilen bilgi ve düşünceler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek işlenmektedir.
Sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel işlemler yapılmaktadır.
Daha sonra yeni bilgiler bireyin zihinsel yapısına göre ön bilgilerle bütünleştirilmekte ve zihnine yerleştirilmektedir.

2. Etkileşim boyutu: Konuşmacı ile dinleyici arasında sözlü konuşmalar, aktarılan bilgiler ve iletişimin gerçekleştirildiği ortamla gerçekleşmektedir.
a) Fiziksel etkileşim: Konuşmacının sesi, ses tonu, konuşma hızı, kullandığı kelimeler, beden dili, yüz ifadesi, göz teması, duruşu, jestleri, fiziksel mekân, araç-gereç, dinleme ortamı, gürültü, ışık, ısı, renk gibi durumlarla etkileşimi içermektedir.
b) Zihinsel etkileşim: Dinleyicinin konuşmacının düşüncelerini öğrenmesi, anlaması, kendi bilgileriyle karşılaştırmasıdır.

3. Sözlü anlama boyutu: Anlama işlemi hem süreçsel hem de etkileşimsel olarak gerçekleşmektedir.
a) Etkileşimsel süreçte dinleyicinin özellikleri, konuşmacının aktardıkları ve iletişimin gerçekleştiği ortam etkili olmaktadır.
b) Süreçsel anlama ise dinleme sırasında çeşitli bilgilerin alınması, zihnimizde işlenmesi ve anlamlandırılması aşamalarındaki işlemleri kapsamaktadır.

❖ insanı gönülden vermeye yönelten bir iletişim aracı olarak tanımladığı **şiddetsiz iletişim** kavramının temelinde empatik ve yargılayıcı olmayan dinleme becerisine sahip olmak gerektiğini belirtmektedir.

Alanyazında pek çok **dinleme türü** yer almaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

• **Takdir edici dinleme**; söylenenden keyif almaya odaklanılan dinlemedir.
• **Kapsamlı dinleme**; öğrenme ve bilgiyi hatırlamaya odaklanılan dinlemedir.
• **Kritik değerlendiren dinleme**; duyulanı yargılayan ya da değerlendirmeye odaklanılan dinlemedir.
• **Vurgulu dinleme**; diğerlerinin duygularını anlamaya odaklanılan dinlemedir.
• **Katılımcı dinleme**; kişiler arası iletişimde etkili dinlemenin temeli aktif katılımdır. Katılımcı dinleme, dinleyen kişinin duyduklarını tekrar etmesi, özümlemesi ve yansıtmasıdır.
• **Edilgin dinleme**; dinleyen kişinin sözel geri bildirimde bulunmadığı, konuşan kişinin duygularının anlaşılmaya çalışıldığı, vereceği karara güvenildiği, kişinin sorunundan kendisinin sorumlu olduğu gibi mesajlar veren destekleyici bir süreçtir.

• **Empatik dinleme**; empatik dinlemede amaç kişinin kendisini açması, duygularını daha yoğun yaşaması, kendisinde var olan çatışmaları çözmesi, kendisini kabul etmesi için cesaretlendirmektir.
• **Yargısız ve eleştirel dinleme**; etkili dinleme hem yargısız hem de eleştireldir; açık bir zihinle, anlamak için dinlemeyi gerektirir.
• **Derinlemesine dinleme**; yüzeydeki mesajları da önemsemeyi, konuşmacının sözlü ve sözsüz mesajlarına ve bunlar arasındaki tutarlılığa dikkat etmeyi, hem içerik hem de duygu mesajlarını anlamayı, konuşmacının dile getirmediği duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmayı ve anlaşılanları dile getirmeyi, konuşmacının mesajlarına yanıt vermeyi içerir.
• **Çözümleyici dinleme**; kişinin kelimelerini aynen tekrarlamak değildir. Kişinin duygularının ve mesajlarının anlaşılmaya çalışıldığını gösterir.
• **Etkin dinleme**; konuşmacının mesajının sözel ve sözel olmayan yönüne, içeriğine ve duygularına anlam katma yöntemi olmalıdır.
• **Dikkatle dinleme**; konuşmacının söylediklerini takip etmeyi gerektirir.

- Bazı yazarlara göre **etkili dinlemenin insan hayatında en az üç nedeni** bulunmaktadır. Bu nedenler; bilgi toplama, alınan iletişim mesajlarını değerlendirme ve hoşça vakit geçirmedir. Bireyler gündelik hayatlarında pek çok iletişim mesajıyla karşılaşmaktadır.
- Bu bakımdan edinilen enformasyonun doğruluğu ve ilgili konuyla bağlantısı diğer kişilerle kurulan iletişim ile sağlanmaktadır
- Etkili dinlemenin nedenlerini sınıf içine uyarladığımızda öğrenme için de temel olduğunu söyleyebiliriz.
- Somut konuşmak kişiler arası ilişkilerde, birey etkin dinleme davranışını gösterdikten sonra konuyla ilgili duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmeli, ilişkiyi zenginleştirebilmelidir. İfadelerin doğru anlaşılması için açık ve net konuşmak gereklidir. Bu iletişimin daha sağlıklı olabilmesine yarar.
- **Buluş, Atan ve Erten Sarıkaya ya göre etkili iletişim becerileri**; Egoyu Geliştirici Dil, Etkin-Katılımlı Dinleme, Kendini Tanıma-Kendini Açma, Empati ve Ben Dili becerileri olarak sınıflandırılabilir.

Ego geliştirici dil:
- Kişiler arası ilişkilerde benliği olumlu yönde etkileyen bir ifade türü olarak tanımlanabilir.
- Bu beceri ile iletişim sürecinde, bireyin olumlu özelliklerine ve performanslarına vurgu yapılarak, ihtiyaç duyulan değişimleri gerçekleştirmesi amaçlanır.
- Diğer bir ifadeyle, iletişim kurulan kişinin kendisini zayıf ve yetersiz görmesine neden olmadan, yeterlilikleri öncelenerek eksiklikleri dile getirilir ve kişinin böylece eksik yönlerini giderebileceği algılatılmaya ve hissettirilmeye çalışılır.
- Bunun tersi ego zedeleyici dil olarak adlandırılabilir.

Etkin-katılımlı dinleme:
- Bireyin mesajının anlaşılmasına katkı sağlayacak yeterli motivasyon ve dikkat ile o ana aktif bir şekilde katılma olarak kavramsallaştırılabilir.
- Bu beceri, iletilişimde büyük bir öneme sahip olmakla birlikte etkili iletişimin temelini de oluşturmaktadır.
- Etkin dinleme dinlenen kişide önemsendiği duygusunun oluşmasına katkı sağladığı için etkileşimin güvenle gerçekleşmesine de yol açmakta ve paylaşımları doyurucu kılmaktadır.

Kendini tanıma-Kendini açma:
- Bu beceri bireyin kendisine ilişkin farkındalığına, düşünce ve duygularıyla yeterli düzeyde ilişki kurmasına ve kendi iradesi ile kendisini açmasına ve şeffaflığına işaret etmektedir.

Empati: Bu beceri karşıdaki kişinin öznel dünyasından yola çıkarak onu anlamaya ve böylece anlaşılan duygu, düşünce ve beklentilerinin kendisine aktarılmasına işaret etmektedir.

- Bu doğrultuda Dökmen ,**empati kurabilmek için üç temel öğe**den söz etmektedir.
  İlk olarak, empati kuracak kişi kendisini karşısındaki kişinin yerine koymalı, olaylara ve durumlara onun bakış açısıyla bakabilmelidir. Bir anlamda kişi empati kuracağı kişinin rolüne girmelidir. Ancak bu rolde fazla kalmadan, karşıdaki kişinin bakış açısından olayları gördükten sonra kişi kendi rolüne tekrar bürünmelidir.
  İkinci olarak, empati kurmada karşıdaki kişinin duygularını, düşüncelerini ve beklentilerini doğru olarak anlamaya ihtiyaç vardır.
  Son olarak, empati kuran kişide oluşan anlayışın, karşıdaki kişiye temel ya da ileri düzeyde tepkilerle iletilmesi gerekmektedir.

Ben dili:

- Kişinin karşılaştığı durum veya davranış karşısında kişisel tepkisini duygu ve düşüncelerle açıklayan bir ifade tarzıdır.
- Sen dili suçlayıcı, yargılayıcı iken ben dili sadece kişinin kendi duygularını ortaya koyar.
- Ben dili kullanılırken yargılama, eleştirme, suçlama vb. yapılmaz.
- Ben dili iletileri yorum içermez, davranışların başkalarını nasıl etkilediğini açıklar, somut etkileri belirtir ve hissedilen duyguyu açıklar.

Etkili İletişimde Dil, Kültür ve Değerlerin Önemi

- İletişime dair kavramsal bilgilerin ardından dil, kültür ve değerlerle ilgili olarak okul ve sınıf içinde kurulan iletişim döngüsü, öğretmen ve öğrencilerin sergiledikleri roller ve bu rollere göre davranış biçimleri oldukça etkili olabilmektedir.
- Sınıfta kullanılan dil, hitap tarzı, üslup ve mesajları anlamlandırma süreci öğrenmenin sağlanabilmesi için ortam hazırlamaktadır.
- Sınıfı öğrenme ortamına ya da Rosenberg'in deyimiyle **hayatı zenginleştiren öğrenme ortamına dönüştürebilmek için öğrenme ortamında bize rehber olacak özellikler**den bazıları şunlardır:
  • Öğrenciler ve öğretmenler (ebeveynler ve okul çalışanları) birlikte ve birbirinden öğrenir.
  • Öğrenme kazanımları ve kuralları, bunlardan etkilenecek herkesin anlaşmasıyla belirlenir.
  • Öğrenenler içsel değerlerden, ihtiyaçlar ve arzulardan motive olurlar.
  • Öğrenme ortamında hiçbir şekilde baskı yoktur.

Kültür,

- bir toplumun her türlü maddi ve simgesel üretimleri ile bu üretim alanları içindeki ilişkiler, biçemler, örüntüler ve pratiklerdir.
- Kültür her şeyden önce bir yaşam biçimidir ve gündelik hayat içindeki uygulamaları ve bir grup insanı diğerlerinden farklı kılan gelenekleri ve alışkanlıkları da kapsar.
- Kültür, bireyin toplumun bir üyesi olarak, iletişim kurmasına, belli davranışları ve olayları yorumlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olan değerler, fikirler ve semboller dizisidir.
- İletişim süreci de içinde kültürel kodları da barındırır.
- İletişim süreci simgeleri, sembolleri ve kültürel kodları da içerir.
- Bu kültürel kodlar toplumdan topluma ve aynı toplumun içinde farklı yerlere göre değişebilir.
- Bu tarz kurulan iletişime simgesel iletişim adı verilmektedir.
  Simgesel iletişim, çeşitli simgesel göstergelerle yapılan ve farklı durumlarda, farklı kültürlerde farklı anlamlar taşıyan iletişim biçimidir.
- Bunun yanında sözsüz iletişim araçları da kültürden kültüre değişebilir.

Sinergoloji sözsüz, bilinçsiz dili okumaya yönelik bir yöntemdir. Sözlü iletişim ile beden dili arasındaki farkı gözlemlemektedir.

- Sinergoloji, bedenin bilinçsiz hareketlerini saptar, bu bilinçsiz hareketler güdülerin görsel belirtileridir.
- Normalde beden dili sözcüklerin gücünü arttırırken bazı durumlarda sözlerin farklı anlaşılmasına da sebep olabilir. Bu sinergolojinin çalışma alanıdır. İletişim söz konusu olduğunda hareket sözden önce yer alır. Hareketin bir başka özelliği de söylemediklerini ortaya çıkarmasıdır.
- Etkili iletişimde tutumlar, değer yargıları ve algılarımız da etkili olabilmektedir. Sahip olduğumuz tutumlar, değer yargılarımız ve algılarımız davranış biçimlerimizi etkileyebilir.
- Sınıfta, okulda ve toplumda bize benzeyenlere ve farklı olanlara bütün bu sahip olduğumuz kodlarla davranışta bulunabiliriz. Burada kültürel kodlar, kalıplaşmış yargılar, ön yargılar ve değer yargıları etkili olabilir.

Tutum,

- herhangi bir psikolojik nesnellik karşısında takındığımız tüm tavır ve davranışlarımızın altında yer alan eğilimlerimizdir.
- Davranışın temel motivasyon kaynağı sorgulamalarında tutum, temel belirleyici olarak dikkate alınmalıdır. Bu nedenle sosyal psikoloji disiplin olarak araştırmalarında en fazla eğilimi tutumlara yöneltmektedir.
- Toplum, grup ve ayrıca kitle yapılarına ilişkin analizlerde tutumların da ele alınması gerekmektedir.
- Bu çerçeveden hareketle, tutumların çevresel faktörlere bağlı olarak oluştuğu ve dış etkenlere verilen tepkiselliğin nedenini açıklayabileceği söylenebilir.
- Tutumlar, bazı durumlarda iletişim engellerine de sebep olabilmektedir.

İletişim Engelleri

- İletişim engelleri de alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Peki ya sizin sınıfta ve okulda iletişim engeli olarak tanımladığınız şeyler nelerdir? Bunlar nasıl sınıflandırılabilir?
- Alanyazında bu faktörler, fiziksel, teknik, psikolojik ya da sosyal ve örgütsel olarak sınıflandırılabilir .

- **Fiziksel ve teknik engeller:** Bunlar mesaj ile ilgili engeller, kanal ve araçlarla ilgili engeller, gürültü ile ilgili engeller ve dil ile ilgili engellerden oluşmaktadır.

- **Sosyal ve psikolojik engeller:** Söz konusu engeller, kişilerin var olan düşünce, duygu ve değer yargılarından, davranış, tutum ve hedefleri, düşünce boyutları, dinleme ve anlama becerilerinden bulundukları sosyokültürel şartların farkındalığından kaynaklanabilir. İletişim amacının belirlenmemesi, ön yargılar, görüş ve algılama farklılıkları, tutum ve davranışlar, sosyokültürel farklılıklar ve sahip olunan bilgi düzeyi ile ilgilidir.

- **Örgütsel engeller:** Roller, zaman baskısı, örgütün büyüklüğü, geri bildirim sisteminin yetersiz olması, yönetim tarzı, aşırı bilgi yüklemesi, statü farklılıkları ve hiyerarşi nedenli olabilir.

❖ **Tutar'a göre ise iletişimin engelleri:** Yapıcı engeller, bozucu engeller, kanal engelleri ve teknik engeller olmaya üzere dörde ayrılır.

1- Kişisel unsurlar: Alıcının ve vericinin mesajı kodlarken veya iletirken gerekli dikkati göstermemelerinden kaynaklanan engellerdir. Bu engeller; alıcının mesajı yanlış anlayabilmesi ve yorumlayabilmesi, belli ön yargılar nedeniyle mesajı yanlış değerlendirmesi, konuşmacıya karşı ilgisizlik ve farklı olumsuz tutumlardır. İletişim sürecinin iki önemli unsuru olan alıcı ve gönderici, aynı zamanda iletişimi engelleyici rol de oynayabilmektedir. Kişisel amaçlar, duygular, değer yargıları ve alışkanlıklar, gelen mesajlara olumsuz ve kayıtsız bir tutum sergilenmesine sebep olabilmektedir.

2- Fiziksel unsurlar: Kişilerin kendilerinden kaynaklanmayan, dış kaynaklı ortamlarda oluşan ve iletişimi olumsuz yönde etkileyen unsurlardır. Fiziksel unsurlar genellikle ortamdan kaynaklı engelleyicilerdir.

3- Semantik unsurlar: Semantik unsurlar, kullanılan dilden kaynaklı yanlış anlaşmalar ve iletişim engelleridir. Bazı sembollerin birden fazla anlamı olabilir bunun dışında bir sembol farklı kişiler için farklı anlamlar oluşturabilir.

4**- Zaman baskısı:** Sosyal bir çevrede, insanlarla iletişim ve ilişki kurmayı hedeflediğimiz zaman birçok engelle karşılaşırız. Bu engellerden biri de zaman kısıtlılığıdır. İş yaşantısı içerisindeki faaliyetlerin birçoğu, belirlenen mesai saatleri içerisinde gerçekleşmektedir. İş yaşamındaki zamanla alakalı sınırlamalar, iletişim esnasında örgüt üyelerinin üzerinde zaman baskısı oluşmasına neden olmaktadır.

5- Algılamadaki seçicilik: Algılamada seçicilik olarak tanımlanabilecek bu unsur, bazı iletilerin bilerek yahut bilmeyerek algılanamamasıyla ilgilidir. Kişiler, belirli ön yargılara sahipseler vericiden gelecek olan iletileri hiç algılayamayabilirler yahut kastedilenden farklı algılanabilirler.

Dilin kullanmayla ortaya çıkan engeller ise aşağıda yer almaktadır.
Bu engellerin karşı tarafta nelere sebep olduğu da örneklendirilmeye çalışılmıştır.
Örnekler İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün hazırlamış olduğu İletişim Becerileri Düzey 1 Etkinlikleri kitapçığından yararlanılarak verilmiştir:

1. Emir vermek, yönlendirmek, yönetmek. Korku ya da aktif direnç yaratabilir.
2. Uyarmak, gözdağı vermek. Gücenme, kızgınlık, isyankârlığa neden olabilir.
3. Ahlak dersi vermek. Zorunluluk ya da suçluluk duyguları yaratır.
4. Öğüt vermek, çözüm ve öneri getirmek. Bağımlılık ya da direnme yaratabilir.
5. Öğretmek, nutuk çekmek, mantıklı düşünceler önermek. Bıkkınlık, nefret uyandırabilir.
6. Yargılamak, eleştirmek, suçlamak. Benlik saygısını azaltır.
7. Ad takmak, alay etmek. Genellikle karşılık vermeye iter.
8. Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak. Yanlış anlaşılma korkusuyla iletişim kesilebilir.
9. Övmek, aynı düşüncede olmak, olumlu değerlendirmeler yapmak. Övgü yokluğu eleştiri olarak algılanabilir.
10. Avutmak, teselli etmek. Zor görevlerde ben de aynı şeyi hissederdim.
11. Sorgulamak, sınamak, sorguya çekmek. Kendini köşe sıkıştırılmış hissetmesine sebep olabilir.
12. Alaycı davranmak, şakacı davranmak, konuyu saptırmak. Kendisi ile ilgilenilmediğini, kendisine saygı duyulmadığını düşündürebilir.

- Kullanırken farkına varamadığımız sözcükler ve ifadeler karşı taraftan istemediğimiz/beklemediğimiz tepkilere neden olabilir. Bu nedenle iletişim engeli ile karşılaşmamak ve çatışmalara sebep olmamak için seçtiğimiz sözcüklere ve ses tonumuza dikkat etmemiz gerekir.

Eğitim Ortamında Ekolojik Sistem Yaklaşımı

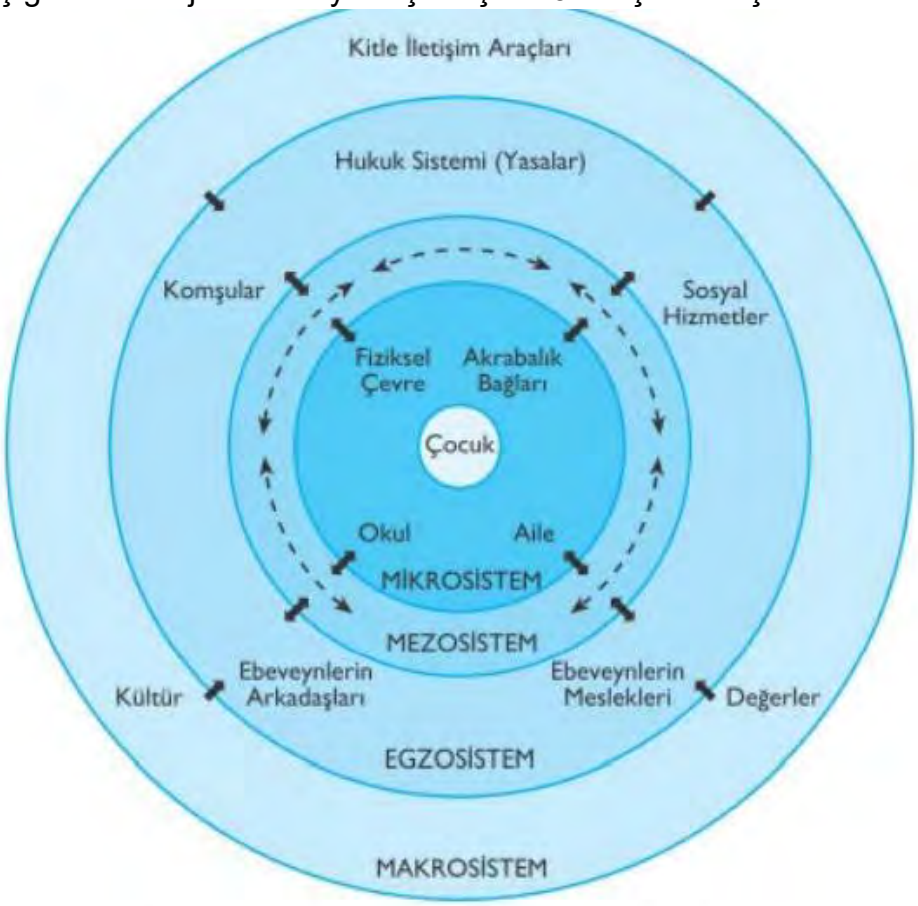
- **Ekolojik yaklaşım**; birey, aile, grup ve/veya topluluk ile politik, sosyal ve kültürel çevreleri arasındaki ilişki ve bağlantıları, bunların birbirlerini nasıl etkilediğini ve şekillendirdiğini düşünmeyi gerektirmektedir.
- Diğer bir deyişle, **ekolojik sistem yaklaşımı**, insan davranışına etki eden iç ve dış kuvvetlerin karşılıklı etkileşimleri üzerinde durur, bireylerin farklı durumlara uyumlarını sağlayan geçerli davranış kalıplarını tanımlar ve çevre içerisinde bulunan insan ve diğer sistemlerin birbirleri üzerinde meydana getirdikleri etkileri açıklar.
  Bu kapsamda davranış bilimlerinin temel fonksiyonu ise; çevresel sistemlerin bireyin davranışı üzerindeki etkilerini doğru bir biçimde değerlendirerek, birey ile çevresel sistemler arasındaki karşılıklı etkileşimleri geliştirmenin yollarını aramaktır.
- Ekolojik sistem yaklaşımının teorik temeli Ludwig Von Bertalanffy'nın genel sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde insanlar bir sosyal ağ içerisinde var olan canlılar olarak görülmektedir.
- Bireyin davranışı ve gelişimi, yaşadığı sosyal ağ içerisinde meydana gelen etkileşimlerin yönüne göre değişmektedir.
- **Sistem** kavramı ise; birbirine bağlı ve karşılıklı etkileşim içerisinde olan parçaların oluşturduğu bir bütün ya da "aralarında ilişki bulunan birimler bütünü" şeklinde tanımlanmaktadır.
- Okul bir sistemdir. Girdi, işlem, çıktı ve geri bildirimi içinde barındırır.
- Buradan yola çıkarak okullar, kurumlar bir canlıya benzetilerek açıklanabilir. Bu hâliyle her canlı doğar büyür ve ölür; o zaman okullar da toplumda yer alan farklı kurumlar da doğar, büyür ve yok olabilirler.
- **Güç yitimi** olarak tanımlanan kavram değişime ayak uydurulmadığında yok olamaya doğru giden bir yolu da anlatabilir. Bu nedenle toplumsal değişimler karşısında ayakta kalmak isteyen her kurum değişime açık olmalıdır.
- Değişime direnç her zaman olasıdır ve bu direnç ortadan kalkmadığında sorunlar büyüyerek artabilir.
- İnsan davranışı bireysel ve sosyal çevre arasında süregelen karşılıklı etkileşimin bir ürünüdür.
- Sosyal ağ içerisinde; ev, aile, kültür, alt kültür, toplum, okul gibi sistemler yer almaktadır. Bir sistemde yaşanan bir değişim diğer sistemleri de etkilemektedir.
- Söz gelimi aile içerisinde ebeveynlerin ilişki süreçlerinde meydana gelen bir değişim, ailedeki çocuğu, çocuğun motivasyon sürecinde meydana gelen değişim ise onun yaşantısını olumsuz yönde etkileyecektir

Ekolojik yaklaşımın temel prensipleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- . **Bu maddeler oldukça önemlidir**:
  • Çocuk, modelin merkezinde yer almaktadır.
  • Çocuğun hayatında kendisini ve birbirlerini etkileyen farklı sistemler yer almaktadır.
  • Çocuğun davranışları çevresindeki bireylerden ve ilişkilerden etkilendiği gibi çocuk da onları etkiler.
  • Çocuğun gelişimi bu sistemlerdeki deneyimlerin niteliğine bağlıdır.
  • Sistemler arasındaki ilişkilerin niteliği ve sıklığı da çocuk üzerinde etkilidir.

• Çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı sistemler de çocuğun gelişimini etkiler.
• Çocuğun sağlıklı gelişimi için sistemler arasındaki etkileşimin tutarlılığı önemlidir.

Bu maddeler ışığında ekolojik sistem yaklaşımı Şekil 3'te açıklanmıştır.



Şekil 3. Ekolojik sistem yaklaşımı Kaynak:https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/bir-cocugu-yetistirmek-tum-toplumun-gorevidir

- Ekolojik sistem yaklaşımı, bireyi çevre içerisinde yaşayan bir varlık olarak ele alır ve bireyin davranışını değerlendirirken çevreyi de göz önünde İnsan çevresi ile iç içe dinamik bir varlıktır, insan ve çevre arasında var olan bütünlük insan davranışı üzerinde etkilidir.
- Birey ve çevre arasındaki ilişkiler etkileşimseldir.
- **Kesişim**, birey ve çevre arasında meydana gelen etkileşimlerin odak noktasıdır. Her birey bir yaşam döngüsüne sahiptir.
- Bireyin yaşam döngüsü içerisinde meydana gelen etkileşimler ve karşılaştığı yaşam olayları üç temel kategori içerisinde ele alınabilir. Bunlardan ilki mikro olaylardır.
- **Mikro olaylar** kişisel olarak her bireyin sahip olduğu yaşam deneyimlerini ifade eder.
- Mikro olaylara; madde bağımlılığı, intihar teşebbüsleri, depresif kişilik yapısı vb. bireysel yaşantılar ve kişilik özellikleri örnek olarak gösterilebilir.
- Mezzo düzeydeki **yaşam olayları**, bireylerin sosyal çevre içerisinde diğer bireyler ve küçük gruplar ile kurdukları ilişki ve etkileşimler üzerine odaklanır.
- Mezzo düzeydeki yaşam deneyimleri bireyin içten ilişkiler içerisinde bulunduğu aile, arkadaş ve iş çevresi ile arasındaki etkileşimleri kapsar.
- Yaşam olaylarının üçüncü ve son türü **makro olayları** içermektedir.

Bu sistemleri açıklamak gerekirse;

- **•Mikrosistem**- Şu anki ortam: Ev, okul, iş yeri vb.
- •Mezzosistem- Mikrosistemlerden oluşan sistem: Komşuluk, toplum.
- **•Ekzosistem**- Doğrudan bireyi kapsamayan sosyal yapılar: Kamu kurumları, profesyonel kuruluşlar.
- **•Makrosistem**-Kültürü kapsayan örüntüler: ekonomik ya da siyasal ideolojiler, baskın inançlar ya da basmakalıp düşünceler.

Mikrosistemler,

- günlük yaşamda bireylerle en doğrudan ilişkili sistemlerdir. Örneğin, ev insanların çoğu için öncelikli mikrosistemdir.
  Okullar, dinî kurumlar, akran grupları ve çalışma ortamları da mikrosistemler içerisindedir.
- Mikrosistemler insanların yüz yüze etkileşim içinde oldukları ortamlar olarak tanımlanabilir. Mikrosistemler iyi çalıştığında bireyler daha iyisini yapmak ve büyümek için kapasitelerini arttırır.
- Ancak bireyin yakın ilişki kurduğu kişilerle (mikrosistem) olan ilişkilerde bozulma olursa (örneğin ebeveynlerle sağlıklı ilişki kuralamaması) çocuğun çevresindeki yaşantıları keşfetme süreci engellenebilir.
- Bu durum özellikle ergenlik döneminde, antisosyal davranışlar, düşük akademik başarı ve öz denetimi sağlamada problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir.
- Polat'a göre, çocuğun içinde bulunduğu akran grubunun suçluluğa eğilimi çocuğun da bu davranışlara sürüklenmesine neden olabilmektedir.
- Ayrıca aile bireylerinin birbirlerine karşı olumsuz tutum ve davranışları çocuğun gelişimini olumsuz etkileyerek suça yönelmesine neden olabilmektedir.

Mezzosistem,

- mikrosistemin kişisel oluşumlarını birbirine bağlayan ilişkileri ya da ağları içermektedir. Mezzosistemler, sistemler arasındaki bağlantıların fazla ve nitelikli olması durumunda iyi çalışmaktadır.
  Zengin bir çevre, birbirine bağlı olan ve bireyleri açık iletişime teşvik eden bir çevredir.
- Mezosisteme örnek olarak okul-aile iş birliğinin çocuğun akademik başarısına etkisi ya da aile-akran ilişkilerinin çocuğun ebeveyn denetimine katkısı verilebilir.
- Suça sürüklenme ile ilgili yapılan araştırmalarda okul aile arasındaki iş birliğinin ve ebeveyn denetiminin koruyucu bir faktör olduğu belirtilmektedir (Siyez, 2009).

Ekzosistem:

- Sosyal medya, yasal mevzuat gibi bireyin gelişiminde dolaylı etkisi olan birimlerin oluşturduğu katmandır.
- Genel eğitim politikaları, medya ve kitle iletişim araçları bu birimlere örnek verilebilir.

Makrosistem:

- Yaklaşımın bu katmanında bireyin yaşadığı toplumun özellikleri yer alır.
- Kültürel değerler, ırksal ilişkiler, benimsenen din bunlara örnek verilebilir.

Kronosistem:

- Önceki tüm katmanları kaplayan bu dış katman, yaşanan zaman dilimini ifade etmektedir.
- Örneğin, savaşlarda ve ekonomik kriz dönemlerinde suç davranışlarında artış olabilmektedir.

- Ekolojik sistem yaklaşımı bireyin davranışını ele alırken birey ve çevresi arasındaki etkileşimin üç boyutunu birlikte değerlendirir.
- Bu boyutlar; normal gelişimsel özellikler, genel yaşam olayları ve bireysel farklılıkların etkileridir.
- Normal gelişimsel özellikler bireyin yaşam süreci içerisinde doğal olarak meydana gelen; biyolojik, psikolojik, duygusal ve entelektüel süreçleri içerir.
- Genel yaşam olayları ise, bireyin karşılanamayan ihtiyaçlarının yaşam döngüsünde meydana gelen değişimlerin (küçük, orta, büyük) şiddetidir .
- Birey ait olduğu grup yapısının toplum içinde yaşayan diğer gruplar ile arasındaki farklardan dolayı çok çabuk ayırt edilebilir.
- Birey kişisel farklılıklarının etkilerine de yakından bağlıdır .
- Ekolojik sistem yaklaşımı, bireyi davranışa yönelten çevresel sistemleri analiz ederken derinlemesine ve çok boyutlu bir değerlendirme sürecini kapsayan, davranış dinamiklerini değerlendirme modelinden yararlanır.
- Bu çerçevede, ekolojik sistem yaklaşımı bakış açısıyla birey, ailesi, çevresinde bulunan herkes ile toplum analiz edilir.
- Diğer bir anlatımla; ekolojik sistem kuramıyla sorunların kaynağı bireyler, içsel yaşantılar, bireysel ve psikolojik etmenler, sosyal ve fiziksel çevrede ele alınmıştır.
- Bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesi ve sorunlarının çözümü için birey, çevresi içinde, birey anlayışıyla değerlendirilmekte, bireyin çevresi ile etkileşiminde ve çevresindeki sistemlerde değişiklikler yapılmaktadır.
- Ekolojik yaklaşım sistematik düşünmeyi varsaymakta ve doğrusallığı reddetmektedir. Bu nedenle olayın nedeni, sonucu ve etkisini tek bir neden ya da sisteme bağlamamaktadır.
- Topcu ve Demircioğlu'nun ekolojik sistemler perspektifinden psikolojik sağlamlık ekosistemsel yaklaşıma göre, bireyin kendisinden başlayarak (mikro düzey) bireyin karşılıklı etkileşime girdiği tüm çevreleri içine alarak gelişen bir mekanizmadır.
- Çocuğun psikolojik sağlamlığını riske eden/destekleyen durum, birincil anlamda etkileşime girdiği mikrosistemdeki ailesi tarafından oluşturuluyor olabilmektedir.
- Diğer yandan, makrosistemde içinde yaşadığı toplumun yasal işlemleri ve kültürü tarafından da risk ya da destek ortaya çıkarılabilmektedir.
- Buna bağlı olarak, sistemlerin kendi aralarındaki ve bireyin sistemlerle arasındaki çift yönlü etkileşimi göz önüne alındığında, psikolojik sağlamlığı oluşturan ortam ve tepkiler daha iyi görülebilmektedir.
- Bireyin bireysel özelliklerini etkilediği düşünülen ve bağlanma stilini belirleyen birincil ortamı olan ailesi, diğer bir deyişle ilk mikrosisteminin tüm bu etkileşimi başlattığı düşünülmektedir. Kısacası psikolojik sağlamlık, ekosistemsel yaklaşıma göre, bireyin kendisinden başlayarak (mikro düzey), karşılıklı etkileşime girdiği tüm çevreleri içine alarak gelişen bir mekanizmadır.
- Ekolojik yaklaşıma göre çocuk çevresi ile yani bahsi geçen tüm etmenlerle karşılıklı etkileşim hâlindedir. Buna bağlı olarak çevresel etmenlerin kontrol edilmesi hâlinde, risk etmenlerinin kontrol edilebileceği, dahası bu etmenlerle başa çıkma stratejilerinin de geliştirilebileceği savunulmaktadır. Bu durumda çocuk çevresi ile etkileşim içindedir ve iyilik hâlini oluşturmak için aktif bir rol de oynar.
- Bronfenbrenner 'a göre okullar çocuğun mikrosisteminin anahtar parçalarından biridir ve buna istinaden de psikolojik sağlamlığın yapılandırılması adına okul deneyimleri büyük önem arz ettiği savunulur.

Okul İklimi ve Ekolojik Sistem Yaklaşımı Arasındaki İlişki

Okul iklimi ve ekolojik sistem yaklaşımı arasındaki ilişkiye geçmeden önce okul iklimini tanımlamak gerekebilir.

- **Okul iklimi**, okulda çalışanların okulu nasıl betimlediği ile ilgilidir. İklim, okulda zaman içinde şekillenen, her zaman görülemeyen değerler ve kurallar bütününden oluşur.
  Okulun dışarıdan nasıl göründüğünü de gösterir. Bir okula ilk girdiğinizde hissettiğiniz şeydir iklim ve okul kültürü ile oldukça ilişkilidir.
- İ**klim**, okula kimliğini kazandıran, üyelerin davranışlarını etkileyen ve üyeler tarafından algılanan, okulun tümüne egemen olandır.
- **Örgüt iklimi,** bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütteki iş görenlerin davranışlarını etkileyen özellikler bütünü olarak tanımlanabilir.
- İklim kavramı genellikle okulda ve sınıfta yaşam kalitesi olgusunu tanımlamak için kullanılır.
- Üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Size göre okulunuzu diğer okullardan ayıran özellikleri nelerdir?
- **Okul iklimi,** okul çalışanları tarafından algılanan, onların davranışlarını etkileyen ve okuldaki davranışlara ilişkin kolektif bir algıya dayanan okul ortamının göreli olarak tutarlı özelliğidir.
- Halphin ve Croft, yaptıkları araştırmalar sonucunda, sosyal ilişkileri ifade eden, açık bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı olmak üzere altı iklim çeşidinin olduğunu ileri sürmüşlerdir.
- İklim genel olarak iki farklı sınıflandırma içerisinde ele alınır.
- Birincisi **açık iklim**dir. Bu iklimin özellikleri astlara, güven, iletişimde açıklık, anlayışlı ve destekleyici önderlik, çalışanların özerkliği, yüksek verim amaçlarına sahip olma olarak sıralanabilir.
- Bu iklimin tam tersi ise **kapalı ya da tehdit edici iklim**dir.
- Otoriter önderlerin katılık isteyen davranışları sonucu emir komuta zincirlerine aşırı uyma eğilimi, yakından denetim ile soluklarını astların enselerinde hissettirmeleri ve sıkı sorumluluk politikası isteyen yöndeki çabaları verimde yüksek amaçlar seçilmesine karşın bunların elde edilmesi için engel bir iklim doğurur.

Pakdanel'in sınıflandırmasına göre iklim çeşitleri:

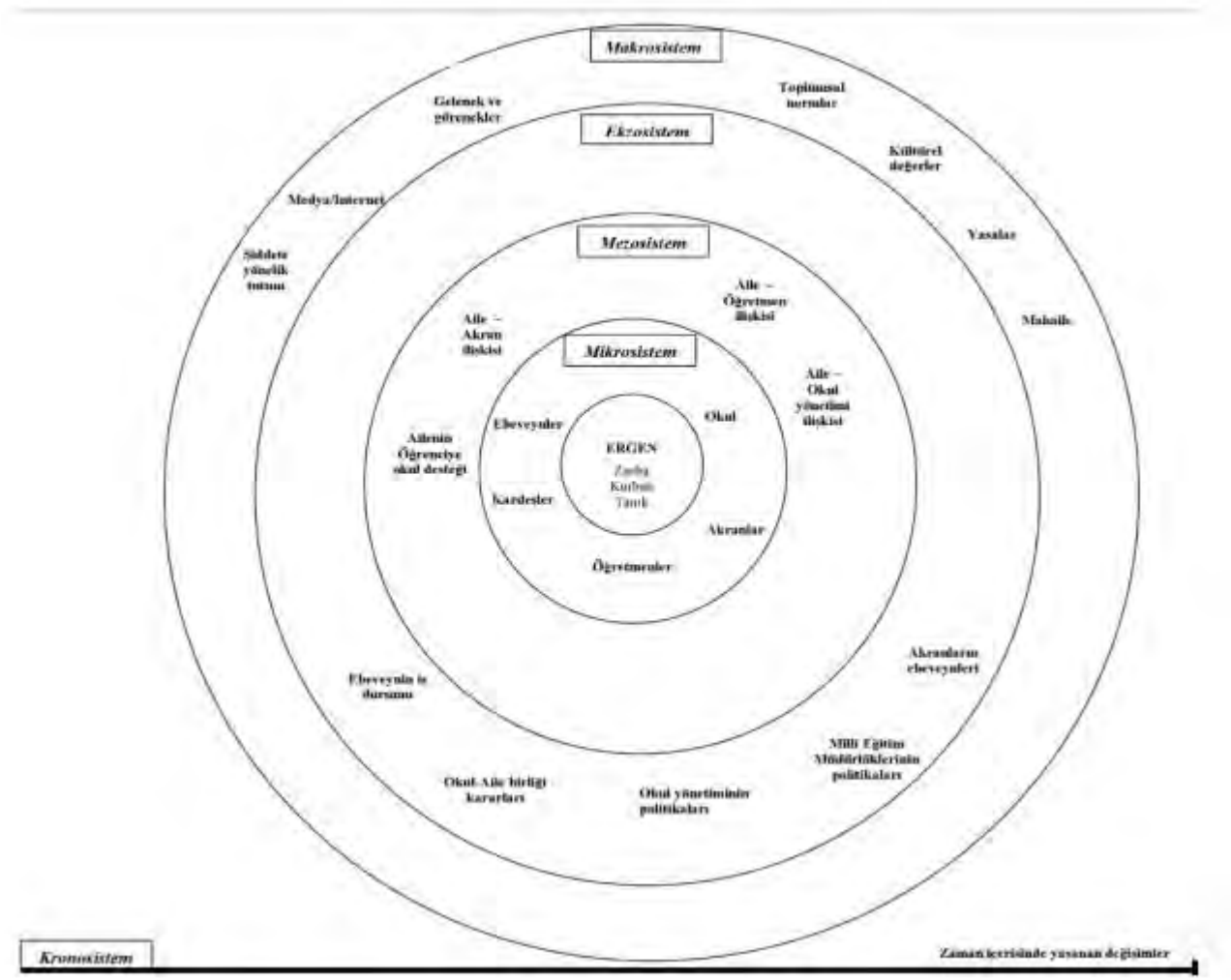
- **Açık iklim:** Bu iklim türünde, arkadaşça ilişkiler, işleri kolaylaştırıcı, katılımcılığı teşvik gibi faktörler önemlidir ve yönetici örgütte kurmay bir liderlik örneği sergilemektedir.
- **Özerk (Otonom) iklim:** Bu iklimde ise, yönetici örgütte resmî ve sistemli bir iş yapmak için kendini çalışanlarından uzak tutar.
- **İdareci iklim:** Bu iklimi, yöneticinin işi kendisinin yapması, arkadaşça ilişkilerin olmaması, yazılı kurallar ve tatmin edilmeyen sosyal ihtiyaçlar karakterize eder.
- **Samimi iklim:** Bu iklimde arkadaşça ilişkiler hâkimdir ve örgüt üyeleri işlerin nasıl yapılacağı konusunda görüşlerini bildirirler.
- **Babacan iklim:** Bu iklim kısmen kapalı bir iklim olup, çalışanların birlikte hareket etmediği, grup içinde bölünmelerin olduğu ve yöneticinin sürekli kontrol edici görevinde olduğu bir iklimdir.
- **Kapalı iklim:** Yöneticinin çalışanları yönlendirmede etkili olmadığı, onların kişisel zenginlikleri ile ilgilenmediği, iş birliğinin olmadığı; grup başarısının minimum düzeyde olduğu resmî bir örgüt iklimi söz konusudur .

- Okul ikliminin nasıl olduğu okulda birçok ilişki sistemini etkileyebilir.
- Öğrenciler, aileler, okul yönetimi, öğretmenler ve eğitimle ilgilenen tüm diğer çevrelerin kabul ettiği üzere etkili bir öğretim için olumlu öğrenci davranışları büyük önem arz etmektedir.
- Konuya bu bağlamda bakıldığı zaman okul ikliminin, okulun eğitim öğretim ortamının anlaşılması, okulda çalışan kişilerle olan ilişkilerinin düzeyi, okul eşyalarının nasıl zarar vermeden kullanılacağı gibi konularda okulun beklentilerinin neler olduğunu ve okulun bulunduğu koşullara göre nasıl davranılacağını belirleyen önemli bir unsur olarak ön plana çıktığı görülecektir.
- Okul kültürü ve iklimi yöneticilerin okulda nasıl davrandıkları ile de ilişkilidir.
- Okuldaki bireylerin birbirlerine güven duyması, öğretmenlerin kendilerini işe adamış olmaları, iş birlikli olarak çalışmaları, öğretmenlerin birbirlerine karşılıklı saygıda bulunmaları ve yardımcı olmaları, öğretmenler ve yöneticiler birbirlerini desteklemeleri de okuldaki olumlu iklimin yaratılmasında rol oynayan bazı davranışlardır.
- Ayrıca okulda sağlıklı ve olumlu iklimin kurulmasında katılım ve aile desteği de önemlidir. Bununla birlikte okuldaki çalışanların performansının ve moralinin artması, okuldaki değişimlerin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin sağlanması da olumlu bir okul iklimi oluşturulmasına katkı sağlar.
- Bu yüzden okullarda olumlu iklim oluşturmak önemli bir yere sahiptir. Olumlu bir okul ikliminin yaratılabilmesinde, okulun verimli ve etkin bir şekilde hedeflerine ulaşabilmesi, paylaşılmış değerlerlere sahip çıkılması, bu değerlerin sınırlı kaynakları ve yenilikleri etkili kullanmasına bağlıdır.
- Okul yöneticilerinin okulda nasıl karar aldığı ve bu kararları nasıl uyguladığı ile ilgili bir araştırma sonucuna göre yöneticiler, karar verme sürecinde ekzosistem ve makrosistem unsurlarından etkilenmektedir.
- Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde bakıldığında, yöneticilerin en sık belirttiği faktörler olarak Millî Eğitim Bakanlığının aldığı karar ve uygulamalar, yasalar ekzosistem içerisinde, etik kurallar ise makrosistem içerisinde yer almaktadır.
- Kültürel bağlam içerisinde yer alan değerler, inançlar, etik kurallar, normlar, davranışlar ve alışkanlıklar makrosistem içinde değerlendirilebilir.
- Öğrencilerin okula başlama yaşından itibaren gelişim özelliklerine göre davranışları incelendiğinde, her yaşta farklı ilişki sistemleri içinde oldukları görülmektedir. Aile, arkadaşlar ve öğretmenleri ile kurdukları iletişim dönemlere göre farklılaşmaktadır.
- Ekolojik sitem kuramına göre bu yaş özelliklerine bakıldığında; mikrosistem, çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içerir. Bireyin gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan bu sistem, en temelde aileyi, okulu ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır.
- Aile mikrosistemi içinde yer alan ebeveynler, kardeşler ve yakın akrabalar (örneğin, büyükanne/büyükbaba) ile okul mikrosistemi içinde yer alan öğretmenler ve arkadaşlar ergenin günlük hayatta kişisel ve sosyal iletişimde bulunduğu mikrosistem ögeleridir.
- Çocuğun değişen gelişimsel durumu ve ihtiyaçları ile bağlantılı olarak farklı mikrosistemler ile olan ilişkilerinde değişiklikler olmaktadır. Örneğin, bebeklik dönemindeki çocuk-aile ilişkisi ile ergenlik dönemindeki ergen-aile ilişkisi birçok alanda farklılıklar göstermektedir.
- Benzer şekilde erken çocukluk dönemindeki arkadaşlık ilişkisi ile ergenlik dönemindeki arkadaşlık ilişkisinin anlamı ve kalitesi de farklılaşmaktadır.
- Mezosistem çocuğun ilişki içerisinde bulunduğu iki veya daha fazla mikrosistem arasındaki etkileşimi içermektedir.
- Aile ve akranlar, aile ve okul yönetimi ve aile ve öğretmenler arasındaki etkileşim en temel mezosistem yapılarıdır.
- Örneğin, ebeveynleri tarafından fiziksel veya sözel istismara uğrayan bir ergen, okula uyum ve akademik başarı konusunda problemler yaşayabilir.

- Diğer taraftan okulda arkadaşları ile problem yaşayan bir ergenin ailesi ile olan ilişkileri olumsuz olarak etkilenebilir.
- Aileler, çocuklarının kiminle arkadaşlık ettiğini bilmiyorsa, okul ile çocuklarının gelişimi ve akademik başarısı hakkında iletişim kurmuyorsa ve evde çocuklarının ödevleri ile ilgilenmiyorsa mezosistemde bir problem yaşandığına işaret etmektedir.
- Çocuk ve ergenler için en önemli iki temel mikrosistem olan aile ve akranlar arasında sürekli bir karşılıklı etkileşimden söz etmek mümkündür.
- Ailede öğrenilen davranışlar bireyin arkadaşlık ilişkilerini etkilediği gibi arkadaş grupları ile kurulan ilişkiler de bireyin aile yaşamı üzerinde bazı etkilere sahiptir.
- Önemli bir mezosistem ögesi ise aile ve okul arasındaki etkileşimdir. Ebeveynlik stillerinin, ailenin destekleyici tutumunun ve pozitif aile-okul iletişiminin çocuğun akademik başarısını etkilediği gözlenmektedir.
- Ekzosistem ergenin doğrudan içinde bulunmadığı fakat onun gelişimini dolaylı olarak etkileyen etkileşimler bütünüdür. Örneğin, ebeveynlerin iş durumunun (yoğun iş temposu ve stresi, işsizlik) veya iş yerindeki rol ve sorumluluklarının ergenlerin gelişimini dolaylı olarak etkilediği gözlenmiştir.
- Makrosistem, bir toplumdaki kültürel değerleri, inanç sistemlerini ve yasaları, kişilerin tutumlarını, yaşam tarzlarını, sosyal ve ekonomik durumlarını kapsamaktadır (Bronfenbronner, 1989).
- Makrosistemin yapıtaşları ergenlerin gelişiminde doğrudan bir etkide bulunmamakla birlikte, ergenin içinde yaşadığı toplumsal ve ekonomik çevreyi belirlemekte ve ergen de bundan dolaylı olarak etkilenmektedir.
- Bütün sistemleri kapsayan en son sistem ise çocuğun içinde yaşadığı çevrede zaman içinde olan değişimlerin çocuğun gelişimini hangi ölçüde etkilediğini ifade eden kronosistemdir.

Eğitim Sistemi İçerisinde Ekolojik Sistemin İşlevi

- Eğitim sistemi içerisinde karşılaşılan sorunların çözümünde ekolojik sistem yaklaşımın kullanılması sorunların tanımlanmasına ve her boyuttan çözüm önerilerinin getirilmesine neden olabilir.
- Ekolojik sistem yaklaşımı sorunlara çok boyutlu açılardan bakmamızı sağlayabilir. Bu kuram sayesinde sistemi oluşturan tüm boyutlar ve bu boyutların birbirleriyle olan karşılıklı etkileşimleri incelenebilmekte; olayların ancak bütüncül bir bakış açısı ile açıklamanın olanaklı olduğu kabul edilmektedir.
- Doğan (2010) ile Değirmenci ve Demircioğlu ’nun yaptığı araştırmalar bu bakış açısına örnek olarak verilebilir.
- Araştırmacılar eğitim sisteminin önemli sorunlarından akran zorbalığını ve öğrenci devamsızlığını ekolojik sistem yaklaşımı ile tanımlamış ve geniş bir çerçevede ele almışlardır. Eğitim sistemine dair olan her sorun mikro düzeyden makro düzeye kadar ele alındığında, fotoğrafın tümünü görme imkânı sağlayabilir.
- Doğan ’a göre araştırmalar akran zorbalığının çocukların ve ergenlerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan tek yönlü bir problem olmaktan öte aile, okul atmosferi, öğretmen tutumu, arkadaş ilişkileri ve içinde yaşanılan kültürün de rol oynadığı çok boyutlu ve karmaşık bir problem olduğunu göstermektedir.
- Akran zorbalığı, soyutlanmış ve bireysel bir olay değil, bireysel faktörlerin ergenin ilişkide olduğu kişiler ve ortamla etkileşiminin bir ürünüdür.
- Şekil 4’te akran zorbalığının ekolojik sistem yaklaşımı ile nasıl tanımlandığı görülmektedir.



Mikrosistem kapsamında akran zorbalığına sebep olabilecek etmenler aşağıdaki gibi sıralanabilir :

- • İlgi, sevgi ve sıcaklıktan yoksun bir aile ortamı
- • Cezalandırıcı, tartışmacı, düşmanca ve kötüleyici ebeveyn tavırları
- • Fiziksel ve duygusal istismar uygulayan ebeveynler
- • Okul bahçesi ve oyun alanlarının yetersiz olması
- • Öğretmenlerin ve yöneticilerin zorbalık davranışlarını görmezden gelmesi
- • Okul yönetimi tarafından fiziksel cezanın uygulanması
- • Öğrencilerin okul atmosferi hakkındaki negatif düşünceleri
- • Okuldaki akranların saldırgan davranışlar sergilemesi
- • Okul mevcudunun fazla olması
- • Olumsuz davranışlar gösteren akran gruplarına dâhil olması

Mezosistem kapsamında;

- • Okul ve aile arasındaki iletişimin yetersiz veya eksik olması
- • Ailenin onaylamadığı arkadaş grupları

Ekzosistem kapsamında;

- • İş yerinde yüksek stres ve anlaşmazlık yaşayan babaların evde çocuklarına karşı daha otoriter bir tutum sergilemeleri
- • Millî Eğitim Müdürlüğünün eğitim politikaları ve okul yönetiminin akran zorbalığı konusundaki tutumu (rehberlik hizmetinin olup olmaması, okulda meydana gelen saldırgan davranışlara karşı alınan önlemler, disiplin cezaları) öğretmenleri etkileyecek, öğretmen davranışları da dolaylı olarak öğrencileri etkileyecektir.
- • Akranlarının ailelerinin ebeveynlik stilleri

Makrosistem kapsamında;

- • Şiddetin toplumda kabul görmesi
- • Televizyondaki şiddet içerikli programlar
- • Mahallenin sosyo-ekonomik düzeyi Bu maddelerin hepsinin açıklanması mümkündür. Değirmenci ve Demircioğlu 'na göre ekolojik sistem yaklaşımı öğrenci devamsızlıklarına ilişkin arka planda yatan nedenleri fark edebilmek ve çözüme ulaştırmak için de sistemli bir bakış açısı sunabilir.
- Ekolojik sistem kuramına göre çocuğun içinde bulunduğu en yakın çevresi mikro sistemi oluşturmaktadır. Bu sistemde aile, okul, öğretmen başlıca unsurlardır.
- Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem yaklaşımı ile devamsızlık ele alındığında mikro sistemde yer alan çocuk ve aileye ilişkin etmenler ilk olarak ilgilenilmesi gereken durumlardır.
- Sistemin odak noktasında yer alan çocuk temelli devamsızlık yaratan durumlar; kronik hastalıklar, özel gereksinimlilik gibi süreğenlik gösteren durumlar yanında kısa süreli devamsızlığa sebep olabilecek akut hastalıklar başlıca nedenler arasında sıralanmaktadır.
- Egzosistem çocuğun doğrudan etki edemediği ancak gelişimi üzerinde etkileri olan unsurların toplandığı bir sistemdir.
- Anne babanın işsiz ya da düşük gelirli olması gibi dezavantajlı durumlar çocuğu doğrudan olmasa da etkileyen unsurlardan bazılarıdır.
- Bu sistemde çocuğun gelişimini olumsuz olarak etkileyen ve okula devamı engelleyen başlıca nedenler arasında ulaşımdaki güçlükler, zorlu ekonomik şartlar, güvenlik sorunları ve yoksulluk gelmektedir.
- Egzosistemde yer alan unsurların etkilerinin en aza indirgenmesi için yetki ve bütçe bakımından, okuldan daha büyük kurumların sürekli ve güvenilir olarak bu probleme eğilmesi gereklidir.
- Son ve en geniş sistem olan makrosistem ise kültürel ve ideolojik çerçeveyi oluşturur.
- Makrosistemde ülkede olan her şeyin okula devamı nasıl etkilediğine bakılması gerekir.
- Çocuğa bakış açısından, politikalara kadar uzanan makrosistemde okula devamsızlık sorununun toplumsal gerekçelerinin iyi idrak edilmesi gerekir.
- Toplumsal iş birliği basamağı ise kronik okul devamsızlığını bir toplum sorunu olarak ele almanın yanında çocuğun çevresi tarafından da çözüme ulaştırılması gereken bir olgu olarak görür.
- Okullar sivil toplum örgütleri, iş dünyası ve vatandaşlarla iş birliği yapabilir.
- Toplumsal katılımı arttırmak için öncelikle devamsız öğrencilerin ihtiyaçlarının ve problemi yaratan durumlarının iyi analiz edilmesi gerekir.
- Sonuç olarak, ekolojik yaklaşım çerçevesinde planlanmış ya da geliştirilmiş olan önleyici ve koruyucu müdahale programlarının çocukların okul devamsızlığını ve terkini ortadan kaldırma sürecinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir.