

# ÖĞRETMENLER AKRAN ZORBALIĞI KONUSUNDA NELER YAPABİLİR?

okulda  
zorbaliğa  
**HAYIR!**



Çocuğa Karşı  
Siddeti Önlemek İçin  
Ortaklık Ağı



Çocuklarla Birlikte Daha Güçlü



Bu yayını Uluslararası Çocuk Merkezi tarafından yürütülen ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu tarafından desteklenen Çocuklarla Birlikte Daha Güçlü çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Avrupa Birliği, yayımla ilgili olarak herhangi bir sorumluluk veya yükümlülük kabul etmez.



TÜRK  
PSİKOLOGLAR  
DERNEĞİ



## Akran Zorbalığı Nedir, Kendini Nasıl Gösterir?

Bir çocuğun diğer bir çocuğa yani akranına aralarında fiziksel (daha uzun, daha büyük, daha popüler vb), ekonomik (daha varlıklı) ya da farklı bir güç ilişkisi var olduğu için yineleyen biçimde ve bilerek zarar vermek amacıyla uyguladığı şiddettir. Akran zorbalığı yüz yüze olabileceği gibi (Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat gibi) internet araçları üzerinden de olabilir.

Akran zorbalığının meydana geliş biçimleri arasında vurmak (bedensel zorbalık), tehdit etmek, alay etmek, sataşmak, dışlamak, oyunlara almamak (sözel ya da duygusal zorbalık) bulunmaktadır

## Akran Zorbalığının Çocuğa Etkisi Nedir?

**Kısa süreli:** Zorbalık yapan çocuklar akranları arasında daha popüler ya da güçlüymüş gibi algılanırlar. Zorbalığa uğrayan çocuklar ise yaralanabilir ya da zamanla mutsuzluk, içe kapanma ya da saldırganlık gibi ruhsal sorunlar geliştirebilirler. Okul başarıları düşebilir hatta okula gitmeyi reddedebilirler.

**Uzun süreli:** Uzun vadede sosyal ilişkilerde azalma, depresyona eğilim, intihar girişimi gibi sonuçlara yol açabilecek akran zorbalığı, çocuğun toplumsal yaşamının tümüne etki eden önemli bir sorun alanı yaratabilir.

Sevgili Öğretmenler; öğrencilerinizin hayatında ve onların birbirlerine sıklıkla uyguladıkları gözlemlenen zorbalık ve şiddet olaylarında kilit bir öneme sahipsiniz.

Sizlerin şiddet olaylarına uygun bir şekilde tepki vermeniz; nerede olursa olsun şiddetin, ayrımcılığın ve kötü muamelenin kabul edilemez olduğunu öğrencilerinize hissettirmeniz, göstermeniz ve öğretmeniz, okulda karşılaşılabilecek zorba davranışların önüne geçilmesinde çok önemlidir. Okul binasında, bahçesinde, derste veya internet üzerinden sosyal medya ortamlarında öğrencileriniz birbirlerine zorbalık uyguladığında; bununla ilgili olarak neler yapabileceğiniz, zorbalığı nasıl anlayabileceğiniz, zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilere nasıl yaklaşabileceğiniz, zorbalığın ortaya çıkmaması için nasıl önlemler alabileceğiniz konusunda sizlere bazı önerilerimiz var:

## Öğrencileriniz arasındaki akran zorbalığını önleyebilmek için;

- Akran zorbalığı ile ilgili iyi uygulama örneklerini araştırarak, okulunuzda gerekli düzenlemelerin yapılması için gerekli adımları atın ve meslektaşlarınızla, zorbalığın ne olduğunu tartışıp deneyimlerinizi paylaşarak, zorbalıkla mücadelede kendi okulunuza en uygun yöntemleri geliştirmeye çalışın.
- Gereğesi ne olursa olsun, şiddetin hiç bir türünün kabul edilemez olduğunu göstermek açısından öğrencilerinize model olun. Öğrencilerinizin cinsiyet, ırk, dil, din, mezhep, fiziksel özellikler gibi farklılıklara karşı hoşgörülü ve başkalarına karşı saygılı olmalarını teşvik edin.
- Şiddetle mücadeleyi kolaylaştırmak için, şiddete asla izin vermeyen ve birlikte uyulması gereken sınıf kurallarını öğrencilerinizle birlikte belirleyin. Bu kuralların ihlal edilmesi durumunda, şiddete/zorbalığa maruz kalan bir öğrencinin yaşayabileceği duyguları kavramalarını sağlayarak, kuralların öğrencileriniz tarafından içselleştirilmesine yardımcı olun.
- Zorbalık konusunda sınıf içi etkinlikler düzenleyin ve öğrencileri şiddet ve zorbalık konusunda bilgilendirin. Öğrencilerinizin kendine güven, özsaygı ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve arkadaşlık ilişkileri kurabilmelerini sağlayabilmek için kişilik/karakter gelişimine önem verin.
- Zorbalığın sıklıkla, okul bahçesi, oyun alanı, tuvaletler, dar koridorlar, kuytu yerler gibi mekânlarda ve öğle tatili veya teneffüs saatleri gibi zamanlarda yapıldığını hatırlayarak riskli mekan ve riskli zamanları dikkate alın, oralarda zaman zaman bulunun.
- Öğrencilerin şiddet ve zorbalık durumlarında size kolayca danışabilmeleri ve yardım alabilmeleri için, her zaman ulaşılabilir olduğunuzu bilmelerini sağlayın.
- Zorbalığa maruz kalma veya zorbalık yapma konusunda risk taşıdığını düşündüğünüz öğrencileriniz için önleyici tedbirler geliştirmeye çalışın.

## Öğrencileriniz zorbalığa maruz kaldığında, buna tanık olduklarında ya da şiddet uyguladıklarında;

- Zorbalığa maruz kalan öğrencilerinize okul dışında verilebilecek bireysel/kurumsal destek mekanizmalarını araştırın.
- Öğrenci ya da velilerden zorbalık konusunda şikayetler geldiğinde ciddiye alın ve anında harekete geçin, aksi yönde bir davranışın sözsüz onay anlamına geleceğini ve okul içinde yayılabileceğini unutmayın.
- Okul yönetimini en kısa zamanda bilgilendirin. Zorbalığa maruz kalan, tanık olan ve şiddeti uygulayan öğrencileri ve aileleri yapılacaklar/yapılanlar konusunda bilgilendirin ve onları da sürecin içine katın. Ailenin ve rehberlik servisinin de katılım sağlayacağı destekleyici mekanizmaları harekete geçirmek için adım atın
- Zorbalık yapan veya zorbalığa maruz kalan öğrenciler ile ilgili yapılacak destekleyici uygulamaların, her öğrenci için bireyselleştirilmiş olmasına dikkat edin.
- Kabul etmeleri halinde, zorbalık yapan ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin duygu ve düşünce paylaşımlarına izin verecek ortamlar yaratın. Diğer öğrencilerin, paylaşım yapan arkadaşları ile empati kurabilmeleri için onlara rehberlik edin.

# DÜNYA STANDARTLARINDA 21. YÜZYIL OKUL SİSTEMİ NASIL İNŞA EDİLMELİ?

## DEĞERLENDİRME



Ülkelerde eğitimde nitelik, eşitlik ve etkililikle ilgili gözlenen farklılıkların analizi ve öne çıkan uygulama ve yaklaşımların hangi değişkenler ile ilişkili olabileceğinin uluslararası araştırmalar yoluyla değerlendirilmesi, sistemlerin iyileştirilmesine yönelik önemli farkındalıklar sağlamaktadır. Bu anlamda OECD tarafından yayınlanan Dünya Standartlarında 21. Yüzyıl Okul Sistemi Nasıl İnşa Edilmeli? (*WORLD CLASS- How to Build A 21st-Century School System*) başlıklı rapor kayda değer veriler ve bu verilere dayalı politika analizleri içermektedir.

TEDMEM tarafından hazırlanan bu değerlendirme yazısında ilk olarak, **Eğitim Mitleri** başlığı altında eğitime ilişkin yanlış varsayımların ve bunlara ilişkin açıklamaların özet bir tablosu sunulmuştur. Ardından, **Yüksek Performans Gösteren Eğitim Sistemlerini Farklı Kılan Nedir?** başlığında öne çıkan uygulamalara ve yaklaşımlara yer verilmiştir.

**Eğitim Sisteminin Performansının İyileştirilmesi İçin Ne Yapılabilir?** başlığı kapsamında eğitimde eşitlikçi yaklaşımın önemi ve başarılı bir eğitim reformunu hayata geçirmek için gerekenler ele alınmıştır. Son olarak, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerindeki ortak yaklaşım ve uygulamalara ilişkin Türkiye bağlamını da içine alacak şekilde **değerlendirme ve önerilere** yer verilmiştir.

## 1. EĞİTİM MİTLERİ

Uluslararası değerlendirmeler ülkelerin performansına karşılaştırmalı olarak ayna tutarken, aynı zamanda eğitimin iyileştirilmesinin önünde engel olabilecek yanlış varsayımları ortaya çıkarmaktadır. Raporunda yer verilen eğitime ilişkin yaygın mitler ve bu mitlerin neden doğru olmadığını gösteren PISA verilerine dayalı kanıtlar ve çıkarımlar aşağıdaki tabloda özetlenerek sunulmuştur.

**Tablo 1. Yaygın Eğitim Mitleri ve Gerçekler**

<b>Mitler</b>	<b>Gerçekler</b>
<b>Sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı çocuklar her zaman daha başarısızdır, yoksunluk kaderidir.</b>	Doğru eğitim politikaları ve okul uygulamaları dezavantajlı öğrenciler için fark yaratabilmektedir. Sosyo-ekonomik dezavantajlarına rağmen okul başarıları beklenenden yüksek olan öğrenciler akademik yılmazlık gösteren öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Eşitlikçi ve nitelikli eğitim uygulamaları akademik yılmazlık gösteren öğrencilerin oranını artırabilmektedir.
<b>Göçmen çocuklar eğitim sistemlerinde en düşük performans gösteren gruptur.</b>	Ülkelerin göçmen öğrenci oranları ile genel öğrenci performansları arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Benzer göçmen nüfusu arka planına sahip ülkelerin performansları oldukça farklılaşmaktadır. OECD ülkelerinde, göçmen öğrenciler ile diğer öğrenciler arasındaki performans farkının 2006-2015 yılları arasında daraldığı gözlenmektedir.
<b>Eğitimde başarının yolu daha fazla para harcamaktan geçer.</b>	Sadece eğitim harcamalarına ayrılan kaynağı artırarak eğitim sistemlerinin iyileştirilmesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Eğitime aynı düzeyde kaynak ayıran iki ülkede oldukça farklı sonuçlar gözlenebilmektedir. Asgari harcama eşiğine ulaşıldıktan sonra, ülkelerin eğitime ne kadar harcadığından çok kaynaklarını nasıl ve nerede kullandığı önemli hale gelmektedir.
<b>Öğrenci sayısı daha az olan sınıflar her zaman daha iyidir.</b>	Daha küçük sınıfların eğitimde daha iyi sonuçlar ortaya çıkmasında etkili olduğunu gösteren uluslararası bir araştırma bulgusu bulunmamaktadır. Aksine sınıf mevcutlarını azaltmak için kaynak ayrılması, eğitimin iyileştirilmesine daha çok katkı sağlayabilecek konulardaki harcamaların kısıtlanmasına sebep olabilir. Yüksek performans gösteren ülkelerde öğretmenlere yapılan yatırım sınıf büyüklüğünden daha öncelikli bir tercihtir.
<b>Öğrenmeye daha fazla zaman ayrılması daha iyi sonuçlar verir.</b>	Öğrenme çıktıları öğrenme fırsatlarının niceliği ve niteliğinin bir ürünüdür. Öğrenme niteliğini değiştirmeden öğretim süresi artırıldığında iyi sonuçlar ortaya çıkabilir. Buna karşın, eğitim sistemlerinde öğrenme niteliği artırıldığında, öğrenme süresi değişmeksizin daha iyi sonuçlar elde edebilenin mümkün olduğu görülmektedir. Öğretim süreleri daha fazla olan ülkeler her zaman daha yüksek performans gösteren ülkeler değildir.
<b>Eğitimde başarı tamamen yetenekle ilgilidir.</b>	Bir sistemde yalnızca bir kısım yetenekli öğrencinin yüksek yeterlik düzeyine ulaşabileceği inancının hâkim olması daha ileriye gitmenin önünde engel niteliğindedir. Yüksek performans gösteren ülkelerde öğrencilerin çalışarak başarıya olabilecekleri inancına sahip oldukları görülmektedir. Çaba harcamak başarıya ulaşmanın aksine, yeteneğin kişinin kontrolü dışında ve doğuştan gelen bir özellik olduğu yaklaşımının benimsendiği sistemlerde öğrencilerin zorluklar karşısında daha kolay vazgeçmesi eğilimi görülebilir. Bunun yanı sıra, bu sistemlerde öğrenciler öğrenme süreçlerinde zorluk yaşadığında öğretmenlerin standartları düşürme eğiliminden söz edilebilir.
<b>Bazı ülkeler kültürel yapılarından dolayı eğitimde daha iyi performans gösterir.</b>	Eğitim sistemlerinde hızlı iyileşme gösteren ve düşük performanslı öğrenci oranlarını düşüren birçok ülke bulunmaktadır. Bu ülkelerin kültürleri, nüfus yapıları, öğretmenleri değil; eğitim politikaları ve uygulamaları değiştirilmiştir. Ülkelerin eğitim başarıları yalnızca süregelen sosyal ve kültürel faktörlerin bir yansıması olarak değil, politika ve uygulamalar ile oluşturulabilen bir süreç olarak görülmelidir.
<b>Öğrencileri becerilerine göre gruplamak standartları yükseltir.</b>	Yüksek performans gösteren birçok ülkede öğrenciler, akademik becerilerine göre ayrıştırılmamaktadır. İzleme ve ayrıştırma yoluyla okul içinde öğrenciler arasında beceri düzeyleri farkının daralması öğrenme çıktılarının niteliğini yükseltmemektedir. Ancak eğitim programlarında uygun düzenlemeler yapılarak, sınıf içi beceri grupları ve konu özelinde geçici gruplar oluşturularak öğrenme düzeyi geliştirilebilmektedir.

Kaynak: OECD, 2018b – Dünya Standartlarında 21. Yüzyıl Okul Sistemi Nasıl İnşa Edilmeli (WORLD CLASS- How to Build A 21st-Century School System) Raporundan yararlanılarak özet tablo oluşturulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, eğitim mitlerinin büyük bir kısmı geleneksel eğitim öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkardığı sonuçları temel alan varsayımlardan oluşmaktadır. Ancak, OECD tarafından gerçekleştirilen geniş ölçekli araştırmaların ortaya koyduğu veriler, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öne çıkan uygulama ve yaklaşımların söz konusu varsayımlardan oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde ortak eğilimlerin incelendiği bir sonraki başlıkta yer verilen değerlendirmeler bu anlamda önemli görülmektedir.

## 2. YÜKSEK PERFORMANS GÖSTEREN EĞİTİM SİSTEMLERİNİ FARKLI KILAN NEDİR?

Bu başlık altında başarılı eğitim sistemlerine ilişkin verilerin bütün olarak sağladığı anlamlı mesajlar üzerinde durulmaktadır. Ülkelere ilişkin değerlendirmelere yer verilmeden önce iki önemli noktanın altını çizmek gerekmektedir:

- PISA gibi uluslararası ölçekli araştırmalar eğitim sistemleri hakkında önemli veriler sağlamakla birlikte, bir eğitim sisteminde gelinecek noktaya etki eden dinamiklere ilişkin soruları yanıtlamakta yeterli değildir. PISA sonuçları nedensellik ile ilgili hiçbir şey söylemezken, değişkenler arası ilişkileri yorumla açarak daha ileri analizler için bir zemin sunmaktadır.
- Başarılı eğitim sistemlerinin ve bu sistemlere ilişkin uygulamaların hayat bulduğu ekosistemin, ülkelerin tarihi ve kültürel bağlamının kendi içinde özgün bir yapısı bulunmaktadır.

Raporda yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin ortak özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:

- » Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde eğitim uzun dönemli yatırımlarda bir önceliktir. Liderler, vatandaşları kısa vadeli sonuçlar elde etmek üzere harcamalar yapmak yerine eğitim yoluyla geleceğe yatırım yapmanın önemi ve değeri konusunda ikna edebilmiştir.
- » Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde her öğrencinin öğrenebileceğine ve yüksek bir başarı düzeyi yakalayabileceğine inanılır. Ülkelerin bir kısmında öğrenciler erken yaşlardan itibaren akademik yeterliklerine göre farklı programlara ayrıştırılmaktadır. Bu durum yalnızca bir kısım öğrencinin yüksek standartlara erişebileceği düşüncesinin bir

yansımasıdır. Öğrencileri akademik yeteneklerine göre ayırtmak aynı zamanda sosyal olarak ayırtma anlamına gelmektedir. Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde ise bireylerin yeteneklerini sınıflandırma yerine bireylerde yetenek geliştirmeye yönelik bir yaklaşımın hâkim olduğu görülmektedir.

- » Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde, öğrenme standartlarından taviz vermeden farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yoluyla öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarındaki çeşitlilik dikkate alınır. Birçok eğitim sisteminde, öğrenciler farklılıklarına rağmen benzer şekilde öğretim görmektedir. Bu sistemlerde, sıradan bir öğrencinin sıra dışı bir yeteneği olabileceği farkındalığı bulunmakta, her bir öğrencinin yüksek standartlara erişmesini sağlamak amacıyla öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim fırsatları ve uygulamaları sunulmaktadır. Ayrıca, bu sistemlerde öğretmenler yalnızca öğrencilerin akademik başarılarına yönelik değil, iyi olma hallerine yönelik de mesai harcamaktadır. Diğer yandan orta veya düşük performans gösteren birçok eğitim sisteminde ise öğrenciler farklılıklarına rağmen benzer şekilde öğretim görmektedir.
- » Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öğretmenler titizlikle seçilmekte ve eğitim almaktadır. Bu sistemlerde öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları tespit edilerek iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmakta ve öğretmen maaşları öğretmenliğin profesyonel bir meslek olmasıyla tutarlılık gösterecek düzeyde belirlenmektedir. Öğretmenlerin birlikte çalışarak iyi uygulamalar planlayabilecekleri ortamlar sağlanırken, öğretmenlik ilerlemeye açık bir kariyer mesleği olarak tasarlanmaktadır. Öğretmenlerle ilgili politika ve uygulamalar, eğitim sisteminin kalitesinin hiçbir şekilde öğretmenlerinin kalitesini geçemeyeceği anlayışını esas alır.
- » Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde başarıya yönelik hedefler belirlenmekte, öğrencilerin neler yapmalarının beklendiği açık bir şekilde tanımlanmakta ve öğretmenlerin öğrencilere ne öğretmeleri gerektiği konusunda anlayış geliştirebilecek yetkinlikte olmaları sağlanmaktadır. Bu eğitim sistemlerinde bürokratik kontrol ve hesap verebilirlik yaklaşımından profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımına geçilmiştir. Öğretmenler

yenilikçi olmaları, kendilerinin ve meslektaşlarının yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar içinde olmaları konusunda teşvik edilmektedir. Bu sistemlerde yönetim anlayışı yukarıdan aşağıya bir işleyiş yerine, iş birliği kültürü oluşturarak öğretmenlerin ve diğer okulların dâhil edildiği güçlü inovasyon ağları oluşturmaya yöneliktir.

- » Yüksek performans gösteren eğitim sistemleri nitelikli eğitimi sistemin bütününe yayararak bütün öğrencilerin yüksek kaliteli eğitime erişebilmesini sağlamaktadır. Her okulda yüksek kaliteli bir eğitim verilebilmesini temin etmek için ülkeler en başarılı okul liderlerini koşulları en zor olan okullara ve en yetenekli öğretmenlerini en fazla çaba gerektiren sınıflara çekebilmek için teşvik mekanizmaları oluşturmaktadır.
- » Son olarak, yüksek performans gösteren eğitim sistemleri, politika ve uygulamaların sistemin bütün bileşenleri ile uyumunu sağlama eğilimindedir. Bu sistemlerde politikaların sürdürülebilir olduğu ve tutarlı bir şekilde uygulandığı görülmektedir.

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin ortak eğilimlerini ortaya koyan bu özelliklerden hareketle, öne çıkan yaklaşım ve uygulamalara ilişkin veri ve analizler yazının devamında başlıklar halinde sunulmaktadır.

## 2.1. Eğitimi Ülke Politikalarında Öncelik Haline Getirmek

Eğitimin bir ülkenin gerçekten önceliği olup olmadığı bazı soruları sorarak anlaşılabilir: *Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü nedir? Öğretmenlere ödenen ücretler benzer eğitim geçmişine sahip bireylere ödenen ücretlere kıyasla nasıldır? Çocuğunuzun öğretmen olmasını ister misiniz? Medyada okullar ve eğitim üzerine haberler ne kadar yer buluyor?*

PISA 2015'te yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin çoğunda, öğretmenlere daha yüksek maaş verilmesi, eğitim geçmişinin daha fazla önemsenmesi, öğretimin iyileştirilmesi odaklı eğitim harcamalarının payının daha fazla olması eğilimi bulunmaktadır. Ülkelerde eğitime verilen değer öğrencilerin gelecek planlarını etkilemekte; üst yeterlik düzeyinde bulunan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih edip etmemelerine yönelik kararlarında önemli bir yer tutmaktadır. TALIS 2013'te, toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği

değere ilişkin öğretmen algısında ülkeler arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Malezya, Singapur, Kore, Birleşik Arap Emirlikleri ve Finlandiya'da öğretmenlerin büyük bir kısmı toplumun öğretmenlik mesleğine değer verdiğini düşünürken, Fransa ve Slovak Cumhuriyeti'nde bu oran 20'de 1'den azdır (OECD, 2014c; Şekil 2.1.).

## 2.2. Her Öğrencinin Öğrenebileceği ve Yüksek Yeterlik Düzeylerine Ulaşabileceğine İnanmak

Ülke politikalarında eğitime öncelik vermek iyi bir eğitim sistemi inşa edebilmek için ön koşul olabilir, ancak bir sistemde öğretmenlerin, ailelerin ve toplumun yalnızca bir kısım yetenekli öğrencinin yüksek yeterlik düzeyine ulaşabileceğine inanması daha ileriye gitmenin önünde engel niteliğindedir.

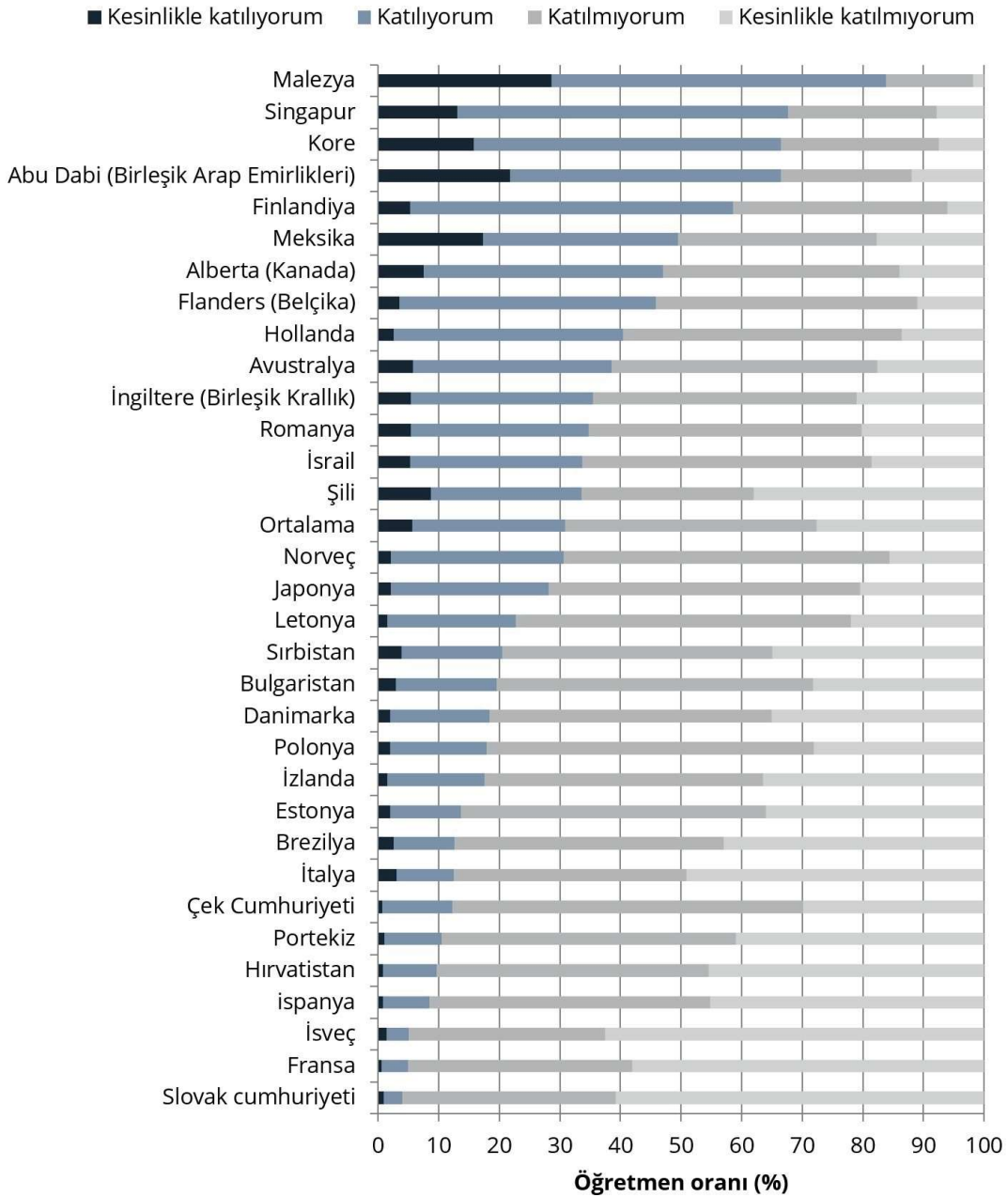
PISA 2015 değerlendirmesinde yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde (Doğu Asya ülkeleri, Kanada, Estonya, Finlandiya) aileler, öğretmenler ve toplumun büyük bir kısmı bütün öğrencilerin yüksek yeterlik düzeylerine erişebileceği inancına sahiptir. Doğu Asya ülkelerinde genel toplumsal algı ile paralel olarak öğrencilerin çok çalışmayı ve çaba harcamayı başarının anahtarı olarak görme eğilimi bulunmaktadır (Martin ve Mullis, 2013; Paccagnella, 2015). Bu eğitim ortamlarında, öğretmenler öğrencilere başarılı olmaları için yardımcı olmanın yanı sıra, aynı zamanda öğrencilerin sahip oldukları becerilere ve çabalarına inanmalarını sağlamaktadır.

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde ortak bir eğilim olarak; öğrencilerin farklı bilişsel beceri düzeylerine göre farklı programlar uygulayan ortaokul ve liselere yönlendirildiği sistemden, bu kademelerde tüm öğrenciler için benzer yeterlik düzeylerinin amaçlandığı öğretim programlarının uygulandığı sisteme aşamalı olarak geçildiği bilinmektedir. Bu sistemlerde bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatları oluşturulması öncelik arz etmektedir.

## 2.3. Yüksek Beklentiler Oluşturmak

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin çoğunda çocuklara karmaşık ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasına ve bu becerilerin gerçek yaşam problemleriyle ilişkilendirilmesine odaklanılması dikkate değerdir. Bu ülkelerde öğretmenler öğrencilere “neden” ve “nasıl” soruları sorarak anlamayı ve derinlikli düşünmeyi teşvik etmektedir. Nitekim son yıllarda öğretim programlarının daha derinlikli ve

Şekil 2.1. Öğretmenlik Mesleğine Toplumun Verdiği Değere İlişkin Öğretmen Görüşleri



Kaynak: OECD, TALIS 2013, <http://dx.doi.org/10.1787/888933042219>

disiplinler arası düşünmeye zemin sağlayacak yapıda tasarlanmasına yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Finlandiya’da bu anlamda en geniş kapsamlı reform gerçekleştirilmiştir; “olgu temelli öğrenme” olarak adlandırılan model öğrencilerin ve öğretmenlerin derslerin tekil kategorilerinin sınırlarını aşarak disiplinler arası düşüncelerini gerektirmektedir.

#### ■ **Yeterliklerin belirlenmesi ve kazandırılmasında sınavların rolü**

Sınavların temel kriterlere dayandırıldığı sistemlerde üst düzey yeterlikler tanımlanırken; aileler, öğretmenler ve öğrenciler bu beklentilere göre kendi

bulduğu yeri ve hangi yeterliklerin edinilmesi gerektiğini şeffaflıkla kıyaslayabilir. Bu sistemlerde sınavlar genellikle ulusal yeterlikler sistemi ile ilişkilidir. Birey bir sonraki kademeye ya da iş hayatına, tanımlanmış yeterliklere sahip olmadan geçememektedir.

Öte yandan, yeterliklerin özellikle öğrenciler için belirleyici ve kesin sonuçlar doğuran testler yoluyla değerlendirilmesinin derinlikli bir öğrenmeden daha çok odağı sınav hazırlığına yöneltebileceği, öğrencide kaygı oluşturabileceği, özel ders piyasasının oluşmasına sebep olabileceği ve kopya gibi arayışlara yol açabileceği gerçeğine dikkat çekilmektedir.

## ■ **Öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesi**

Ülkeler öğrencilerin öğrenmeleri gerekenler konusunda sürekli yeni taleplerle öğretim içeriğini genişletmekte ve bunun sonucunda öğretmenler derinliğin az olduğu çok sayıda dersi sürdürmeye çalışmaktadır. Öğretim programlarının daha az detaylandırılmış ve daha az yönerge/sınırlama içeren bir yapıda tasarlandığı sistemlerde öğrencilerin daha derinlikli anlayış geliştirmesine yönelik daha fazla çaba gerekmekte ve dolayısıyla öğretmenlere daha fazla iş düşmektedir.

Öğretim programlarına daha fazla içerik eklenmesine yönelik taleplerin bir yansıması olarak, örneğin, daha fazla finansal okuryazarlık eğitimi verildiğinde, öğrencilerin finansal okuryazarlık becerilerinin de gelişeceği varsayımı bulunmaktadır. Ancak finansal okuryazarlık becerileri alanının ilk kez dâhil edildiği PISA 2012 sonuçları, öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin okullarda ne kadar finansal okuryazarlık dersi aldıklarıyla bir ilişkisinin bulunmadığını göstermiştir (OECD, 2014b). Bununla birlikte, finansal okuryazarlık becerileri konusunda en yüksek performansa sahip Şangay'da okullarda finansal okuryazarlık eğitimi görece fazla değildir. Şangay'ın PISA'da finansal okuryazarlık performansının yüksek olmasının temel sebebi olarak, derin kavramsal anlayış ve matematiksel muhakeme becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlayan okul eğitimi gösterilebilir.

## 2.4. Nitelikli Öğretmenler İstihdam Etmek ve İşe Devamlarını Sağlamak

Öğretmenlerin işe alım süreçleri ve mesleki desteklenme düzeyleri eğitim sistemleri için önemli farklar ortaya koymaktadır. Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve güncellenmesi konularında gerçekleştirilen düzenleme ve uygulamalarda bazı ortak yaklaşımlar bulunmaktadır.

### ■ **Öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi**

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde genel olarak öğretmenlik mesleğinin ayrıcalıklı bir toplumsal statüsü bulunmaktadır. Bu ayrıcalıklı toplumsal statü öğretmenlik mesleğine girmek isteyenlerin profilini de etkilemektedir. Örneğin Finlandiya'da öğretmen adaylarının belirlenmesinde

yüksek seçicilikte bir süreç işletilirken, öğretmenlik mesleği ülkedeki çok az meslekte bulunan toplumsal saygınlığa sahiptir. Singapur'da ise öğretmen adaylarına öğretmenlik eğitimi aldıkları süreçte, en az üç yıl öğretmenlik yapacaklarını taahhüt etmeleri karşılığında, aylık ücret ödenmektedir. Bu ücret birçok mesleğin ilk yıl maaşları ile neredeyse benzer düzeydedir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinin ülkedeki en nitelikli gençler için finansal olarak cazip olması amacıyla başlangıç maaşlarının da iyi düzeyde olmasına önem verilmektedir.

### ■ **Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi**

Öğretmen yetiştirme sistemine öğrenci seçiminde etkili olan yaklaşımlar ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir. Ülkelerin bir kısmında öğretmen yetiştiren fakülteler herkese açık olmakla birlikte, bu fakültelerde verilen eğitimlerin gerekliliklerinin zorluğu ile birçok aday eğitim aşamasından mesleğe geçmeden elenmektedir. Bazı ülkelerde ise öğretmen yetiştiren fakültele öğrenci alınırken yüksek seçicilikte bir süreç yürütülmekte ve kaynaklar öğretmenlik için uygun olduğuna en başta karar verilmiş adaylara ayrılmaktadır.

Birçok yüksek performans gösteren eğitim sisteminde sayıca fazla, düşük statülü, giriş kriterleri görece düşük olan öğretmen yetiştiren fakültele öğrenci alımı uygulaması geride kalarak, nispeten daha az sayıda ve daha yüksek giriş kriterleri olan öğretmen yetiştiren fakültele öğrenci alımı tercih edilmektedir. Giriş kriterlerinin yükseltilmesiyle yeterlik düzeyi düşük gençler öğretmen olmaktan caydırılırken, yüksek yeterlik düzeyindeki gençler için öğretmenlik mesleği cazip hale getirilmektedir.

Öte yandan, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme programlarının akademik hazırlık odağı azaltılarak, daha çok öğretmenlik pratiğinin geliştirilmesine uygun bir eğitim modeline geçiş çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının daha erken dönemlerde okullarda bulunması, öğrenme ortamlarında daha fazla zaman geçirmesi ve bu süreçte daha fazla desteklenmesi bu kapsamdaki çalışmaları oluşturmaktadır.

### ■ **Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi ve güncellenmesi**

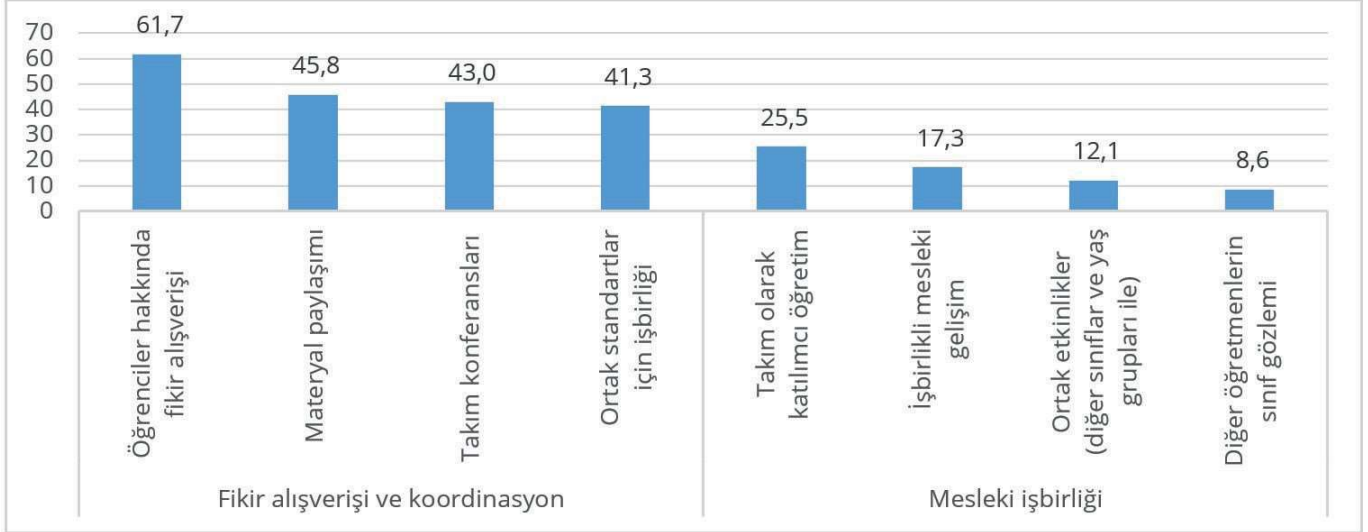
Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, mesleki bilgi ve becerilerinin güncelliğinin sağlanması amacıyla eğitim fırsatlarına kayda değer yatırımlar yapılmaktadır.



TALIS 2008 sonuçlarının açıklanmasıyla ilk defa öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine katılma sıklıklarına ilişkin veri sağlanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin daha etkili olduğu değerlendirilen eğitimlere daha az katıldığı ortaya konmuştur. TALIS 2013 yılı verilerine göre, öğretmenler meslektaşlarıyla informal fikir alışverişi ve materyal paylaşımını daha

sık yaparken, sınıf gözlemi ve diğer öğretmenlerle öğretim uygulamalarına yönelik takım çalışması gibi etkinliklere daha az dâhil olmaktadır (Şekil 2.2). Bununla birlikte, iş birliği gerektiren sınıf gözlemi, öğretim uygulamalarına ilişkin takım çalışmaları gibi etkinliklerin öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla daha yakın ilişkili olduğu belirlenmiştir.

**Şekil 2.2.** Belirtilen Etkinliklere Ayda En Az Bir Kez Katıldığını Bildiren Ortaokul Öğretmenlerinin Yüzdesi (OECD ort.)



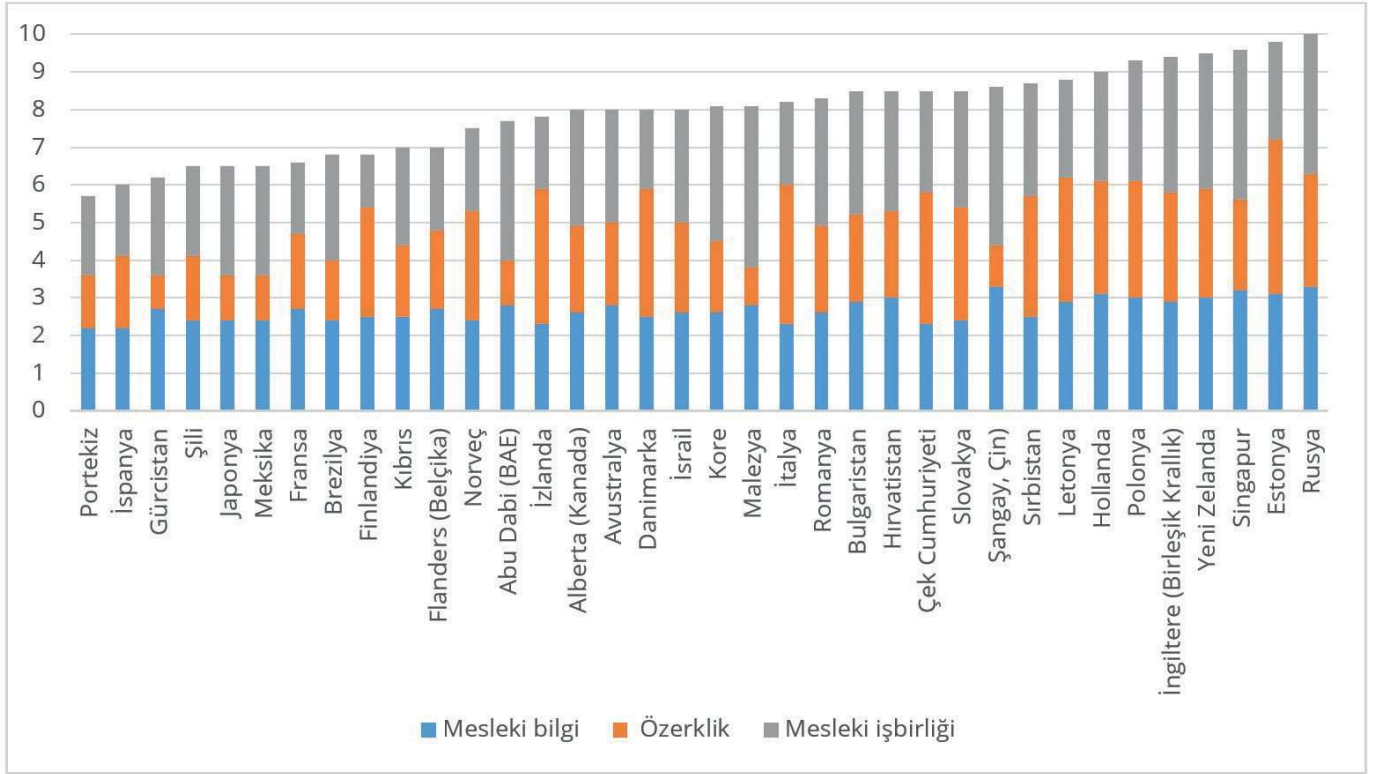
Kaynak: OECD, TALIS 2013 Database, Table 6.15.

TALIS 2013'te, mesleki gelişim etkinliklerine katılımın öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkilediği ve öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla işbirlikli çalışmalar gerçekleştirmelerine olanak sağladığı ortaya konmaktadır. Yüksek mesleki özerkliğe sahip ve işbirlikli bir okul kültürü içinde bulunan, yüksek düzeyde mesleki iş birliği gösteren ve öğretimsel liderlik özelliklerine sahip öğretmenlerin, daha fazla okul içi gelişim etkinliklerine katıldığı ve öğretim uygulamalarına etkisi olan çalışmalara daha fazla dâhil olduğu belirlenmiştir (OECD, 2014).

## 2.5. Öğretmenleri Bağımsız ve Sorumlu Profesyoneller Olarak Görmek

21. yüzyılda eğitimde reform bakış açısıyla birlikte, birçok ülkede öğretmen niteliğinin artırılması öğrenci başarısını belirleyen temel etkenlerden biri olarak değerlendirilirken, öğretmenlerin profesyonelleşmesi konusu önem kazanmıştır. Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin temel bileşenleri; öğretmen özerkliği, öğretmenlerin mesleki bilgisi ve mesleki iş birliği olarak tanımlanmıştır (OECD, 2016). Ülkelerde öğretmen profesyonelliği önemli farklılıklar göstermektedir (Şekil 2.3). Bu durum, kültürel ve tarihsel farklılıklarla birlikte ulusal ve yerel öncelikleri de yansıtmaktadır.

### Şekil 2.3. Öğretmen Profesyonelliği İndeksi



Kaynak: OECD, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/888933330471>

Öğretmenlerin profesyonelliği konusundaki yaklaşımlar özellikle öğretmen özerkliği odağında ülkeler arasında oldukça farklılık göstermektedir. Eğitim sistemlerinde öğretmenlere ve okul liderlerine sağlanan özerklik düzeyine yönelik bu farklılıklar, özerkliğin etkisinin bağlama göre değiştiğini göstermektedir. Buna göre, iyi hazırlanmış ve bağımsız öğretmenlerin yetiştirildiği sistemlerde özerklik yaratıcılık ve inovasyonu desteklerken, bunun aksi durumda, özerklik kötü kararları ve yanlış değerlendirmeleri artırabilir.

### 2.6. Yetkin Eğitim Liderleri Geliştirmek

OECD tarafından yayınlanan *Okul Liderlerinin Geliştirilmesi* değerlendirmesinde okul liderliğine ilişkin ülkelerdeki yaklaşım ve uygulamaların karşılaştırmalı olarak incelendiği ortak bir bakış açısı sunulmaktadır (Pont, Nusche ve Moorman; 2008). Buna göre, öğrenmenin iyileştirilmesi odağında okul liderlerinin birbiriyle ilişkili dört sorumluluk alanı tanımlanmaktadır;

- Öğretmen niteliğini destekler, değerlendirir ve geliştirilmesi yönünde çalışmalar yürütür. Bu kapsamda; nitelikli öğretmenleri işe alır, yeni işe başlayan öğretmenlere güçlü bir uyum programı sağlar, öğretmenlerin öğretim programları ile belirlenen içeriğe ilişkin bilgi ve becerilere sahip olduklarından emin olur, öğretmenlerin öğretim uygulamalarının niteliğini yükseltmek adına

birlikte çalışmalarını destekler ve organize eder, öğretmenlik uygulamalarını izler ve değerlendirir, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik eder, işbirlikli çalışma kültürünü destekler.

- Öğrencilerin yüksek standartlara ulaşmasını sağlamak için öğrenme hedefleri oluşturma/belirleme ve değerlendirme süreçlerinde etkili olur. Bu kapsamda; öğretimin ulusal hedefler ve standartlar ile uyumunu sağlar, öğrencileri başarısına yönelik amaçlar belirler, bu amaçlara uygun ölçme ve değerlendirme sürecini yönetir, bireysel ve genel performansı artırmak için okul programında düzenlemeler yapar, her bir öğrencinin gelişimini verilerle takip eder.
- Kaynakları stratejik olarak kullanır ve öğretim yaklaşımları ile uyumunu sağlar.
- Çocukların iyi olma halini ve başarısını gözeterek bütün paydaşlar ile iletişimde uyumu destekleyen okulun ötesinde ortaklıklar kurar. Bu sorumluluk; aileler, topluluklar, yükseköğretim, iş dünyası ve diğer okullar ve öğrenme ortamlarıyla iş birliği ve ortaklıkları geliştirmek için yenilikçi yollar bulmayı gerektirir.

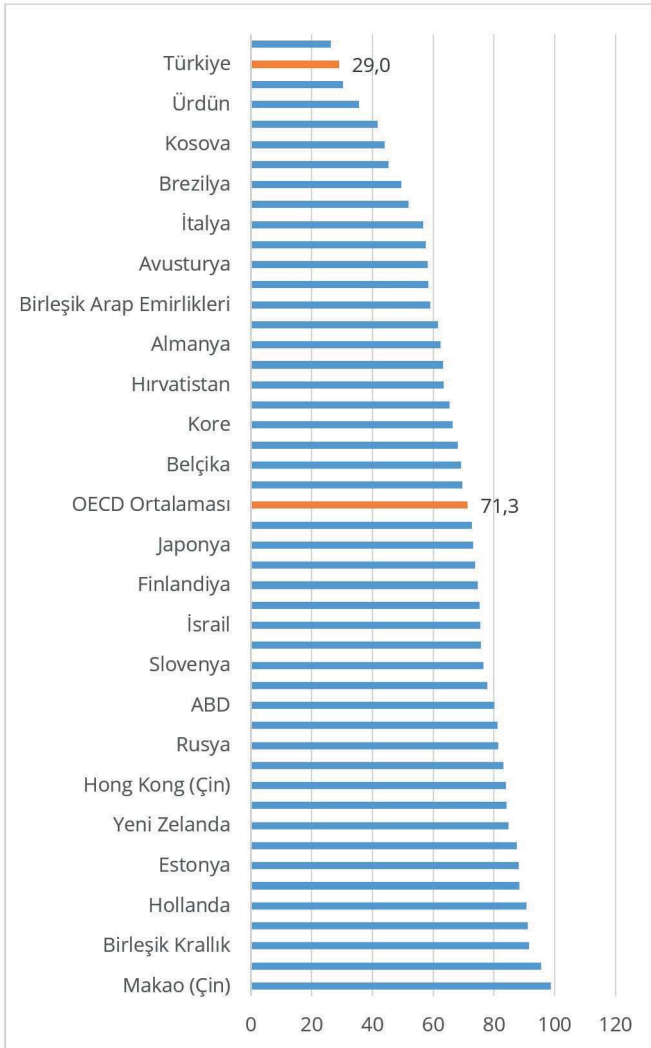
Eğitim sistemlerinde etkili eğitim liderlerine sahip olmak gittikçe daha önemli görülmektedir. TALIS değerlendirmesi, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme becerileri ile lider olarak gelişimleri arasında ilişki olduğunu ortaya

koymaktadır. Aynı zamanda, öğretmenler okuldaki eğitimin iyileştirilmesi ve yenilikçi uygulamalara öncülük edebildikleri zaman, daha yetkin hissetmekte, mesleki statü ve mesleki motivasyonları da yükselmektedir.

## 2.7. Uygun Düzeyde Okul Özerkliği Sağlamak

Birçok ülke, okullara daha fazla sorumluluk verilen ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı bir eğitim modeline yönelmektedir. Daha fazla özerkliğin desteklendiği sistemlerde okul liderleri ve öğretmenler; okul kaynakları, öğretim programları, ölçme ve değerlendirme, okul yönetimi ve disiplin konularına ilişkin kararlarda daha fazla rol ve sorumluluk almaktadır. PISA 2015 okul özerkliği indeksine göre; Çin, Birleşik Krallık, Hollanda, Estonya, Yeni Zelanda okul özerkliğinin en yüksek olduğu ülkeler olurken, Türkiye bu indekste en düşük değere sahip ülkeler arasında yer almaktadır (Şekil 2.4).

Şekil 2.4. Okul Özerkliği İndeksi<sup>1</sup>



Kaynak. OECD, PISA 2015 Database, Table II.4.5.

<sup>1</sup> Okul özerkliği indeksi, müdürün, öğretmenlerin veya okul yönetim kurulunun önemli düzeyde sorumluluk aldığı işlerin yüzdesi olarak hesaplanır.

PISA 2012; eğitim sistemlerinde öğrenciler için beklentilerin açık bir şekilde belirlenmesi, öğretim programları, ölçme ve değerlendirme konularındaki detaylara ilişkin okul özerkliğinin sağlanmasının sistemin genel performansı ile pozitif bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır (OECD, 2013b). Buna göre, öğrencilerin değerlendirilmesi, derslerin belirlenmesi, öğretim içeriği ve kullanılan ders kitapları konularında okullara daha fazla karar alanı sağlayan eğitim sistemlerinin PISA performansı da daha yüksek olma eğilimi göstermektedir.

PISA verileri, öğretmenler arası bilgi ve fikir paylaşımının olduğu eğitim sistemlerinde özerkliğin pozitif avantaj sağladığını, ancak meslektaşlar arası öğrenme ve hesap verebilirlik kültürünün olmadığı sistemlerde özerkliğin öğrenci performansında olumsuz etkilere sebep olabileceğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki özerklik alanlarını etkili ve akıllıca kullandığından emin olmak için, sistemde fikir paylaşımlarının, denetim ve denge mekanizmasının yeterli düzeyde sağlanması gerekmektedir. Sonuç olarak, okul özerkliği işbirlikli çalışma kültürü ile birlikte sağlandığında hem okullar hem de öğretmenler için faydalı olabilecek bir reform olanağı sunmaktadır.

## 2.8. Bürokratik Hesap Verebilirlikten Profesyonel Hesap Verebilirliğe Geçiş Yapmak

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin çoğunda bir tür hesap verebilirlik sistemi bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinde hesap verebilirlik yaklaşımlarındaki farklılıklar; *bürokratik hesap verebilirlik* ve *profesyonel hesap verebilirlik* dengesindeki değişimi ifade etmektedir.

*Bürokratik hesap verebilirlikte* verinin kullanımı genellikle iyi öğretmenleri ve iyi okulları belirleme, düşük performans düzeyine sahip okullara müdahale etmeye yönelik işlev görmektedir. Bu yaklaşımın hâkim olduğu sistemlerde hiyerarşik bir yapı içinde, öğrencilerin performansına ilişkin veriler; öğretmenler ve okul yöneticilerinin işe devamları, yer değiştirmeleri, maaş ve ödüllendirilmeleri gibi kararlarda etkili olmaktadır. Buna karşılık, *profesyonel hesap verebilirlik*, öğretmenlerin idari makamlardan çok öncelikle diğer öğretmenlere ve okul yöneticilerine karşı hesap verebilir olduğu ve sorumluluk hissettiği, profesyonel öğrenme ağlarının oluşturulduğu yaklaşımı ifade etmektedir. Örneğin, Kanada, Finlandiya, Japonya ve Yeni Zelanda gibi profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımının

benimsendiği eğitim sistemlerinde işler yukarıdan dayatılan görevler olarak değil, iş birliğine dayalı bir çalışma ürünü olarak görülmektedir.

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde bürokratik kontrol ve hesap verebilirlik yaklaşımından profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımına geçiş eğilimi bulunmaktadır. Bu sistemlerde öğretmenler yenilikçi uygulamalar ve mesleki yeterliklerini geliştirme konularında desteklenmektedir.

#### ■ Öğretmen değerlendirme süreci

Öğretmenlerin değerlendirilmesi profesyonel hesap verebilirliğin bir parçası olarak sistemde yer bulabilir. TALIS 2013'e katılan 23 ülkede, sistemde geri bildirim alan öğretmenlerin %83'ü adil bir değerlendirmeye tabi tutulduğunu, %79'u değerlendirmelerin mesleki gelişimlerini desteklediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin %13'ünün çalışmalarına yönelik hiçbir zaman herhangi bir geri bildirim veya değerlendirme almadığı kaydedilmiştir (OECD, 2014).

Eğitim sistemlerinde sıklıkla öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik nasıl bir süreç ve işleyiş gerçekleştirilmesi gerektiği hakkında görüş birliğine varmakta zorluklar yaşanmaktadır. Öğrenci başarısı, sınıf yönetimi, öğrenci ve veli görüşleri gibi kriterlerin yanı sıra bu değerlendirmeyi kimin yürütebileceği (müfettişler, okul liderleri, merkezi bir kurum vs.) ve değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağı gibi konular öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin tartışmaların genelini oluşturmaktadır. Öte yandan, öğretmen değerlendirme sisteminin; öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, eğitim liderlerinin yetiştirilmesi, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar ve daha etkili çalışma ortamlarının oluşturulmasına dâhil olmaları gibi konuları da içerecek şekilde mesleğe yönelik bütüncül bir yaklaşımın parçası olarak tasarlanması gerekmektedir.

Örneğin, Singapur'da öğretmenler 13 yeterlik çerçevesinde yıllık değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirme sistemi, akademik başarı, öğretmenlerin kendi branşlarında öğrenci başarısına katkısı, veli ve toplum ile iş birliği çalışmaları, meslektaşlarına ve bir bütün olarak okula etkisi gibi kriterleri içermektedir. Öğretmenlerin bu değerlendirme sistemini yukarıdan aşağıya bir hesap verebilirlik mekanizması gibi değil mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak görme eğilimi bulunmaktadır.

Eğitim sisteminde hesap verebilirlik güven kültürünün oluşmasını oldukça önemli kılmaktadır. Beklentilerin ve hedeflerin açıklıkla ortaya konmasıyla hesap verebilirliğin sağlandığı sistemlerde insanların değerlendirme sürecini anlamlı görmesi ve güvenlerini sağlamak mümkün olabilir.

## 2.9. Daha Çok Harcama Yerine Daha Akıllıca Harcama

Sadece eğitim harcamalarına ayrılan kaynağın artırılarak eğitim sistemlerinin geliştirilebileceğinin beklenmesi gerçekçi bir yaklaşım değildir. Eğitime aynı düzeyde kaynak ayıran iki ülkede oldukça farklı sonuçlar gözlenebilir. Dolayısıyla, asgari harcama eşiğine ulaşıldıktan sonra<sup>2</sup> ülkelerin eğitime ne kadar harcadığından çok kaynaklarını nasıl kullandığı önemli hale gelmektedir.

Eğitim sistemlerinin organizasyonuna ilişkin temel değişiklikler gerçekleştirmek daha fazla para harcamadan sonuçları iyileştirmenin alternatif bir yolu olabilir. Daha küçük sınıflar ve daha iyi öğretmenler arasındaki tercih, eğitim sisteminde harcamaların daha etkili olabilecek bileşen yönünde önceliklendirilmesine bir örnektir. Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde kaynakların daha çok öğretmenlerin geliştirilmesi için harcanması eğilimi bulunmaktadır.

Diğer taraftan, 2006-2015 yılları arasında OECD ülkeleri genelinde ilköğretim, ortaöğretim ve lise sonrası üniversite öncesi eğitim kademelerinde öğrenci başına yapılan harcama neredeyse %20 artmıştır (OECD, 2017). Aynı dönemde, birçok OECD ülkesi daha iyi öğretmenler, daha fazla eğitim süresi ve öğrencilere bireysel destek, eğitime daha adil erişim konularından çok, daha küçük sınıflara öncelik vermiştir. Popüler konular odağındaki baskılar ve değişen nüfus yapısı, OECD ülkeleri genelinde hükümetleri ortaokul kademesinde sınıf büyüklüğünü %6 oranında azaltmaya itmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin uzun vadede başarılı olmalarına neyin yardımcı olacağı değerlendirmesi geri planda kalarak, eğitim bütçesi ebeveynler ve öğretmenler arasında popüler olan tercihten yana kullanılmıştır.

Öte yandan, daha düşük maliyetli olarak görülen daha düşük nitelikli öğretmenlerin sisteme dâhil edilmesi sistem için uzun vadede daha yüksek

<sup>2</sup> PISA 2012 verilerine göre, 6-15 yaş aralığında öğrenci başına yapılan harcamalarda 50 bin dolar eşığı bulunmaktadır. 50 bin dolar sınırına yaklaşıncaya kadar öğrencilerin PISA performansı ile harcama miktarı arasında yüksek bir ilişki görülmektedir. Ancak öğrenci başına yapılan harcama 50 bin doları geçtiğinde, daha fazla harcama yapılması öğrenci performansını aynı ölçüde artırmıyor.

maliyete sebep olmaktadır. Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde yüksek nitelikli öğretmenler çalıştırılarak, sistemde daha az yönetici, daha az uzman ve işlerin koordinasyonu için daha az destek personeline ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler görece yüksek maaşlar almaya devam ederken toplam maliyet yine de düşük kalabilmektedir. Bu nedenle tekil harcama kalemlerine odaklanmaktansa sistem tasarımı ve sistemin toplam maliyetini bütün olarak düşünmek önem arz etmektedir. Sonuç olarak, becerilerin geliştirilmesi bireye ve topluma doğrudan sürekliliği olan faydaya dönüşürken, daha fazla para harcanması otomatik olarak eğitimin iyileşmesini sağlamamaktadır.

### 3. EĞİTİM SİSTEMİNİN PERFORMANSININ İYİLEŞTİRİLMESİ İÇİN NE YAPILABİLİR?

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatları oluşturulması yönündeki yaklaşım ve uygulamalara öncelik verildiği söylenebilir. Bu kapsamda, bütün öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerinin sağlanması, öğrenme eksiklikleri bulunan ve geride kalan öğrencilerin yakın takibe alınarak sistemden kopmasının önlenmesine yönelik çalışma örnekleri göze çarpmaktadır. Hanushek ve Woessmann (2015) tarafından PISA verileri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya göre, tüm öğrencilerin okula erişimini ve temel beceri düzeyine erişmelerini sağlamanın ülkelerin kalkınmasında en etkili politikalarından biri olduğu ifade edilmiştir. Çalışma kapsamında, Türkiye'nin de içinde bulunduğu üst orta gelirli ülkeler grubunda okula erişimi olan çocukların temel beceri düzeyine erişmesinin kişi başına düşen mevcut milli gelirin beş katına yakın gelir getirisi sağlayabileceği hesaplanmıştır. Diğer yandan daha kaliteli eğitime adil bir erişimin sağlanması yoluyla refahın bireyler arasında daha adil dağılımı, toplumsal gelişme ve kapsayıcılık boyutlarında da anlamlı bir iyileşme sağlanması beklenmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinin performansının geliştirilmesinde izlenecek politika, strateji ve uygulamalarda yalnızca performans artırmaya değil, yüksek düzeyde performans gösteren öğrencilerin oranını artırmaya yönelik çalışmalarla eş zamanlı olarak temel beceri düzeyinin altında performans gösteren öğrenci oranının da azaltılmasını sağlayacak çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Politika yapıcılar politika alternatiflerini değerlendirirken ekonomik ve politik maliyetlerine karşı potansiyel etkilerini de tartmaları gereken zorlu seçeneklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu noktada, *teknik olarak en uygun olanı mı izlemeli, hızlı bir şekilde uygulanabilir olanı mı, ya da yeterli bir zaman diliminde sürdürülebilir olanı mı?* gibi soruların cevapları pek çok açıdan belirleyici olmaktadır.

**“Eğitim reformunu başarılı bir şekilde hayata geçirmek neden zordur?”** sorusuna verilen yanıtlar eğitim sistemleri için kendi bağlamlarında farklılaşabilmektedir. Ancak ortak direnç noktalarından bahsetmek mümkündür. Eğitim reformunu gerçekleştirmekteki zorluğun bir sebebi sektörün büyüklüğü ve sektöre erişimdir. Öyle ki, okullar, kolejler, üniversiteler ve diğer eğitim kurumları kamu harcamalarındaki en büyük paya karşılık gelen kalemler arasındadır. Bunun yanı sıra, eğitim reformuna yönelik toplumsal algıyı yönetmek kolay değildir. Herkes eğitim reformunu kendi çocuğunu etkilediği noktaya kadar desteklemektedir. Değişimi ve reformu teşvik edenler bile, değişimin gerçekte neleri gerektirdiği hatırlatıldığında, genellikle görüşlerini değiştirmektedir.

Reformlarda kimin hangi kapsamda fayda göreceği belirsizdir. Bu belirsizlik konu eğitim olduğunda, öğrenciler, veliler, öğretmenler, çalışanlar ve sendikalar olmak üzere dâhil olan çevrelerin çeşitliliği nedeniyle oldukça keskindir. Eğitim reformunun göreceli maliyetleri ve faydalarını değerlendirmek, iyileştirmelerin niteliğini, boyutunu ve dağılımını etkileyebilecek çok sayıda müdahale faktörü olması nedeniyle de zordur.

Öte yandan, eğitim çalışanlarıyla iş birliği sağlanmadan reformların uygulanması mümkün değildir. Çalışanlar reformların uygulama sürecini kolaylıkla sektöre uğratabilir ve politika yapıcılarını süreci yanlış yönlendirdiklerine yönelik suçlayabilir. Birçok ülkede öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanmak yerine siyasi çıkarlara öncelik tanıyarak eğitim uygulamalarını geliştirmekten çok, yıllarca süren tutarsız politikalarla zarar veren reform süreçlerine maruz kalınmıştır. Dahası, bu reform çabalarının çoğu, öğretmenlerin uzmanlıklarından ve deneyimlerinden yararlanılarak tasarlanmamıştır. Bu durum öğretmenleri, reform girişimlerini beklemenin kolaylığına yöneltmiştir. Değişimi tasarlarken öğretmenleri ve eğitim liderlerini dâhil etmede başarısız olduğunda, bu değişimin uygulanmasında yardımcı olmaları düşük bir olasılıktır.

Raporda, eğitim reformunun hayata geçirilmesinin önündeki kısıtların nasıl aşılacağına yönelik de farkındalık sağlayabilecek önerilere yer verilmiştir. **Başarılı bir eğitim reformunun gerçekleşmesi için gerekenler maddeler halinde özetlenmiştir;**

- » **Geniş destek:** Politika yapıcılar eğitim reformunun amaçları konusunda geniş bir toplumsal destek sağlamalı ve özellikle öğretmenler olmak üzere paydaşları politika oluşturma ve uygulama süreçlerine dâhil etmelidir. Bireyler değişikliklerin gerekçesini ve bu süreçteki kendi rollerini anlamlandırdıklarında değişimi kabul etmeye daha meyillidir. Reformlara karşı oluşan direnç genellikle önerilen politika değişikliğinin genel yapısı, olası etkileri ve paydaşlar ve toplum için daha iyi olup olmayacağına ilişkin bilgi ve ön hazırlığın yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu anlamda sağlam bir fikir birliği oluşturmak; karar süreçlerini şeffaf bir şekilde yürütmeyi, ulusal tartışmayı güçlendirmeyi ve farklı politika alternatiflerinin etkilerine ilişkin verileri paylaşmayı gerektirir. Siyasi aktörlerin ve paydaşların reform sürecinin hızı ve yapısı hakkında gerçekçi beklentiler geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- » **Kapasite geliştirme:** Eğitim idarelerinin yeterli mesleki uzmanlık bilgisi ve reformlarda yer alan yeni görevler ve sorumluluklar için gerekli kurumsal düzenlemeleri yoksa reforma karşı direncin üstesinden gelme çabalarının bir karşılığı olmayacaktır. Başarılı bir reform personelin gelişimine önemli yatırımlar yapılmasını veya ilgili kurumlarda kapasite oluşturmak için reformların kümelenmesini gerektirebilir. Bu da reformların finansal olarak yeterli düzeyde desteklenmesi gereğine işaret etmektedir.
- » **Doğru yerde doğru yönetim:** Eğitim sistemleri yönetim süreçleri yerelden ulusala doğru genişlemektedir. Reformlar farklı düzeylerdeki kurum ve kişilerin belirli sorumluluklar alarak sürece dâhil olmasını gerektirir. Bazı reformlar ancak sorumlulukların iyi hizalanması veya yeniden tahsis edilmesi durumunda mümkün olabilir. Bölgesel yönetimler yerel ihtiyaçları belirleme konusunda iyi olabilir, ancak genel amaç ve hedeflere doğru ilerlemenin izleneceği doğru nokta olmayabilir. Ayrıca, yerelde ulusal amaç ve hedeflerle tutarlı eğitim politikaları tasarlamak ve uygulamak için bilimsel, teknik ve altyapı kapasiteleri yetersiz kalabilir. Bu anlamda, merkezi ve yerel yönetimler arasında görev ve sorumlulukların iyi planlanması gerekmektedir.

» **Performans verilerinin kullanımı:** Bilgiye erişim ve bilgi yönetiminin daha kolay ve ucuz hale gelmesiyle, eğitim sistemleri yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde kişisel ve kurumsal performansı izlemek için daha anlamlı ve uygun veriler toplayabilir. Ulusal araştırmalardan ve denetim süreçlerinden elde edilen karşılaştırmalı veriler ve değerlendirmeler değişimi kolaylaştırabilir ve politika yapım süreci için yönlendirici olarak kullanılabilir.

» **Kendi kendine uyarlama yapabilen sistemler:** Eğitim sistemlerinde her seviyede geri dönütler ile kendi kendine uyarlama yapabilen sistemler kurmaya doğru ilerleme sağlanması gerekmektedir. Bu noktada, eğitim liderleri ve öğretmenlerin değişim yönetimi becerilerinin geliştirilmesine yönelik yatırımlar yapılması önemlidir.

Pilot projeler ve sürekliliği olan değerlendirmeler değişim öncesi geliştirilebilir noktaların belirlenmesini sağlayarak değişime karşı direnci azaltabilir. Bunun yanı sıra, reform sürecinin tam olarak uygulama gerçekleştirildikten sonra da belirli aralıklarla incelenmesi ve değerlendirilmesi sistemin güçlendirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretmenlerin ve okul liderlerinin kaygılarını ifade edebilecekleri ve gerekli düzenlemelere ilişkin tavsiyelerde bulunabileceklerini bilmeleri durumunda bir politika girişimini kabul etmeleri daha olasıdır.

» **Gerçekçi zamanlama:** Siyasi bir lider için bir hafta kısa bir süre olabilir, ancak başarılı bir eğitim reformunun gerçekleştirilmesi sıklıkla yıllar sürmektedir. Bir reformun başlangıç yatırımlarının gerçekleşmesi ile reformların amaçlanan faydalarının gerçekleşmesi arasında önemli bir zaman dilimi bulunabilir. Erken çocukluk eğitiminin uzun vadede hem bireysel hem de toplumsal getirilerinin büyüklüğü bilindiği halde, bu kademeye yapılan yatırımlar eğitim sistemlerinde yetersiz kalabilmektedir. Bunun bir sebebi de bu kademeye yatırımın sonuçlarının görülmesinin uzun bir sürece yayılması ve politika yapıcıların daha hızlı sonuçlar elde edilebilecek popüler bileşenlere yatırım yapılmasına yönelik eğilimidir.

Diğer taraftan, reformların belirli bir sıra izlenerek ve buna uygun zaman planlaması yapılarak gerçekleştirilmesi önemlidir. Örneğin, öğretim programı bileşenine ilişkin bir reform gerçekleştirilmek istendiğinde bunun öncesinde hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimlerine yönelik reformların gerçekleştirilmesi daha etkili

sonuçlar sağlayabilir. Aynı zamanda, reform sürecinin başından itibaren, amaçlanan, uygulanan ve elde edilen reformların zamanlaması hakkında net bir vizyon olması gerekmektedir. Reform tedbirlerini anlamak, güven inşa etmek ve politika geliştirmenin bir sonraki aşamasına geçmek için gerekli kapasiteyi oluşturmak için zamana ihtiyaç vardır.

#### 4. DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Politika yapım ve karar alma süreçlerinin veri temelli bir yaklaşımla şekillenmesi, bilgi ve tecrübe üzerine birikimli, şeffaf, hesap verilebilir bir süreç yürütülmesine imkân sağlamaktadır. Veri temelli olmayan ve çoğunlukla ilişkiselliğin yanlış yorumlanmasıyla üretilen varsayımlar bir süre sonra doğruluğu sorgulanmaksızın geniş bir kesimde kabul görebilmekte ve sisteme ilişkin önemli politika kararlarını etkileyebilmektedir. Bu anlamda eğitim mitlerine yer verilerek, genelde popüler söylemi yansıtan varsayımların, verilerin ortaya koyduğu gerçeklikten ne denli uzak olduğuna ilişkin bir tablo sunulmuştur. Nitekim OECD tarafından gerçekleştirilen geniş ölçekli araştırmaların ortaya koyduğu veriler, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öne çıkan uygulama ve yaklaşımların söz konusu varsayımlardan oldukça farklı olduğunu göstermektedir.

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde ortaklaşan yaklaşım ve uygulamaların incelenmesi, daha az başarılı sistemlerin nasıl geliştirileceğine ilişkin bir şablon sunmamakla birlikte, bu verilerin ortaya koyduğu tablo, söz konusu yaklaşım ve uygulamalara kıyasla diğer sistemlerin kendi mesafelerini değerlendirmelerine fırsat sunabilir. Bu anlamda yüksek performans gösteren ülkelerde öne çıkan ortak eğilimler Türkiye gibi eğitim sistemlerini daha iyi bir konuma taşımayı amaçlayan ülkeler için farkındalık sağlama ve anlamlı bir tartışma zemini işlevi görebilir.

Eğitimin ülkenin öncelikli politika alanlarından biri olmasının bir göstergesi, eğitime ayrılan bütçenin büyüklüğü ve bu bütçenin eğitimin iyileştirilmesi odağında öncelikli alanlara yönlendirilmesidir. PISA 2015 değerlendirmesi verilerinden hareketle, ülkelerin performansları ve harcama miktarları arasındaki ilişki asgari harcama eşiğiyle bağlantılı olarak değişmektedir. Buna göre, 6 yaştan 15 yaşa kadar öğrenci başına toplam harcama miktarları incelendiğinde 50 bin dolar ülkeler için bir eşik noktası olarak belirlenmiştir. Türkiye'nin de dâhil olduğu bu eşik noktasına erişemeyen ülkelerde PISA puanları ile harcama miktarı arasında yüksek

bir ilişki görülmektedir. Ancak, bu harcama eşiğine ulaşıldıktan sonra ülkelerin eğitime ne kadar harcadığından çok kaynaklarını nasıl kullandığı önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla henüz harcama miktarına ilişkin doygunluk sınırına ulaşmamış olan Türkiye için eğitime ayrılan kaynağın büyüklüğü eğitimin iyileştirilmesinde önemli bir unsur olmaya devam etmektedir. Türkiye'de eğitime ayrılan kaynaklar konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinin %79 gibi büyük bir oranının sadece personel giderleri ile Sosyal Güvenlik Kurumu devlet primi giderlerine ayrıldığı ve öğretimin iyileştirilmesine doğrudan etki edebilecek kaynağın daha kısıtlı kaldığı; son yıllarda yatırım harcamalarının azalan bir grafik çizdiği; tasarruf tedbirleri kapsamında bütçede özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitim faaliyetleri kaleminde daralma gerçekleştiği gözlenmiştir (TEDMEM, 2019). Bu tablo göz önünde bulundurulduğunda etkili planlamaların ve bütçe tahsisinin önceliklerle uyumlu olmasının gereği daha çok ortaya çıkmaktadır.

Nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi için sistemdeki en temel bileşenlerden birinin öğretmen olduğu kabul görmektedir. Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öğretmenlerin yeterliklerinin artırılması diğer birçok unsurdan daha öncelikli bir politika ve yatırım konusu olmuştur. Nitekim bu sistemlerde genel olarak öğretmen niteliği ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün yüksek olması bu politikaların karşılığının alındığını göstermektedir. Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinin çoğunda, öğretmen yetiştirme sistemi kapsamında, daha az sayıda ve daha yüksek giriş kriterleri olan fakültelere öğrenci alınmasına geçildiği rapor kapsamında ifade edilmişti. Türkiye'de ise mevcut durum bu eğilimin oldukça uzağında görünmektedir. Öğretmen olarak atanabilmek için bekleyenlere her geçen yıl on binlerce aday eklenmeye devam etmekte, hali hazırda yalnızca eğitim fakültelerinde ihtiyacın çok üzerinde öğretmen adayları öğrenim görmekte ve buna ek olarak kontenjan sınırlaması olmayan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı uygulamaları sürmektedir (TEDMEM, 2019). Bu durum öğretmen niteliğine etki ederken, kamuoyunda her yıl gerçekleşen öğretmen atama sınavlarının sonuçları ve öğretmenlerin niteliğinin tartışma konusu olmasıyla mesleğin toplumsal imajı zarar görmektedir. Ayrıca, Türkiye'de öğretmenlerin seçim kriterlerini, istihdam süreçlerini, sorumluluklarını ve haklarını kapsayacak şekilde öğretmenlik mesleğini bütüncül bir yaklaşım ile ele alan bir meslek kanunu da henüz bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenler için mesleki gelişim kültürü ve

motivasyonu sağlayacak destek mekanizmalarının yetersizliğinden söz edilebilir. Dolayısıyla, Türkiye’de öğretmenlerin özerklik alanını kullanabilen, bağımsız ve sorumlu profesyoneller olarak sisteme dâhil edilebilmesinin ön koşulu olarak öğretmen yeterliğini artıracak, güvene ve iş birliğine dayalı çalışma kültürünü destekleyecek politika adımlarının atılması gerekmektedir.

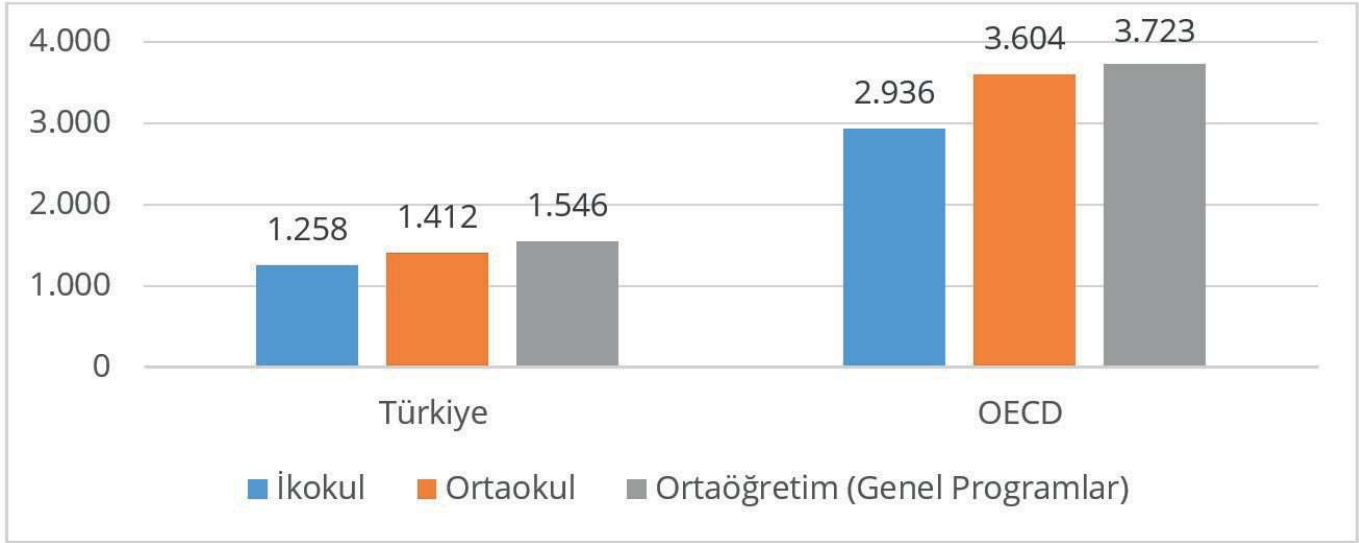
Raporda, eğitimin bir ülkenin gerçekten önceliği olup olmadığına ilişkin öğretmen odağında bir yaklaşımla, öğretmenlerin toplumsal statüleri, mesleğin cazipliği, maaş düzeyleri verilerinin bu konuda bir görünüm sunacağı belirtilmektedir. Bu konularda Türkiye’nin de içinde olduğu araştırmaların verileri anlamlı sonuçlar sunmaktadır. 2018 yılında yayımlanan Küresel Öğretmen Statüsü Endeksi raporuna göre, 35 ülke arasında 7. olan Türkiye’de, öğretmenlik saygı duyulan bir meslek olarak görülse de öğretmenlerin sosyal statüsü 2013 yılına kıyasla ciddi bir düşüş göstermiştir. Bununla birlikte, PISA 2015’te ülkelerin çoğunda 15 yaşındaki öğrenciler

arasında gelecekte öğretmen olmayı isteyenlerin matematik başarısı başka meslekleri isteyenlerden düşüktür. Türkiye yaklaşık 40 puanlık fark ile bu farkın en yüksek olduğu ülkeler arasında yer almıştır. Bu durum, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin genel olarak yeterli düzeyi daha yüksek öğrenciler için cazip bir meslek olmadığı yönünde yorumlanabilir.

Diğer taraftan, yüksek performanslı eğitim sistemlerinde öğretmenliğin başarılı öğrenciler için tercih edilen bir meslek olmasının sağlanması amacıyla maaş unsuruna oldukça önem verilmektedir. OECD (2018a) tarafından yayımlanan Bir Bakışta Eğitim 2018 raporu kapsamında yer verilen öğrenci başına düşen öğretmen maaşı maliyetleri<sup>3</sup> ile bu konuda karşılaştırmalı bir veri sunulmuştur (Şekil 4). Buna göre, öğrenci başına düşen öğretmen maaşı maliyetlerine ilişkin OECD ortalaması Türkiye’deki bu maliyetin iki katından fazladır.

<sup>3</sup> Öğrenci başına düşen öğretmen maaşı maliyetleri öğrencilerin sınıfta geçirdikleri zaman, öğretmenlerin öğretime ayırdıkları süre, öğretmen maaşları ve sınıf mevcudunu baz alarak hesaplanmaktadır.

**Şekil 4.1.** Öğrenci Başına Düşen Öğretmen Maaşı Maliyetleri- Dolar (2015)



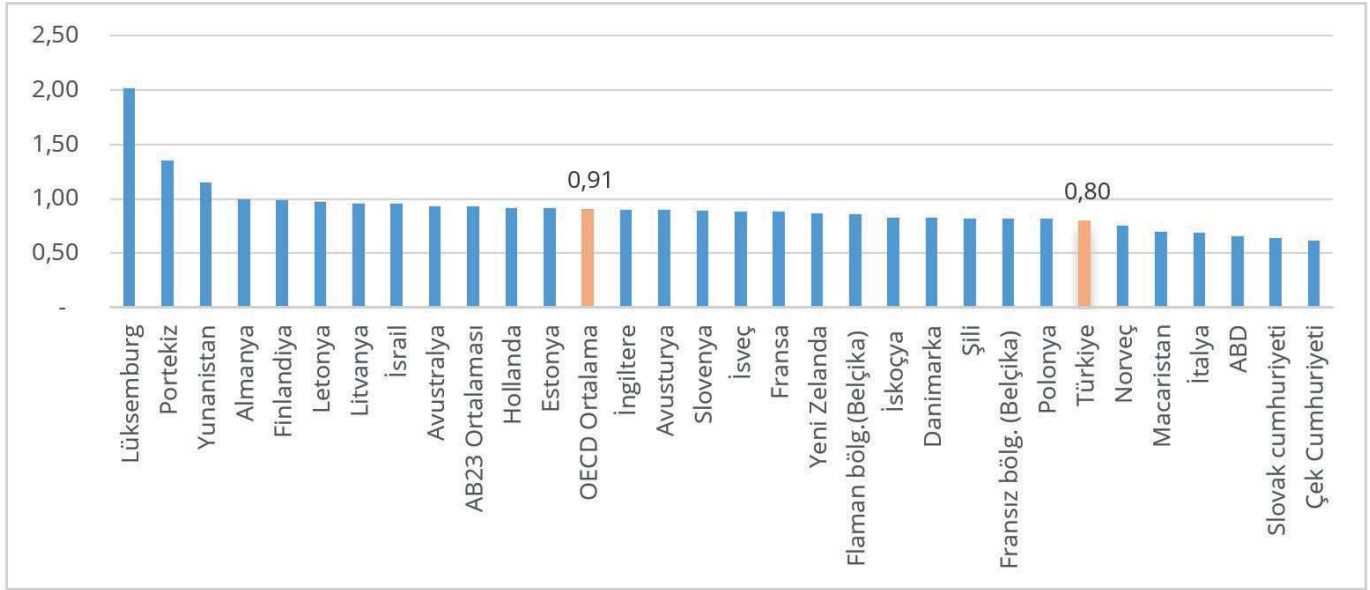
Kaynak: OECD (2018). (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Öğretmen maaşlarına ilişkin bir diğer anlamlı veri öğretmenlerin maaşlarının yükseköğretim mezunu tam zamanlı çalışanların maaşlarına kıyasla durumudur. Şekil 4.2’de OECD ülke ve ekonomileri için ortaokul öğretmenlerinin maaşlarının yükseköğretim mezunu tam zamanlı çalışanların ortalama maaşlarına oranı verilmiştir. Buna göre Türkiye de dâhil olmak üzere ülkelerin

çoğunda ortaokul öğretmenlerinin maaşlarının diğer yükseköğretim mezunlarının ortalama maaşlarından düşük olduğu görülmektedir. Türkiye bu konuda OECD ortalamasının gerisinde bir konumdadır. Dolayısıyla Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin yüksek akademik yeterliğe sahip öğrenciler için ekonomik olarak cazibe oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.



**Şekil.4.2.** Ortaokul Kademesi Öğretmen Maaşlarının Yükseköğretim Mezunu Çalışanların Maaşlarına Oranı, 2017



Kaynak: OECD (2018), Table D3.2a. (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öne çıkan bir diğer ortak eğilim her öğrencinin öğrenebileceği ve yüksek yeterlik düzeylerine ulaşabileceğine inanmaktır. Bir eğitim sisteminde bütün öğrencilerin yüksek yeterlik düzeylerine ulaşabileceği ve bu yönde eğitim sağlanması gerektiği inancı ile öğrencilerin yalnızca belirli bir yüzdelik kısmının daha yüksek yeterliklerin kazandırılmasının amaçlandığı programlara ayrıştırılması aynı anda mümkün değildir. Türkiye’de öğrencileri akademik başarılarına göre homojen gruplar oluşturarak ayrıştırılmasını esas alan bir anlayış ve yapı yerleşik hale gelmiştir. Bu yaklaşım eğitimde önceliğin azınlık bir eğitimli grup yetiştirmek olduğu ve diğer bireylerin yalnızca temel becerilerle donatılmasının yeterli görüldüğü endüstri çağı için etkili ve verimli bir yol olabilir. Ancak, bütün bireylerin yeterliklerine ve nitelikli eğitime erişim haklarına odaklanmamız gereken modern toplumda, bu yaklaşım eğitim sisteminin iyileştirilmesinin önünde engeldir. Seçme ve ayrıştırma sınavları ile yalnızca bir kısım öğrencinin yüksek yeterlik düzeylerine ulaşabileceği düşüncesinin güçlendiği ve öğrencilerin öz yeterlik algılarının olumsuz etkilendiğinin farkına varılmalıdır. Sistem bütün öğrencilere eşit öğrenme fırsatları oluşturulması öncelik kabul edilerek dizayn edilmelidir.

Diğer taraftan, toplumun okul eğitimine yönelik talepleri sürekli artmakta, öğretim içeriğinin yeni içeriklerle genişletilmesi konusunda beklentiler oluşmaktadır. Ancak, öğrencilerin edinmesi önemli görülen yeterliklerin yeni bir “ders” olarak öğretim programlarına eklenmesinin başarılı sonuçlar vereceği ve mevcut sorunların çözüleceğine ilişkin varsayımının geçersizliğini ortaya koyan hem uluslararası hem de Türkiye özelinde örnek bulunmaktadır. PISA sonuçları, finansal okuryazarlık performansının okullarda verilen finansal okuryazarlık eğitimin yoğunluğu ile ilişkili olmadığını, derinlikli düşünme ve matematiksel muhakeme becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlayan eğitim sistemlerinin bu alanda da performansının yüksek olduğunu göstermiştir. Türkiye’de de finansal okuryazarlığın yeni bir ders olarak öğretim programlarına eklenmesine yönelik öneri ve tartışmalar gündeme gelmiştir. Buna benzer olarak, trafik sorununun “trafik güvenliği” dersini ekleyerek çözüleceğine, teknolojik dönüşümün “teknoloji ve tasarım” dersinin eklenmesiyle yakalanacağına inanmak, öğretim içeriğini sürekli genişletmeye yönelik sorunlu beklenti ve varsayımların Türkiye özelinde bir yansımasıdır. Bu noktada, öğretim programlarının yüzeysel ve fazla bilginin yığıldığı değil, derinlikli ve ilişkisel düşünmenin geliştirilmesine yönelik içerik sunması yaklaşımı odağında hareket edilmelidir.

Raporda belirtilen bir diğer unsur olarak, ülkelerin çoğunda okullara daha fazla karar alanı tanınmakta ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı bir eğitim modeline yönelim bulunmaktadır. Okul özerkliğinin sağlanabildiği eğitim sistemlerinde genel manasıyla güven kültürünün hâkim olduğu söylenebilir. Türkiye’de son yıllarda okullara daha fazla inisiyatif alanı tanınması kapsamında okul bazlı bütçe modeline geçiş konusunda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte, öğretim uygulamaları ve değerlendirme süreçleri konusunda oldukça merkeziyetçi bir yaklaşımın varlığından söz edilebilir. Nitekim PISA 2015 kapsamında, müdürün, öğretmenlerin veya okul yönetim kurulunun önemli düzeyde sorumluluk aldığı işlerin yüzdesi olarak hesaplanan, okul özerkliği indeksi sonucuna göre Türkiye okullara en düşük özerkliğin sağlandığı ülkeler arasında yer almıştır. Ancak, Türkiye’de okul özerkliğinin düzeyine ilişkin daha fazla olmalı gibi değerlendirmelerde bulunmadan önce bunun sağlanabilmesinin ön koşulu olan güven kültürü, yeterlik, hesap verebilirlik, saydamlık gibi bileşenlerin ne derece sağlanabildiğinin sorgulanması önemli görülmektedir.

Yüksek performans gösteren eğitim sistemlerinde öne çıkan uygulama ve yaklaşımlardan hareketle, *eğitim sisteminin performansının iyileştirilmesi için ne yapılabilir?* sorusunun yanıtı sistemi bütün öğeleriyle yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Politika yapıcılarının, toplumun neyin değişmesi gerektiğini anlamalarına yardımcı olmadan, ortak bir anlayışa ve değişimin bütün paydaşlarca sahiplenilmesine zemin oluşturmadan; kaynaklara odaklanmadan, kapasite geliştirmeden, yenilikçiliği ve gelişimi teşvik edecek hesap verebilirlik uygulamalarıyla doğru bir politika iklimi sağlamadan; eğitim kurumlarının sıklıkla öğrencilerin değil eğitimciler ve yöneticilerin ilgileri ve alışkanlıkları odağında olan yapılarını değiştirmeye çalışmadan başarılı bir eğitim reformu hayata geçirebilmeleri mümkün değildir.

Eğitim sistemlerinde sıklıkla reform çalışmaları ve tasarıları gündeme gelmekle birlikte, başarılı bir şekilde uygulanarak sürdürülebilirler sayıca sınırlı kalmaktadır. Bu anlamda eğitim sistemlerinde reform çabalarında asıl sorunun uygulama basamağında olduğu görülmektedir. Türkiye’de de eğitim sisteminde reform çalışmaları sıklıkla gündeme gelmekle birlikte uygulama ve sürekliliğin sağlanması konusunda önemli sınırlılıklar yaşanmaktadır. Bunun önemli bir sebebi olarak, eğitim reformlarının tasarlanması aşamasında uygulamayı etkileyecek olası dinamikler üzerine gerçekçi ve sistematik bir planlamanın yetersizliği gösterilebilir. Raporda, uygulama basamağının etkili bir şekilde işleyişinin sağlanmasında kilit unsurlardan birinin stratejik liderlik olduğu ifade edilmektedir. Sistem liderlerinin eğitimde dönüşümü sağlayabilecek ve engelleyebilecek politika ve uygulamaların farkında olması, sistemin değişime karşı direncine hazırlıklı olması, ortak bir anlayış oluşması için farklı grupları ikna edebilmesi ve motivasyon sağlayabilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, yüksek performans gösteren eğitim sistemlerindeki yaklaşım ve uygulamalar ülkelerin ait olduğu tarihi ve sosyal bağlamda alınan politika kararlarının ve tecrübelerin birikimi olarak değerlendirilmelidir. Yüksek performans gösteren ülkeler olarak nitelenen hiçbir eğitim sistemi bulunduğu noktaya birkaç bileşene ilişkin yeni yaklaşımlar benimseyerek gelmemiştir. Geldikleri nokta, tarihsel süreçte eğitim sistemlerinin bütününe etkileyen kapsamlı reformlar ve birikimli politika kararlarının bir sonucunu yansıtmaktadır. Dolayısıyla, bir eğitim sisteminin niteliğinin artırılması yönündeki niyeti takiben; sistemi oluşturan bütün bileşenlere ilişkin alınan kararların tutarlılık ve süreklilik göstermesi, birbiri ile uyumlu politikalar üretilmesi, aktörler arasında uyumun sağlanması, sonuç odaklı ve popüler olanın değil sürecin daha iyi yürütülmesine daha çok etki edebilecek olanın tercih edilmesi yönünde bir süreç tasarımına ihtiyaç bulunmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Hanushek, E. and L. Woessmann (2015b), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>.
- Martin, M. and I. Mullis (2013), *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- OECD. (2013a), *OECD Skills Outlook: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD. (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD. (2014a), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.
- OECD. (2014b), *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>.
- OECD. (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD. (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD. (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*.
- OECD. (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD. (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- OECD. (2018b). *World class: How to build a 21st-century school system*. Paris: OECD Publishing.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership (Volume 1): Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- TEDMEM. (2019). *2018 eğitim değerlendirme raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: World Bank.
- TEDMEM. *Dünya Standartlarında 21. Yüzyıl Okul Sistemi Nasıl İnşa Edilmeli?*



AMERICAN  
PSYCHOLOGICAL  
ASSOCIATION



# OKUL ÖNCESİNDEN LİSE SONA: ÖĞRETMENLER İÇİN 20 TEMEL PSİKOLOJİ İLKESİ

Okullar ve Eğitimde Psikoloji Birimi

# OKUL ÖNCESİNDEN LİSE SONA: ÖĞRETMENLER İÇİN 20 TEMEL PSİKOLOJİ İLKESİ\*

## OKULLAR VE EĞİTİMDE PSİKOLOJİ BİRİMİ

### Katkı veren yazarlar

Joan Lucariello, PhD  
(Başkan)  
Sandra Graham, PhD  
Bonnie Nastasi, PhD  
Carol Dwyer, PhD  
Russ Skiba, PhD

Jonathan Plucker, PhD  
Mary Pitoniak, PhD  
Mary Brabeck, PhD  
Darlene DeMarie, PhD  
Steven Pritzker, PhD

### APA\*\* İrtibat Personeli

Rena Subotnik, PhD  
G. Maie Lee, MA

Okullar ve Eğitimde Psikoloji Biriminin aşağıda sunulan üye, eski üye ve destekçilerine eleştirmen olarak sağladıkları katkılar için teşekkür ederiz.

Larry Alferink, PhD  
Eric Anderman, PhD  
Joshua Aronson, PhD  
Cynthia Belar, PhD  
Hardin Coleman, PhD  
Jane Conoley, PhD  
Tim Curby, PhD  
Robyn Hess, PhD  
Randy Kamphaus, PhD  
James Mahalik, PhD  
Rob McEntarffer, PhD  
John Murrah, PhD  
Sam Ortiz, PhD

Isaac Prilleltensky, PhD  
Yadira Sanchez, PsyD  
Peter Sheras, PhD  
Gary Stoner, PhD  
Adam Winsler, PhD  
Jason Young, PhD

### Türkçe Tercümesi (Çeviri İşlemi)

Esra Kanlı, PhD  
İstanbul Üniversitesi

### Geri Çeviri İşlemi

Çiğdem Nilüfer Umar, PhD  
Okan Üniversitesi

\*Özgün metinde PreK–12 olarak kullanılan ifade çeviri metinde okul öncesinden lise son sınıfa kadar olan eğitimi belirtmek için OÖ-12 olarak kullanılacaktır.

\*\*Özgün metinde American Psychological Association (APA) olarak kullanılan ifade özel bir kurum adı olması gerekçesiyle mevcut metinde aynen kullanılacaktır. Metinde geçen diğer kurum isimlerinde de aynı yaklaşım benimsenmiştir.

Bu raporun çevrimiçi bir kopyasına aşağıdaki adresten erişebilirsiniz:

<http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>

Önerilen Kaynakça:

İngilizce Versiyon:

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. Retrieved from <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx>

Türkçe Versiyon:

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Okul öncesinden lise sona: Öğretmenler için 20 temel psikoloji ilkesi* (E. Kanlı ve Ç.N. Umar, Çev.). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/yayinlar> adresinden erişildi.

Tüm telif hakları, 2015 American Psychological Association kurumuna aittir. Bu materyal American Psychological Association tarafından onay verilmesi şartı ile izne tabi olmadan çoğaltılabilir ve dağıtılabilir. Bu materyal yayıncıdan yazılı olarak önceden alınan izin dışında yeniden basılamaz, başka bir dile çevirilemez ve elektronik olarak dağıtılamaz. İzinler için APA, Rights and Permissions ile iletişime geçin, 750 First Street, NE, Washington, DC 20002-4242.

Türk Eğitim Derneği Türkçe versiyonun basımı ve dağıtımını için gerekli izinleri almıştır.

APA raporları belirli bir alandaki mevcut psikolojik bilgiyi sentezler ve gelecek icraatlar için tavsiyeler sunabilir. Bunlar APA politikasını oluşturmazlar veya orada tanımlanan etkinlikler için APA herhangi bir taahhütte bulunmaz. Bu özel rapor, Okullar ve Eğitimde Psikoloji Birimi, APA bölümlerini ve bağlı grupları temsil eden ve APA tarafından desteklenen bir grup psikolog ile başlatılmıştır.

## İÇİNDEKİLER

<b>Okul Öncesinden Lise Sona: Öğretmenler İçin 20 Temel Psikoloji İlkesi.....</b>	<b>1</b>
<b>Giriş .....</b>	<b>2</b>
<b>Yöntem .....</b>	<b>3</b>
<b>20 Temel İlke .....</b>	<b>5</b>
<b>Öğrenciler nasıl düşünür ve öğrenir? İlkeler 1–8 .....</b>	<b>5</b>
<b>Öğrencileri neler motive eder? İlkeler 9–12 .....</b>	<b>15</b>
<b>Öğrencilerin öğrenmesi için sosyal bağlam, kişilerarası ilişkiler ve duygusal iyi olma hali niçin önemlidir? İlkeler 13–15 .....</b>	<b>20</b>
<b>Sınıf en iyi nasıl yönetilir? İlkeler 16–17.....</b>	<b>23</b>
<b>Öğrenci gelişimi nasıl ölçülür? İlkeler 18–20.....</b>	<b>26</b>

## OKUL ÖNCESİNDEN LİSE SONA: ÖĞRETMENLER İÇİN 20 TEMEL PSİKOLOJİ İLKESİ

1. İLKE: Öğrencilerin zeka ve yetenek ile ilgili inanç veya algıları bilişsel işleyişlerini ve öğrenmelerini etkiler.
2. İLKE: Öğrencilerin ön bilgileri öğrenmelerini etkiler.
3. İLKE: Öğrencilerin bilişsel gelişimleri ve öğrenmeleri genel gelişim evreleri ile sınırlı değildir.
4. İLKE: Öğrenme bağlama dayanır, bu nedenle yeni bağlamlara kendiliğinden genellenmez ve yönlendirilmesi gerekir.
5. İLKE: Uzun dönemli bilgi ve beceri edinimi çoğunlukla alıştırma yapmaya (pratik) bağlıdır.
6. İLKE: Öğrencilere net, açıklayıcı ve zamanında verilen geri bildirim öğrenme için önemlidir.
7. İLKE: Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri öğrenmeyi destekler ve öz-düzenleme becerileri öğretilir.
8. İLKE: Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirilebilir.
9. İLKE: Öğrenciler başarmak için dışsal yerine içsel motivasyona sahip olduklarında öğrenmekten zevk alırlar ve daha iyi performans gösterirler.
10. İLKE: Öğrenciler performans hedefleri yerine öğrenme hedeflerini benimsediklerinde, zorlayıcı çalışmalar karşısında azimli olurlar ve bilgiyi daha derinlemesine işlerler.
11. İLKE: Öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili beklentileri, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını, motivasyonlarını ve öğrenme çıktılarını etkiler.
12. İLKE: Öğrencilerin motivasyonu; uzun dönemli (uzak), genel ve aşırı zorlayıcı hedefler yerine kısa dönemli (yakınsal), belirgin ve ortalama zorlayıcılığa sahip hedefler belirlendiğinde daha çok artar.
13. İLKE: Öğrenme çeşitli sosyal bağlamlarda gerçekleşir.
14. İLKE: Kişilerarası ilişkiler ve iletişim, hem öğretme-öğrenme süreci hem de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi için önemlidir.
15. İLKE: Duygusal iyi olma hali eğitim performansını, öğrenmeyi ve gelişimi etkiler.
16. İLKE: Sınıftaki uygun davranışlara ve sosyal etkileşime ilişkin beklentiler öğrenilebilir ve geçerliği kanıtlanmış davranış ilkeleri ve etkili öğretimle öğretilir.
17. İLKE: Etkili sınıf yönetimi (a) yüksek beklentiler belirlemeye ve bunları ifade etmeye (b) sürekli olumlu ilişkiler geliştirmeye ve (c) öğrenciler tarafından desteklenmeye dayanır.
18. İLKE: Biçimlendirmeye ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirmelerin her ikisi de önemli ve kullanışlıdır fakat farklı yaklaşımlar ve yorumlamalar gerektirirler.
19. İLKE: Öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri; psikoloji bilimini temel alan, nitelik ve doğruluk bakımından iyi tanımlanmış standartları olan değerlendirme süreçleriyle en iyi şekilde ölçülür.
20. İLKE: Değerlendirme verilerinin anlamlı olması net, uygun ve doğru yorumlamaya bağlıdır.

## GİRİŞ

Psikoloji biliminin öğretme ve öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi adına sağlayabileceği katkı büyüktür. Öğretme ve öğrenme insan gelişimindeki biliş, motivasyon, sosyal etkileşim ve iletişim gibi sosyal ve davranışsal faktörlerle ilgilidir. Ayrıca psikoloji bilimi etkili öğretim, öğrenmeyi destekleyen sınıf ortamları; ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin doğru kullanımı ve uygulamada kullanılabilecek araştırma yöntemleriyle ilgili önemli içgörüler sağlayabilir. Bu raporda, okul öncesinden lise sona kadar kullanılabilecek en önemli psikoloji ilkelerini -20 Temel İlke- ve sınıf içi uygulama önerilerini sunmaktayız. Her bir ilke isimlendirilmiş ve açıklanmış, ilgili alanyazın destekleri sağlanmış ve bu ilkelerin sınıf ortamında nasıl karşılık bulduğu tartışılmıştır.

Psikoloji ilkelerini 00-12 öğretmenlerinin kullanımı için tanımlama ve aktarmayı içeren bu çalışma American Psychological Association (APA) tarafından desteklenen, **Okullar ve Eğitimde Psikoloji Birimi** olarak bilinen bir psikologlar birimi tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu birim, psikoloji bilimini sınıf uygulamasına aktarmak için ideal bir gruptur çünkü üyeleri psikolojide istatistik, ölçme ve değerlendirme, gelişimsel psikoloji, kişilik ve sosyal psikoloji, estetik psikolojisi, yaratıcılık ve sanat, danışmanlık psikolojisi, eğitim psikolojisi, okul psikolojisi, rehberlik psikolojisi, topluluk psikolojisi, kadın psikolojisi, medya psikolojisi ve teknoloji, grup psikolojisi ve psikoterapi, erkek ve erkekliğin psikolojik çalışmaları, klinik çocuk ve ergen psikolojisi gibi geniş yelpazede pek çok alt disiplini temsil etmektedir.

Söz konusu birimde, farklı eğitimci ve bilim insanı topluluklarını temsil eden psikologların yanı sıra; etnik azınlık ilişkileri uzmanları ve ölçme-değerlendirme uzmanları, lise psikoloji öğretmenleri, çocuklar, gençler ve aileleri ile psikoloji onur toplulukları da bulunmaktadır. Birim üyeleri K-12 okullarında, kolejlerde ve üniversitelerin eğitim, beşeri bilimler ve fen bölümlerinde görev yapmaktadırlar. Bazı üyeler ise bağımsız çalışmaktadırlar. Bütün üyeler psikolojinin erken çocukluk, ilköğretim, ortaöğretim veya özel eğitim alanlarında uzmanlığa sahiptir.

**Genel olarak APA, özel olarak bu birim, 00-12 eğitimi için psikoloji bilimini on yıldan fazladır işe koşmaktadır.** Öğretmenler için APA internet sitesinde bir çok modül ve detaylı rapor bulunmaktadır (<http://www.apa.org/ed/schools/index.aspx>). 20 Temel İlke projesi APA'nın Öğrenci Merkezli Psikoloji İlkeleri'nin (*Learner-Centered Psychological Principles, 1997*) belirlenmesini içeren öncül çalışmasını model almaktadır.



## YÖNTEM

20 Temel İlke'yi elde etmek için takip edilen yöntem aşağıda sunulmuştur. Birim, Ulusal Sağlık Kurumları (National Institutes for Health) mutabakat paneli tarzında işleyen bir dizi etkinliğe dahil olmuştur. **İlk olarak, her bir üyeden sınıf öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için psikolojide çok önemli olduğunu düşündükleri iki adet kavramsal yapı veya “esas” (Embry & Biglan, 2008) tanımlaması istenmiştir.** Bu süreç yaklaşık olarak 45 kavramsal yapı/esasın saptanmasına yol açmıştır.

Bundan sonra, ilkeleri sınıflamak, doğrulamak ve sağlamlaştırmak için adımlar atılmıştır. İlk adım 45 ilkeyi sınıf uygulamasının önemli alanlarına göre kümelemektir (örn. Öğrenciler nasıl düşünür ve öğrenir?). Bu kümeleme işlemi birimin çeşitli toplantılarında tekrarlı süreçle yürütülmüştür.

İkinci olarak, 45 ilke için bir doğrulama işlemi gerçekleştirilmiştir. Öğretimle ilgili olan birçok taslak yayın, bu ilkelerin her birinin daha geniş bir eğitimciler topluluğu tarafından, öğretmen uygulaması için önemli olup olmadıklarını değerlendirmek adına incelenmiştir. APA'nın lise psikoloji müfredat kazanımları; Eğitsel Test Hizmetlerinden PRAXIS Öğrenme Öğretme İlkeleri (PRAXIS Principles of Learning and Teaching), Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Birliğinden çeşitli belgeler, Eyaletlerarası Öğretmen Değerlendirme ve Destekleme Birliği (InTASC-EÖDDB) kazanımları, popüler bir eğitim psikolojisi ders kitabı ve Okul Psikologları Ulusal Birliğinin Eğitim ve Uygulama Tasarısı dikkate alınarak sağlama yapılmıştır. Bu belgeler öğretmenlerden neleri bilmelerinin ve yapabilmelerinin beklendiği ve bu beklentilerin birim tarafından saptanan ilkelerle ilişkilendirilebilmesi için içerdikleri kanıtlar yönünden

incelenmişlerdir. Bütün ilkelerle ilgili bir ya da daha fazla belgede destek vardır. Bu yüzden, doğrulama sürecindeki bir sonraki adım için hepsi korunmuştur.

45 ilkenin/esasın en önemlilerini belirlemek için uyarlanmış Delphi işlemi (Tıp Enstitüsünün Tıbbi Eğitimi İyileştirmek: Tıp Fakültesi Müfredatının Davranışsal ve Sosyal Bilimler İçeriğini Zenginleştirmek raporundan sonra modellenmiştir) kullanılmıştır. Birimin dört üyesi bir ölçek sistemi kullanarak her bir ilkeyi yüksek, orta veya düşük (1–3) öncelikli olarak puanlamışlardır. Her madde için ortalama değerler hesaplanmıştır. Ortalama değerlere dayanarak düşük öncelikli ilkeler çıkarılmış ve 22 ilkeye ulaşılmıştır. Daha sonra birbirleri ile ilişkileri incelenmiş ve burada sunulan son 20 ilkeye sentez yoluyla ulaşılmıştır.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ayrıca çalışmamızın kavramsallaştırılmasında belirtilen yazarların çok değerleri katkılarına teşekkür ederiz: Henry Roediger III (2013); John Dunlosky, Katherine Rawson, Elizabeth Marsh, Mitchell Nathan, ve Daniel Willingham (2013); the Society for the Teaching of Psychology (Benassi, Overson, & Hakala, 2014); ve Lucy Zinkiewicz, Nick Hammond, ve Annie Trapp (2003) University of York.

20 Temel ilke daha sonra psikoloji çalışmalarının beş alanına yerleştirilmiştir. İlk sekiz ilke biliş ve öğrenme ile ilişkilidir ve ‘Öğrenciler nasıl düşünür ve öğrenir?’ sorusuna yöneliktir. Sonraki dört ilke (9–12) ‘Öğrencileri neler motive eder?’ sorusunu tartışmaktadır. Bunları takip eden üç ilke (13–15) sosyal bağlam ve duygusal boyutlarla ilgilidir ve ‘**Sosyal bağlam, kişilerarası ilişkiler ve duygusal iyi olma hali neden öğrencilerin öğrenmesinde önemlidir?**’ sorusuna odaklanır. Sonraki iki ilke (16–17) bağlamın öğrenmeyi nasıl etkilediği ile ilgilidir ve ‘**Sınıf en iyi şekilde nasıl yönetilir?**’ sorusuna yöneliktir. Son olarak, son üç ilke (18–20) ‘Öğrenci gelişimi nasıl ölçülür?’ sorusunu incelemektedir.

## KAYNAKÇA

- American Psychological Association, Learner-Centered Principles Work Group. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and design*. Erişim <http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>
- Benassi, V. A., Overson, C. E., & Hakala, C. M. (Eds.). (2014). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Erişim the Society for the Teaching of Psychology website: <http://teachpsych.org/resources/documents/ebooks/asle2014.pdf>
- Council of Chief State School Officers’ Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Erişim [http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC\\_Model\\_Core\\_Teaching\\_Standards\\_2011.pdf](http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf)
- Cuff, P. A., & Vanselow, N. A. (Eds.). (2004). *Enhancing the behavioral and social sciences in medical school curricula*. Washington, DC: National Academies Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students’ learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- Educational Testing Service. (2015). *Principles of learning and teaching*. Erişim <https://www.ets.org/praxis/prepare/materials/5622>
- Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(3), 75–113. doi:10.1007/s10567-008-0036-x
- Institute of Medicine. (2004). *Improving medical education: Enhancing the behavioral and social science content of medical school curricula*. Erişim <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20669422>

- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Whitlock, K. H., Fineburg, A. C., Freeman, J. E., & Smith, M. T. (2005). *National standards for high school psychology curricula*. Retrieved from the APA website: <http://www.apa.org/about/policy/high-school-standards.pdf>
- Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., . . . Telzrow, C. (2006). *School psychology: A blueprint for training and practice III*. Erişim National Association of School Psychologists’ website: <http://www.naspcenter.org/blueprint>
- Zinkiewicz, L., Hammond, N., & Trapp, A. (2003). *Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning: A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice*. York, UK: University of York.

# Öğrenciler nasıl düşünür ve öğrenir?

## I. İLKE: Öğrencilerin zeka ve yetenek ile ilgili inanç veya algıları bilişsel işleyişlerini ve öğrenmelerini etkiler.

### AÇIKLAMA

Zekanın şekillendirilebilir ve esnek olduğuna inanan öğrenciler, zekanın “değişen” veya “gelişen” bir yeti olduğunu düşünürler. Zekanın sabit bir özellik olduğu yönündeki karşıt fikri savunanlar ise zekayla ilgili “özlük” kuramına bağlı olabilirler. İkinci fikre sahip olan öğrenciler performans hedeflerine odaklanırlar ve sürekli olarak zekalarını göstermeleri ve kanıtlamaları gerektiğine inanırlar, bu durum onların “değişen” görüşe sahip öğrencilere göre olumsuz geri bildirimler karşısında daha hassas ve zorlayıcı çalışmalarda yer almak konusunda çekingen olmalarına neden olur. Zekanın değişen bir yeti olduğunu düşünen öğrenciler, genellikle öğrenme hedeflerine odaklanırlar ve zekalarını veya yeteneklerini sınamak ve geliştirmek için zorlayıcı görevleri üstlenmede (özlük kuramını savunanların aksine) daha istekli olurlar. Bu yüzden, olumsuz geri bildirim ve başarısızlıktan sonra kendilerini daha kolay toparlarlar. Buna bağlı olarak, zeka ve yeteneğin geliştirilebilir olduğuna inanan öğrenciler, çeşitli bilişsel görevlerde ve problem çözüme durumlarında daha iyi performans gösterme eğilimindedirler.

Zekanın gelişen bir yeti olduğunu destekleyen, kanıt temelli yaklaşımlardan bir tanesi öğretmenlerin öğrenci performansına atfettikleri nitelikler bağlamında şekillenir. Öğrenciler başarısızlığı deneyimlediklerinde, büyük ihtimalle “niçin?” diye sorarlar. Bu sorunun cevabı nedensel nitelemedir. Nedensel nitelemeler, sırasıyla gelişen ve özlük kuramına bağlı olarak, motivasyonu olan ve olmayan öğrencileri birbirinden ayırır. *Kişinin yeteneğini* sorumlu gösterme eğiliminde olan nitelemeler (“Başarısız oldum çünkü yeterince akıllı değilim”) zekanın sabit olduğu görüşüyle ilişkilidir. Buna karşın, çaba eksikliğini sorumlu gösteren nite-

lemeler (“Başarısız oldum çünkü yeterince çabaladım”) genellikle değişen veya gelişen bir zeka görüşünü yansıtır.

Öğrenciler, başarısızlığın nedeni düşük yetenek yerine çaba eksikliğine bağlandığında daha iyi baş ederler çünkü ilki sabit değildir (çaba zamanla değişkenlik gösterir) ve kontrol edilebilir (öğrenciler genellikle istediklerinde daha fazla çaba gösterirler).

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler öğrencinin performans yetersizliğini çaba eksikliği veya zayıf strateji seçimi gibi kontrol edilebilir ve değiştirilebilir nedenlere bağlarsa, öğrencilere ileride performanslarını iyileştirebilecekleri mesajını verirler. **Öğretmenler, öğrencilerin kendi zeka ve yeteneklerini çabalayarak, deneyimleyerek ve farklı stratejiler uygulayarak geliştirebileceklerine inanmalarını sağlayabilir.**

- Öğretmenler, öğrencilere herhangi bir çalışmadaki başarısızlıklarının nedeninin yetenek yoksunluğu olmadığını; daha fazla çaba göstererek ve farklı stratejiler kullanarak performanslarını iyileştirebileceklerini anlatabilir. Başarısızlığı düşük yetenekle ilişkilendirmek, öğrenciler başarısızlıkla karşılaştıklarında çoğunlukla vazgeçmelerine neden olur. Bu nedenle, öğrenciler performanslarının iyileştirilebilir olduğuna inandıklarında zekanın gelişen bir yeti olduğunu düşünürler, bu da zorlu problemler veya materyaller karşısında motive olmalarını ve azimli olmalarını sağlar.
- Öğretmenler bir çalışma görece kolay olduğunda yeteneği baz alan nitelemeler yapmaktan kaçınmalıdırlar. Mesela öğretmen, öğrenci bir çalışmayı tamamladığında veya göreceli olarak zor olmayan bir problemin cevabını hızlı bir şekilde bulduğunda “Sen çok zekisin” diyerek ödüllendirirse, istemeden öğrencinin zekiliği, hız ve çaba eksikliği ile

ilişkilendirmesine neden olur. Bu ilişkilendirmeler, öğrenci daha zorlayıcı materyallerle karşılaştığında veya daha fazla zaman, çaba veya farklı yaklaşımları kullanması gerektiğinde sorun oluştururlar.

- Öğretmenler övgü kullarımlarında tedbirli olmalı, övgülerin içeriğinin yetenek yerine, çaba veya başarılı stratejilerle ilişkili olmasını sağlamalıdır. Öğretmenler özellikle başarısızlığa meyilli öğrencilerin özgüvenlerini korumaya çalıştıklarında, istemeden öğrencinin düşük yetenekli olduğu hakkında dolaylı ve örtük mesajlar verebilirler. Mesela, görece kolay bir çalışma üzerinden övgü sunmak öğrenci için güven verici veya pekiştirici olmayabilir. Hatta bu tür övgüler motivasyonu sarsabilir çünkü öğrencinin daha zor bir çalışmada başarılı olma yeteneğine sahip olmadığı izlenimini uyandırır (örn. “Bu kolay problemlerin cevabını doğru bir şekilde bulduğum için öğretmenim neden beni övüyor?”).<sup>2</sup>
- Öğretmenler zorlayıcı materyaller ve çalışmalar sunduğunda, öğrencilerinin minimum düzeyde, makul veya yetersiz çaba sarf edebilecekleri durumların farkında olmalıdırlar. Öğrencinin kendi çabasını engellemesi utanç veya başarısızlık korkusunun bir göstergesi olabilir. (“Eğer yapmaya dahi çalışmazsam, insanlar başarısız olsam bile aptal olduğumu düşünmezler”).
- Öğretmenler bütün öğrencilere tutarlı şekilde yardım eder ve başarısızlığın ardından ılımlı ve yapıcı eleştiriler yaparlarsa, öğrenciler başarısız olma sebeplerinin yeterince çabalamamak olduğuna ve öğretmenlerinin aktardığı gibi ileride daha başarılı olabileceklerine inanırlar. Öğretmenin başarısızlığın ardından, öğrenci istemediği halde yardım teklif etmesi (özellikle diğer öğrencilere yardım etmiyor ve özel ilgi göstermiyorken) öğrenci tarafından düşük yetenekli olduğuna dair dolaylı ve örtük bir mesaj olarak yorumlanabilir.

Netleştirmek gerekirse, öğretmenlerin öğrencilerini asla övmemelerini veya yardım etmemelerini ya da her zaman hayal kırıklıklarını ifade etmelerini (sempati yerine) veya yapıcı eleştiri sunmalarını (iltifat yerine) önermiyoruz. Herhangi bir geri bildirimün uygunlu-

ğu, öğretmenin çeşitli değişkenlere bağlı olan durum değerlendirmesine dayanır. Genel mesaj, zekayla ilgili düşüncelerle ilişkili olan niteleme ilkelerinin, bazı iyi niyetli öğretmen davranışlarının öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançları hakkında beklenmeyen veya bazen olumsuz etkileri olabileceğini açıklamaya yardım etmesidir.

## KAYNAKÇA

- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 113–125. doi:10.1006/jesp.2001.1491
- Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 78*(1), 246–263. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 645–662. doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.002

## 2. İLKE: Öğrencilerin ön bilgileri öğrenmelerini etkiler.

### AÇIKLAMA

Öğrenciler sınıfa günlük deneyimlerini, sosyal etkileşimlerini, sezgilerini ve farklı ortamlarda ve geçmişte onlara öğretilen şeylere dayalı bilgilerini getirirler. Bu ön bilgi yeni öğrenilenleri nasıl kavrayacaklarını etkiler çünkü öğrencilerin halihazırda bildikleri şeyler öğrenilmekte olan materyalle etkileşmektedir.

**Bu nedenle öğrenme, ya kavramsal gelişme olarak bilinen var olan öğrenci bilgisine eklemeyi veya kavramsal değişim olarak bilinen öğrenci bilgisinin dönüştürülmesini veya gözden geçirilmesini içerir.** Kavramsal gelişme olarak öğrenme, öğrenilecek materyal ile öğrencinin bildikleri birbiriyle tutarlı olduğunda gerçekleşir.

<sup>2</sup>APA'nın övgü ile ilgili modülüne bakınız: <https://www.apa.org/education/k12/using-praise.aspx>

Öğrencinin bildikleri yeni bilgiye göre tutarsız veya hatalı olduğunda ise kavramsal değişime gerek duyulur. Bu vakalarda, öğrencilerin bilgisi “kavram yanılgıları” veya “alternatif kavramlardan” oluşur. Hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin sahip olduğu yaygın kavram yanılgıları özellikle fen ve matematik gibi konulardadır.<sup>3</sup> Öğretmenler konu öğretimi başlamadan önce bir ön değerlendirme yaparak, öğrencilerin belirli bir konudaki mevcut bilgi düzeylerini anlayabilir. Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme olarak isimlendirilen bu değerlendirme, öğrencilerin ön bilgileriyle ilgili bir temel veya bir öntest türü olarak kullanılabilir.

Temel değerlendirmeler öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olduğunu gösterirse, öğrenme öğrencilerin bildiklerinin gözden geçirilmesini veya dönüştürülmesini içeren kavramsal değişimi gerektirecektir. Öğretmenler için öğrencilerde kavramsal değişimi gerçekleştirmek, kavramsal gelişmeyi gerçekleştirmekten daha zorlayıcıdır çünkü kavram yanılgıları zihinsel süreçlerde sabit olma ve değişime direnme eğilimdedir. Herkes gibi öğrenciler de, kendilerine alışılmış geldiği için görüşlerini değiştirmeye isteksiz olabilirler. Ayrıca, öğrenciler genellikle kavramlarının hatalı olduğunun farkında değildir ve bu yüzden onları doğru olduğuna inanır.

## ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler öğrencilerde hem kavramsal gelişmenin hem de kavramsal değişimin elde edilmesi için aracı olabilirler:

- Ön değerlendirme öğrencilerin bildiklerinin öğretilen olan müfredat kavramları ile tutarlı olduğunu gösterdiğinde, öğretmenler öğrencilerin öğrenilecek bilgiyle anlamlı ve bilinçli şekilde etkileşmesini sağlayarak kavramsal gelişimi kolaylaştırabilirler. Bu öğrencilerin okuma, tanımlama, özetleme, sentezleme, kavramları uygulama ve yaparak öğrenme gibi etkinlikler üzerinde çalışmalarını içerebilir.

- Öğrencilere sadece farklı şekilde düşünmeleri gerektiğini söylemek veya kavramsal gelişimi teşvik etmek için öğretim stratejileri kullanmak, genellikle öğrenci görüşlerinde önemli bir değişime yol açmaz. Kavramsal değişimi gerçekleştirmek için öğretmenlerin belirli öğretimsel stratejileri kullanmaları gerekir. Bu stratejilerin birçoğu, öğrencilerin doğru öğretimsel materyal veya kavramla kendi düşünceleri arasındaki tutarsızlığın farkına varmalarına yardım ederek zihinlerindeki bilişsel çatışma veya uyumsuzluğu hızlandırır. Örnek olarak:

- Öğretmenler öğrencilere çözümleri veya işlemleri tahmin etmede etkin bir rol verip, daha sonra bu tahminlerin hatalı olduğunu gösterebilirler.
- Öğretmenler öğrencilerin kavram yanılgılarına tamamen zıt olan güvenilir bilgi veya veri sunabilirler.

## KAYNAKÇA

- Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(10), 1001–1015. doi.org/10.1002/tea.10054
- Holding, M., Denton, R., Kulesza, A., & Ridgway, J. (2014). Confronting scientific misconceptions by fostering a classroom of scientists in the introductory biology lab. *American Biology Teacher*, 76(8), 518–523.
- Johnson, M., & Sinatra, G. (2014). The influence of approach and avoidance goals on conceptual change. *Journal of Educational Research*, 107(4), 312–325. doi:10.1080/00220671.2013.807492
- Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson.
- Pashler, H., Bain, P. M., Bottge, B. A., Graesser, A., Koedinger, K. R., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCEER 2007-2004). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research. Erişim <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide.aspx?sid=1>
- Savinainen, A., & Scott, P. (2002). The Force Concept Inventory: A tool for monitoring student learning. *Physics Education*, 37(1), 45–52.

<sup>3</sup> Bu kavram yanılgılarının/alternatif kavramların daha detaylı bir tartışması, listesi ve tanımı için bakınız: “How Do I Get My Students Over Their Alternative Conceptions (Misconceptions) for Learning?” <http://www.apa.org/education/k12/misconceptions.aspx?item=1>

### 3. İLKE: Öğrencilerin bilişsel gelişimi ve öğrenmesi genel gelişim evreleri ile sınırlı değildir.

#### AÇIKLAMA

Öğrencilerin akıl yürütmeleri bir yaşa veya sınıf seviyesine bağlı olan temel bir bilişsel evreyle sınırlı değildir veya onun tarafından belirlenmez. Bilişsel gelişim üzerindeki yeni araştırmalar gelişim evreleri teorileriyle ilgili açıklamaların yerini almıştır. Küçük çocukların belirli alanlarda muhtemelen doğuştan gelen yeterlikleri (biyolojik temelli) olduğu bulunmuştur. Mesela, çocuklar fiziksel dünyayla ilgili temel kurallar bilgisine (örn. hareketsiz cisimler hareketli cisimlerle temas ettiğinde yer değiştirir veya cansız nesnelere hareketle geçirmek için itmek gerekir), biyolojik nedenselliğe (örn. canlı ve cansız varlıklar farklıdır) ve sayılar/sayı algısına (örn. üç parçayla sınırlı sayısal değer algısı) sahip olabilirler. Öğrencilerin geçmiş bilgi veya bilgi temelleri üzerinde duran öğrenme ve bilişsel gelişim çalışmaları, öğrencilerin birçok zihinsel yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Mesela, öğrenciler metin ve olaylarla karşılaştıklarında anlamalarına rehberlik eden, şema olarak bilinen zihinsel yapılara sahiptirler.

Bilişsel gelişim ve öğrenmede bağlamsal yaklaşımlar, bağlamin bilişi nasıl etkilediğini açıklar. Bilişsel yaklaşımların destekçileri bilişin kişilerarası temelleri olabildiğini ifade eder, öyle ki öğrencilerin daha yetenekli akranlarıyla ve/veya daha ileri düzeydeki materyallerle etkileşimde bulunmaları, akıl yürütme becerilerinin daha üst seviyelerde olmasına yardım edebilir. Bu strateji, özellikle etkileşimde bulunan materyaller öğrencilerin mevcut bilgi işlem düzeyine çok yakın ya da çok uzak olmadığında etkilidir. Bu ilke *yakınsal gelişim alanı* olarak ifade edilir. Bağlamsal yaklaşımlar da bilişin “yerleşik” olabileceği fikrini desteklerler, bilgi bu sayede bir toplumdaki insanların yaşam deneyimleri yoluyla çoğalır. Yani, öğrenme öğrencilerin aşamalı olarak günlük hayatın içinde yer alan faaliyetleri edinmesi sonucunda (çiftçilik, zanaat öğrenme veya toplumun işlemleriyle ilgili beklentilere uyum sağlama gibi) topluma katılım sağlanması olarak ele alınır. Örgün eğitim bu durumun bir uygulaması olarak görülebilir.

**Özetle, öğrenciler (a) öğrenilecek bilgi için biyolojik temel (erken yeterlik) olduğunda, (b) bilgiye yönelik halihazırda aşinalık veya deneyime sahip olduklarında, (c) daha yetenekli kişiler veya zorlayıcı materyallerle etkileşime girdiklerinde ve (d) deneyim yoluyla aşına oldukları sosyokültürel bağlamlarda üst düzey düşünebilir ve davranabilirler.** Diğer taraftan, öğrenciler belirli bir alan bilgisine aşına olmadıklarında, kişilerarası bağlamlar veya öğrenme materyalleri ile zorlanmadıklarında veya öğrenme bağlamını almamış bulduklarında akıl yürütme becerileri daha az gelişebilir.

#### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenlerin hangi materyali hangi yöntemlerle sunacaklarına ilişkin tercihleri öğrencilerin alanla ilgili ve bağlamsal bilgileri dikkate alınarak belirlendiğinde daha etkili olur. Bu bilgiyi belirlemek için temel değerlendirmeler kullanılabilir ve sonuçlar öğretim tasarımı için aydınlatıcı olabilir. Öğretmenler hangi öğretim deneyimlerinin daha uygun ve ilişkili olduğuna karar verirken öğrencilerin gelişimsel seviyelerini dikkate alabilirler, fakat öğrencilerin neler bilebileceği ya da akıl yürütülebileceği konusunda temel veya yegane belirleyicinin öğrencilerin yaşı olduğu düşünülmemelidir.<sup>4</sup> Öğretmenler, öğretimi tasarlarken aşağıdakileri yaparak öğrencilerin akıl yürütme becerilerini destekleyebilir:

- Öğrencilerin akıl yürütme becerilerini tanıdık alanlarda - yani, öğrencilerin yeteri kadar bilgi sahibi olduğu alanlarda ve bağlamlarda - desteklemek. Mesela, öğrenciler okuma veya yazma ödevlerinin konularıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olduklarında, okuma materyalini daha iyi anlayabilir ve daha ayrıntılı yazabilirler.
- Öğrencilerin bilgi işlem seviyelerinden makul bir uzaklıkta olan konu ve alanlar sunmak. Yeni materyale giriş aşamasında kolayca anlaşılacak kadar basit ve yardımla bile anlaşılacak kadar karmaşık olmayan bilgi sunmak önerilir. Eğer konu öğrenciler için tanıdık değilse, öğretmenler üst düzey akıl yürütmeyi geliştirmek için bu konuyu öğrencilerin ön bilgileriyle ilişkilendirebilirler.

<sup>4</sup> Bakınız: <http://www.apa.org/education/k12/brain-function.aspx>

- Öğrencilerin karışık yetenek gruplarına göre ayrıldığı gruplar oluşturmak. Bu sayede tüm öğrenciler öğrenme ve problem çözmede üst düzey beceri gösteren akranlarıyla etkileşim kurabilir.
- Halihazırda üst düzey bilgi işlem becerisine sahip öğrencilerin başarılarını arttırmalarına yardım etmek için daha ileri seviyelerdeki akranlarıyla veya öğretmenlerle etkileşim olanağı sunmak ve ileri seviyede öğrenme materyallerinden yararlanmak (yukarıda yer alan üçüncü maddede de belirtildiği gibi).
- Öğrencilere sınıf kültürü ve öğretim yöntemlerini tanıtmak. Her ne kadar bütün sınıf çalışmalarına akran işbirliği temelinde yaklaşılmassa da, öğretim ve sınıf uygulamalarına aşina olmayan öğrenciler için mümkün olduğunda bu yaklaşımı kullanmak fayda sağlayabilir.

#### KAYNAKÇA

- Bjorklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York, NY: Norton.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.

## 4. İLKE: Öğrenme bağlama dayanır bu nedenle yeni bağlamlara kendiliğinden genellenmez ve yönlendirilmesi gerekir.

#### AÇIKLAMA

Öğrenme bağlam içinde gerçekleşir. Bağlamlar konu alanlarını (örn. fen bilimleri), belirli görevleri/problemleri (örn. ders kitabında çözülmesi gereken bir problem), sosyal etkileşimleri (örn. aile ve çocuk arasındaki bakım rutinleri) ve durumsal/fiziksel ortamları (örn. ev, sınıflar, müzeler, laboratuvarlar) kapsayabilir. Dolayısıyla, öğrenmenin daha etkili

ve güçlü olabilmesi için yeni bağlam ve durumlara genellenmesine ihtiyaç duyulur. **Öğrencinin bilgi ve becerilerini aktarması veya genellemesi kendiliğinden veya otomatik olarak gerçekleşmez; yeni bağlam özgün öğrenme bağlamından ne kadar farklılaşır o kadar çok zorlaşır.** Dikkate değer olan öğrencinin bildiklerini aktarması veya genellemesinin kolaylaştırılabilir ve desteklenebilir olmasıdır. Ayrıca öğrenmeyi aktarabilme yeteneği; öğrenmenin kalite, derinlik, uyarlanabilirliği ve esnekliğinin önemli bir göstergesidir.

#### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler öğrencinin bağlamlar arasında (oldukça benzer bağlamlardan farklılaşan bağlamlara) bilgi ve beceri aktarımını destekleyebilir. Bunu en iyi şekilde yapmanın yolları aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilerin öğrenme ortamına getirdiği güçlü yanları belirleyerek ve onların üzerine inşa ederek, öğrencilerin mevcut bilgileriyle öğretmenlerin öğrenme hedefleri arasında bağlantılar kurmak.
- Bir konu veya kavramı birden çok bağlamda öğretmek.
- Öğrencilerin bağlamları karşılaştırmasına yardım etmek ve bilgi aktarımını uygun kılan bağlamsal benzerlikleri not etmek.
- Bir öğrenme durumundaki yüzeysel bileşenlere odaklanmak veya belirli bileşenleri ezberlemek yerine bir alandaki temel kavramlara derinlemesine odaklanmak ve anlayarak öğrenmeyi desteklemek için zaman ayırmak. Mesela, biyolojide atar ve toplar damarların fiziksel özelliklerini hatırlama yeteneği, (örn. atardamarlar kalındır, daha esnektir ve kalpten gelen kanı taşırlar) bu özelliklere neden sahip olduklarını anlamayla eşdeğer değildir. Anlama “Bir atardamar tasarlamaya çalıştığınızı hayal edin. Esnek olması gerekir mi? Niçin ya da değil?” gibi aktarım problemleri için çok önemlidir. Olguları genel ilkeler çevresinde düzenlemek, uzmanların bilgi düzenlemesiyle benzerdir. Mesela, fizik uzmanları problem çözmeye problemi kapsayan başlıca ilkeler veya kanunlar yoluyla yaklaşırken, yeni başlayanlar denklemlere ve formüllere sayıları yerleştirmeye odaklanırlar.

- Öğrencilere bilgilerinin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını görmelerine yardım etmek (örn. bir mağazadaki alışverişin maliyetini anlamak için çarpma ve bölme işlemlerini kullanmak) veya akademik ilkeleri anlamaya çalışırken gerçek yaşamla ilişki kurmalarına destek olmak. Öğretmenler öğrencilere kendi bilgilerini kullanabilecekleri ve uygulayabilecekleri fırsatlar ve çeşitli bağlamlar sağlayabilirler. Mesela öğrenciler bölme problemleriyle ilgili öğrendiklerinin gerçek yaşamla ilgisini, kilometre başına yakılan yakıt miktarını hesaplamada kullanmadan kendi başlarına kavrayamayabilirler. Öğretmenler, öğrencilere edindikleri akademik davranışların gerçek yaşam örneklerini düzenli olarak sunarak, bilgilerinin genellemelerine/uygulamalarına yardım edebilirler.

## KAYNAKÇA

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (Eds). (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academies Press.
- Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

## 5. İLKE: Uzun dönemli bilgi ve beceri edinimi çoğunlukla alıştırmaya (pratik) bağlıdır.

### AÇIKLAMA

Kişilerin *bildikleri* (bilgi tabanları) uzun dönemli bellekte kayıtlı durumdadır. Çoğu bilgi, özellikle akademik içerik ve beceri gerektiren etkinliklerle ilişkili olduğunda (örn. spor, bir müzik aleti çalmak gibi sanatsal uğraşlar), uzun dönemli bellekte depolanmadan önce bir şekilde işlenmelidir. Öğrenciler sürekli olarak çevrede bulunan büyük miktardaki uyarıcıyı deneyimler, fakat bunun sadece küçük bir kısmı daha sonra dikkat ve kodlama formunda işlenir, son olarak *kısa süreli* veya *işleyen bellek* olarak bilinen kısıtlı zamanlı ve sınırlı kapasiteye sahip bellek deposuna hareket eder. Bilginin; kalıcı olarak akılda tutulması için, tanımı gereği görece uzun süreli (örn. on yıllar), çok geniş kapasiteli ve düzenli (örn. sınıflandırılmış) olan

*uzun süreli belleğe* aktarılmalıdır. Bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı farklı stratejiler yoluyla gerçekleştirilir ve bu aktarım sürecinin anahtarı alıştırmadır.<sup>5</sup>

Uzmanların ve başlangıç aşamasındakilerin performanslarını karşılaştıran çalışmalar, bilinçli alıştırmalar ile oyun ya da ezbere tekrar gibi etkinlikler arasında önemli farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Ezbere tekrar -sadece bir çalışmayı tekrarlamak- kendi başına performansı veya içeriğin uzun süreli bellekte tutulmasını geliştirmez. **Bunun yerine bilinçli alıştırmalar; dikkatle birlikte tekrarı içerir ve sonradan daha karmaşık bilgi ve beceriler haline gelecek yeni bilgi ve becerileri beraberinde getirir.** Her ne kadar zeka ve motivasyon gibi etmenler performansı etkilese de, alıştırma ve tekrar etkinlikleri uzmanlık kazanmak için yeterli olmamakla birlikte gereklidir.

Genel olarak öğrenme; tekrar ve bilinçli alıştırma aracılığıyla en az beş yolla iyileştirilebilir. Veriler (a) öğrenmenin uzun süreli ve hatırlanabilir olma olasılığını arttırdığını, (b) öğrencilerin bilgiyi derinlemesine düşünmeye ihtiyaç duymadan ve otomatik olarak uygulama yeteneklerini iyileştirdiğini, (c) otomatik hale gelen becerilerin öğrencilerin bilişsel kaynaklarını daha zorlayıcı çalışmaları öğrenmeleri için uygun hale getirdiğini, (d) yeni ve karmaşık problemlere beceri aktarımını arttırdığını ve (e) kazanımların daha fazla öğrenme için motivasyon oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğrenci alıştırmaları öğretmenler tarafından çeşitli yollarla desteklenebilir. Çünkü alıştırmalar, öğrencilerin aslında zevkli bulmayabilecekleri yoğun ve odaklanmış çaba gerektirir; bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere harcadıkları çabanın daha iyi performansla sonuçlanacağını ifade etmesi ve öğrencileri alıştırma yapmaya cesaretlendirmesi gerekir.

Öğretmenler, öğrencilerin alıştırma problemlerini çözebileceklerine inandıklarını söyleyerek ve başarılı olma ihtimallerini arttırmak için etkinlikler tasarlayarak; öğrencileri alıştırmalara katılmaları için motive edebilirler. Gerçekçi olmayan veya iyi tasarlanmamış

<sup>5</sup> Bakınız: <http://www.apa.org/education/k12/practice-acquisition.aspx>



alıştırma problemleri öğrencilerde yılmaya ve sonraki denemeler için motivasyonlarının azalmasına yol açabilir. Bir öğrenme etkinliğinin ardından verilen testler (veya kısa sınavlar) öğrencilere alıştırma yapma fırsatı sunar ve öğrenme yeni olduğu için öğrenciler daha başarılı olma eğilimi gösterirler. Buna rağmen, bu durumdaki başarıları uzun süreli kalıcılığı garantilemez. Sınıf içinde alıştırmayı etkili kullanma yöntemleri aşağıdakileri içerir:

- Ders tekrarlarını ve sınavları (alıştırma testi) kullanmak. Sınavların veya herhangi bir çeşit alıştırmaların değeri onları belirli zaman aralıklarında (dağılımlı alıştırma) ve sık sık uygulamakla artar. Açık uçlu soruların olduğu kısa sınavlar özellikle etkilidir, çünkü öğrencilerin sadece uzun süreli bellekten bilgi anımsamasını gerektirmez ayrıca bu erişimden yeni bilgi oluşturmalarını sağlar.
- Öğrencilere öğrenilen beceri veya içeriği yinelenmek ve aktarmak için, hedef çalışmaya benzer çalışmalarda alıştırma yaptıkları veya aynı çalışmayı ele alırken değişik yöntemler kullandıkları tekrarlı fırsatların (tekrarlı alıştırma) olduğu bir program sağlamak.
- Öğrencilerin mevcut bilgilerini dikkate alarak çalışmalar tasarlamak. (2. İlkeye bakınız).

## KAYNAKÇA

- Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 280–285.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58. doi:10.1177/1529100612453266
- Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26–33.
- Simkins, S. P., & Maier, M. H. (2008). *Just-in-time teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling, VA: Stylus.
- van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist*, 38, 5–13. doi:10.1207/s15326985EP3801\_2

## 6. İLKE: Öğrencilere net, açıklayıcı ve zamanında verilen geri bildirim öğrenme için önemlidir.

### AÇIKLAMA

**Öğrenciler çalışmalarlarıyla ilgili düzenli, belirli, açıklayıcı ve zamanında geri bildirim aldıklarında öğrenmeleri arttırılabilir.** Ara sıra ve formale gereği verilen (örn. “aferin” demek) geri bildirim ne net ne de açıklayıcıdır ve öğrencilerin motivasyonunu ya da anlama düzeyini arttırmaz. Açıkça tanımlanmış öğrenme hedefleri geri bildirim etkinliğini arttırmaya yardımcı olur çünkü yorumlar doğrudan hedeflerle ilişkilendirilebilir ve düzenli geri bildirim öğrencilerin öğrenme sürecinde rotadan çıkmalarını önler.

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hedefleriyle ilişkili olan mevcut bilgi ve performans düzeylerine özgü bilgi sağladıklarında en etkili geribildirim vermiş olurlar. Mesela:

- Öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini özel öğrenme hedeflerine bağlayarak, neleri anladıklarını (ya da anlamadıklarını) ve performanslarının güçlü yanlarını söyleyebilir.
- Geri bildirim, öğrencilerin bu hedefleri gerçekleştirmek için ileride neler yapabileceklerinin bilgisini de bünyesinde barındırır. Mesela öğretmenler, “aferin” ya da “bunu anlamış görülmüyorsun” gibi genel yorumlar yerine, “Giriş cümlelerin her bir paragraftaki temel fikirlerin iyi bir özetini sunuyor. İleride, birkaç noktayı açıklayıp, bütün temel fikirlerin birbirleriyle nasıl etkileştiğini dikkate alarak metnin ana fikrini bir bütün olarak ele almalısın” gibi yorumlar yapabilirler.
- Ara sınavlar ve testler hakkında verilen geri bildirimler öğrencilere yardımcı olur ve sınıf performansını giderek iyileştirirler. Bu tarz geri bildirim örnekleri, öğrenciler yanlış cevap verdiğinde doğru cevapları sağlamayı veya alternatif olarak öğrencilere doğru cevabı kendilerinin bulması için rehberlik etmeyi içerebilir.

- Zamanında (örn. sınav sonrası mümkün olan en kısa zamanda) geri bildirim sağlamak öğrenmeyi destekler ve genellikle gecikmiş geri bildirim vermekten daha etkilidir.
- Geri bildirim tonu ve hedefi öğrencinin motivasyonunu etkiler. Öğrenciler; geri bildirim olumsuzluğu en aza indirgediğinde, çalışmalarının ve anlama düzeylerinin öne çıkan yönlerini ele aldığı anda olumlu karşılık verme eğiliminde olmalarına karşın, geri bildirim olumsuz tonlu olduğunda ve öğrenme hedefleriyle daha az ilgili olan performans ayrıntılarına çok fazla odaklandığında durum tersidir.
- Öğrenciler yeni bir çalışmayı öğrenirken veya var olan bir tanesiyle ilgili çaba gösterirken gelişme kaydettiklerinde (gelişim az bile olsa) verilen övgü çok önemlidir ve gelişim daha belirgin olduğunda öğrenciyi devam etmeye teşvik etmek çok şey ifade eder. Ayrıca hedefe yönelik geri bildirim, öğrencileri yeni bir beceri öğrenmek için alıştırmaya devam etme konusunda motive edebilir (bakınız 5. İlke).<sup>6</sup>

## KAYNAKÇA

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ericsson, A. K., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363–406. doi:10.1037/0033-295X.100.3.363
- Gobet, F., & Campitelli, G. (2007). The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess. *Developmental Psychology*, 43, 159–172. doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.159
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment, minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63, 19–24.
- Minstrell, J. (2001). The role of the teacher in making sense of classroom experiences and effecting better learning. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 121–150). Mahwah, NJ: Erlbaum.

<sup>6</sup> Bakınız Using Classroom Data to Give Systematic Feedback to Students to Improve Learning: <http://www.apa.org/education/k12/classroom-data.aspx>

## 7. İLKE: Öğrencilerin öz-düzenleme becerileri öğrenmeyi destekler ve öz-düzenleme becerileri öğretilir.

### AÇIKLAMA

Dikkat, düzenleme, irade, planlama ve bellek stratejilerini içeren öz-düzenleme becerileri, öğrenilecek materyalde yeterlik kazanmaya olanak sağlayabilir. Bu beceriler zamanla artsa da, sadece olgunlaşmaya bağlı değillerdir. **Bu beceriler özellikle doğrudan öğretim, modelleme, destek, sınıf düzenlemesi ve yapısı aracılığıyla öğretilir ve geliştirilebilir.**

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler öz-düzenleme becerilerini öğrenmeleri için öğrencilerine, her biri öğrenmeyi fazlasıyla geliştiren dikkat, düzenleme, irade, planlama ve hatırlama gibi öğretim stratejilerini tanıtarak yardımcı olabilirler. Buna ek olarak, sınıf ortamının kendisi öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için düzenlenebilir. Bu düzenlemeye yönelik destek çeşitli yollarla sağlanabilir:

- Öğretmenler öğrencilere dersin hedef ve görevlerini çok açık bir şekilde ifade ederler.
- Çalışmaları daha küçük ve anlamlı parçalara bölebilir ve başarılı çalışma performansını tanımlayan ölçütleri ayrıntılarıyla açıklayabilirler.
- Öğretmenler ayrıca öğrencilerin alıştırmalarla meşgul olmaları için zaman ve fırsat sağlayabilirler.
- Uzun süreli hatırlama için belli bir işleme zamanı ve etkinlikler (örn. özetleme, sorgulama, tekrarlama ve alıştırmaya) gereklidir.
- Öğretmenler öğrencilerin kararlarının kısa ve uzun dönemli sonuçlarını tanımlamalarına ve değerlendirmelerine yardım ederek, plan yapmalarında yardımcı olabilirler.
- Öğretmenler yeni bir kavramı tanıtırken, öğrencilerin dikkatini arttırmak adına önemli bir

bilginin öğrenileceğini göstermek için işaretler kullanabilir.

- Öğretmenler sınıfta geçirilen zamanı odaklanma zamanı, etkileşim zamanı gibi zamanlara ayırarak düzenleyebilirler. Böylelikle öğrenciler yoğun odaklanmanın ardından daha sosyal etkileşimli olan öğrenme yöntemlerine geçebilirler.

## KAYNAKÇA

- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007, November 30). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388. doi:10.1126/science.1151148
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: HarperCollins.
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265–283.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Erişim [http://www.self-regulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging\\_self\\_regulated\\_learning\\_in\\_the\\_classroom.pdf](http://www.self-regulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging_self_regulated_learning_in_the_classroom.pdf)

## 8. İLKE: Öğrencilerin yaratıcılığı geliştirilebilir.

### AÇIKLAMA

Belirli bir durumda yeni ve kullanışlı olan fikirlerin üretilmesi olarak tanımlanan yaratıcılık, 21. yüzyılın bilgi temelli ekonomisinde öğrenciler için çok önemli bir beceridir. Problemleri tanımlayabilmek, olası çözümler üretmek, bu stratejilerin etkinliğini değerlendirmek ve daha sonra başkalarına bu çözümlerin değerini aktarmak eğitimsel başarı, işgücü etkinliği ve yaşam kalitesi ile yakından ilgilidir. Öğretime getirilen yaratıcı yaklaşımlar öğrencilerin, alanlar arasında gerçek yaşam bilgilerini kullanmalarını ve modellemelerini arttırarak, öğrenme sürecinde istek ve keyif uyandırabilir. Yaratıcılığın sabit bir özellik olduğu yönündeki yaygın kanının tersine (ya sahiptir ya da değil), **öğrencilerde yaratıcı düşünme geliştirilebilir ve beslenebilir; bu da yaratıcı düşünme becerisini öğrenci ve öğretmenler için öğrenme sürecinin önemli bir çıktısı yapar.**

## ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler için öğrencilerde yaratıcı düşünmeyi geliştirmede kullanabilecekleri çeşitli stratejiler vardır:

- Eğitimciler çalışmalarını tamamlamada ve problemleri çözmede öğrencilerin çeşitli yaklaşımları ortaya koymasını kabul edebilir, çünkü öğretilen stratejiler bir problemin cevabını bulmak için tek yol olmayabilir.
- Öğretmenler tartışmanın ateşleyicisi olan farklı bakış açılarının değerini vurgulamalıdır, sınıfta bu bakış açılarına değer verildiğini ve bunun cezalandırılmadığını açıkça belirtmelidir.
- Ayrıca öğretmenler, sınıftaki yüksek düzeyde yaratıcı öğrencileri kargaşaya yol açanlar olarak görmekten kaçınmalıdır, bunun yerine bu öğrencilerin hevesi, belirli görevlerde liderlik rolü almaya veya gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönlendirilebilir.

Yaratıcı süreç bütünüyle beklenmedik hatta anlamsız görülerek çoğu zaman yanlış anlaşılmaktadır, buna rağmen kapsamlı araştırmalar yaratıcılık ve yeniliğin (inovasyon) disiplinli düşünmenin bir sonucu olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle, yaratıcılığı geliştirebilecek diğer öğretimsel stratejiler şunları içerir:

- Etkinlikleri *yarat, icat et, keşfet, eğer olsaydı diye hayal et, tahmin et* gibi yönlendirmeler dahil ederek çeşitlendirmek.
- Sorgulama, yaygın inanışların doğruluğunu gözden geçirme, olağandışı bağlantılar kurma, radikal seçenekler düşünme, fikir ve fırsatları eleştirerek inceleme gibi yöntemler kullanmaya odaklanmak.
- Öğrencilerin grupça problem çözmeleri ve yaratıcı fikirlerini farklı hedef kitlelerine (akranlar, öğretmenler, toplumun üyeleri) aktarabilmeleri için fırsatlar sağlamak.
- Yaratıcılığı örneklemek. Öğretmenler öğrenciler için güçlü örneklerdir; bu sebeple kendi yaratıcılıklarını yani kendi yaşamlarının farklı alanlarındaki problemleri çözmek için kullandıkları stratejileri öğrencileriyle paylaşmalıdırlar. Ayrıca bu model olma, neden her durumda yaratıcılığın

gerekli olmadığını da açıklayan örnekler içerebilir ve öğrencilerin ne zaman tek bir doğru cevabı bulmaya odaklanacakları ve ne zaman farklı yaklaşımları takip edecekleri konusunda kendi değerlendirmelerine güvenmelerini sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age Press.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35, 155–165. doi:10.1080/02783193.2013.799413
- Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83–96. doi:10.1207/s15326985ep3902\_1
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of creativity* (2nd ed.). Boston, MA: Academic Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (Eds.). (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association.

Tedmem. Okul öncesindenlise sona: öğretmenler için 20 temel psikoloji ilkesi

# Öğrencileri ne motive eder?

## 9. İLKE: Öğrenciler başarmak için dışsal yerine içsel motivasyona sahip olduklarında öğrenmekten zevk alırlar ve daha iyi performans gösterirler.

### AÇIKLAMA

İçsel motivasyon bir çalışmayı, çalışmanın kendisi için yapmaya karşılık gelir. İçsel motivasyona sahip olmak hem yeterli hem de yetkin (örn. “Bunu kendim için yapabilirim”) hissetmek demektir. İçsel motivasyona sahip öğrenciler zevkli buldukları için öğrenme etkinlikleri üzerinde çalışırlar. Bir başka ifadeyle, onlar için katılımın kendisi ödüldür ve övgü, not veya diğer dışsal etmenler gibi maddi ödüllere bağlı değildir. Buna karşın, dışsal motivasyona sahip öğrenciler öğrenme etkinliklerini iyi bir not almak, ailelerinden övgü almak veya cezadan kaçınmak gibi amaca ulaşmayı sağlayan bir araç olarak görürler. İçsel ve dışsal motivasyon, bir motivasyon skalasının zıt uçlarında değildir, yani birine daha fazla sahip olmak diğerine daha az sahip olmak demek değildir. Bunun yerine, öğrenciler akademik çalışmalarla hem içsel hem de dışsal nedenlerden dolayı (örn. çünkü zevk alırlar ve iyi bir not almak için) meşgul olurlar. Yine de, içsel motivasyonla çalışma daha zevkli olmasının yanında daha kalıcı öğrenme, başarı ve algılanan yeterlik ile olumlu; öte yandan kaygı ile olumsuz ilişkilidir.

Bu yararların ortaya çıkmasının nedeni içsel motivasyona sahip öğrencilerin; öğretime daha fazla dahil olmak, yeni bilgiyi etkili şekilde düzenlemek ve halihazırda bildikleri şeylerle ilişkilendirmek gibi öğrenmeyi geliştirecek yollarla çalışmalara yaklaşmasıdır. Ayrıca kendilerini daha yeterli hissederler ve başarı kaygısı taşımazlar. Öte yandan, dışsal motivasyona sahip öğrenciler ödüle (örn. yüksek bir not almak) o kadar çok odaklanabilirler ki, öğrenme yüzeysel olabilir (örn.

öğrenci bütün dersi özümsemek yerine metni belirli ifadeler için gözden geçirmek gibi kısa yollara başvuru-bilir) veya baskı çok fazla olursa cesaretleri kırılabilir. Ayrıca, dışsal motivasyona sahip öğrenciler, dışsal ödüller sağlanmadığında gevşeyebilirken, içsel motivasyona sahip öğrenciler öğrenme hedeflerinde daha uzun süreli yeterlik gösterirler.<sup>7</sup>

Fakat pek çok deneysel araştırma dışsal motivasyon doğru şekilde kullanıldığında olumlu eğitsel çıktılar üretmede etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmalar, öğrencilerin çalışmaları dikkatlice yapılandırılmış yollar üzerinden tekrarladıklarında akademik yeterlik geliştirdiklerini ve temel becerilerin otomatik hale geldiğini göstermektedir. Otomatik hale gelen beceri sayısı arttıkça, çalışmalar daha az çaba gerektirir ve daha zevkli hale gelirler. Öğrenciler tıpkı sporda olduğu gibi okuma, yazma ve matematik becerilerini ve bunlarla ilgili etkinlikleri, öğretmenlerinin rehberliği ve geri bildirim eşliğinde tekrar tekrar yaptıklarında geliştirirler. Bu gelişim kolay çalışmalardan zor olanlara doğru aşamalı olarak gerçekleşir. Öğrencilerin bu etkinliklere katılmaları, genelde öğretmen desteği ve ilerleme kaydettiklerinde övgü almalarını gerektirir. **Öğrencilerin yeterlilikleri arttıkça, geliştirdikleri bilgi ve beceriler daha karmaşık çalışmalarda başarılı olmaları için temel sağlar. Bu çalışmalar onlar için giderek daha az çaba gerektirir ve daha eğlenceli olur. Öğrenciler bu noktaya eriştiklerinde, öğrenme çoğunlukla kendisinin içsel ödülü haline gelir.**

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

İçsel motivasyonu artırmak, öğrencilerin kendilerini yeterli ve yetkin hissetmek konusundaki temel ihtiyaçlarını destekleyecek uygulama ve etkinliklerin birleşimini gerektirir:

<sup>7</sup> Ayrıca bakınız <http://www.apa.org/education/k12/learners.aspx>

- Not verme aşamasında, öğretmenler bunların denetleyici (ödüllendirici/cezalandırıcı) yerine bilgilendirici (geri bildirim) işlevlerinin altını çizebilirler.
- Son teslim tarihi gibi herhangi bir dışsal sınırlamayı kullanırken, bu sınırlamaların öğrenciler tarafından aşırı denetleyici olarak algılanıp algılanmayacağını düşünmek iyi bir stratejidir. Denetim algısının çoğunluğu, bir çalışmanın öğrencilere aktarım şekli üzerinden yönetilebilir. Öğrenciler seçeneklere sahip olduklarında öz-düzenleme ihtiyaçlarının karşılanması daha olasıdır. Öğrencilerin etkinlikler arasından seçim yapmalarına, kuralları ve yöntemleri belirlemede rol sahibi olmalarına izin vermek öz-düzenleme algılarını geliştirmeye yardım eder. Bu yaklaşım ayrıca öğrencilerin, kendileri için orta düzeyde zorluğa sahip çalışmaları seçmelerinin değerini öğrenmelerine yardım eder. Çalışmalar ne çok kolay ne de çok zor olduklarında ideal (optimal) zorlayıcılığa sahiptirler.
- İçsel motivasyon bir çalışmadan çalışmanın kendisi için zevk almayı içerdiğinden, öğretmenler 8. İlke'de yaratıcılık üzerine sunulmuş fikirleri bütünleştirebilirler, mesela yeniliği sunmak için bir dereceye kadar sürpriz veya uyumsuzluk ve yaratıcı problem çözmeye imkan sağlayabilirler.

Öğrencileri başarmak için içsel motivasyona sahip olma konusunda desteklemek, öğretmenlerin ödül kullanımını tamamıyla saf dışı bırakmasını gerektirmez. Yeni becerileri denemek gibi sınıf ve yaşamdaki bazı görevler, öğrenciler için doğası gereği ilgi çekici olmaya devam edecektir. Öğrencilere bazı becerilerin, hatta uzmanlaşılması gerekli becerilerin, başlangıçta ilgi çekici olmayabileceğini fakat öğrenme için tutarlı ve hatta bazen yorucu bir çalışma gerektiğini öğretmek önemlidir. Yeni beceriler bir kere öğrenildiğinde, bizzat öğrencilerin ödülü olabilirler.

#### KAYNAKÇA

- Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brophy, J., Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Thorkildsen, T. A., Golant, C. J., & Cambray-Engstrom, E. (2008). Essential solidarities for understanding Latino adolescents' moral and academic engagement. In C. Hudley & A. E. Gottfried (Eds.), *Academic motivation and the culture of schooling in childhood and adolescence* (pp. 73–89). Oxford, England: Oxford University Press.

## 10. İLKE: Öğrenciler performans hedefleri yerine öğrenme hedeflerini benimsediklerinde, zorlayıcı görevler karşısında azimli olurlar ve bilgiyi daha derinlemesine işlerler.

#### AÇIKLAMA

Öğrencilerin belirli öğrenme etkinliklerine katılmalarının en temel gerekçesi hedeflerdir. Araştırmacılar hedeflerin öğrenme ve performans olmak üzere iki genel çeşidini tanımlamışlardır. Öğrenme hedefleri yeni becerilerin edinilmesi ve yeterli seviyelerinin geliştirilmesine yöneliktir. Öğrenme hedeflerine sahip olan öğrenciler yeni becerileri öğrenmeye veya bir içerik alanı ya da bir çalışmada yeterli kazanmaya yönelik motivasyona sahiptirler. Bunun aksine, performans hedeflerine sahip olan öğrenciler yeterli yeteneğe sahip olduklarını göstermeye veya düşük yeteneğe sahip olma algısını gizlemek için çalışmalardan kaçınmaya yönelik bir motivasyona sahiptirler. **Bu analize göre, bireyler başarı etkinliklerine birbirinden çok farklı iki nedenden dolayı katılabilirler: Öğrenebilecekleri kadar çok şey öğrenip (öğrenme hedefleri) yeterli geliştirmeye çaba gösterebilirler veya kendi yeterliklerini göstermek amacıyla (performans hedefleri) başkalarını geçmek için çaba gösterebilirler. Öğrenciler arkadaşları kadar iyi performans göstermek konusunda aşırı kaygılı olduklarında, performans hedefleri öğrencilerin zorluklardan kaçınmalarına neden olabilir. Tipik sınıf şartlarında, öğrenciler zorlayıcı materyallerle karşılaştığında, öğrenme hedefleri genellikle performans hedeflerinden daha kullanışlıdır.**

## ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenlerin, öğretimi öğrenme hedeflerini geliştirmek için düzenleyebilecekleri belirli yollar bulunmaktadır:

- Öğrenci çalışmalarını değerlendirirken normatif ölçütler kullanmak ve başkalarıyla karşılaştırma yapmak yerine bireysel çabanın, geçmiş performansla kıyasla gelişimin ve ilerlemenin önemini vurgulamaya çalışın.
- Sınıf ortamında, öğrenci değerlendirmelerini aktarmanın en iyi yolu öğrenciyle yalnız iletişim kurmaktır.
- “Mükemmel”, “zekice”, “şaşırtıcı” gibi öğrenciyi neyi iyi yaptıkları ile ilgili herhangi bir belirgin bilgi sunmayan övgülerden kaçınılması en iyisidir, çünkü bunlar yüksek nitelikli çalışmayı tekrarlamak için yönlendirme içermez.
- Sosyal karşılaştırmalardan kaçınmak en iyisidir. Yüksek başarılı öğrenciler toplum tarafından bilinmekten hoşlansalar ve başarı seviyeleri bir önceki başarı seviyelerini aştığında övülmeleri gerekse de, zorlananlar veya “aptal” gibi görünmekten endişe edenler için sosyal karşılaştırmalar heves kırıcı olabilir. Bunun yerine öğretmenler, bir öğrencinin çalışmasını diğerininki ile karşılaştırmadan her bir öğrencinin kendi çalışmasında yaptığı ilerlemeyi dikkate alabilir.
- Öğrencilerin hatalarını veya yanlış cevaplarını, değerlendirme kaynağı veya yetenek göstergesi gibi görmeleri yerine öğrenme fırsatı olarak görmelerini destekleyin. Eğer öğretmenler mükemmel puanlara (övgü yoluyla) çok ilgi gösterirse ve hataları fazla görünür kılsa (örn. öğrenci kağıtlarındaki kırmızı düzeltmeler), öğrenciler hataları değersizleştirebilir ve bunları öğrenmenin doğal bir parçası olarak görmek istemeyebilirler.
- Öğretim hızını olabildiğince bireyselleştirin. Bazı öğrencilerin bir konuda yeterlik kazanması diğerlerinden daha uzun sürebilir, bu sebeple onlara daha fazla zaman verilmelidir. Öğrencilere çalışmalarını tamamlamak için zaman çizelgelerinin oluşturulması ve kendi ilerlemelerini gözlemlemede rol verilmesi, onların çıktılarının (performans) yanında sürece odaklanmalarına da (yeterlik kazanımı) yardım eder.

Sınıf ortamında öğrenme ve motivasyon için planlama yaparken farklı çevre bağlamlarını göz önünde bulundurmak önemlidir:

- Öğrencilerin farklı yetenek düzeylerindeki öğrencilerden oluşan küçük gruplarda işbirliği içinde çalışmasına olanak sağlayan öğretimsel etkinlikler düzenlemek, öğrenciler arasındaki yetenek farklılıklarını önemsiz gösterebilir ve bir öğrenenler topluluğu olarak gelişmelerini destekleyebilir. İşbirliği, öğrenme hedeflerine yönelmeyi sağlamanın en iyi yollarından biridir.
- İşbirliği ve yarışmayı sınıfta birbirine zıt öğrenme araçları olarak kullanmak yerine, öğretmenler bazen birbiriyle yarışan farklı yetenek düzeylerindeki öğrencilerden oluşan grupları ortak bir hedefe ulaşmak için de kullanabilir.
- Bizzat kendisinin performans olduğu durumlarda, performans hedeflerinin iyi işlediği zamanlar olabilir. Mesela öğrencilere takımlar halinde bir robot, makine veya farklı bir aleti tasarlama görevinin verildiği ve daha sonra bir ödül ya da tanınırlık için yarışmaya girdikleri bir bilim şenliği böyle bir durum olabilir.

## KAYNAKÇA

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 161–173). New York, NY: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education* (pp. 62–90). San Diego, CA: Academic Press.
- Graham, S. (1990). On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487–503. doi:10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

## 11. İLKE: Öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili beklentileri öğrencilerinin öğrenme fırsatlarını, motivasyonlarını ve öğrenme çıktılarını etkiler.

### AÇIKLAMA

Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerinin yetenekleri ile ilgili beklentilere sahiptirler. Bu inançlar öğrencilere sunulan öğretim çeşitlerini, kullanılan gruplama uygulamalarını, öngörülen öğrenme çıktıları ve değerlendirme yöntemlerini şekillendirir. Öğrencilerin bireysel yetenekleriyle ilgili öğretmen beklentilerinin çoğu, öğrencilerin geçmiş akademik performanslarına dayalıdır ve çoğunlukla doğru tahmindir. Fakat bazı durumlarda öğretmenler, öğrencinin gerçekten başarabileceğinden daha azını beklemek gibi doğru olmayan beklentilere sahip olabilirler. **Bu yanlış beklentiler öğrenciye bir şekilde aktarılırsa (sözel ya da sözel olmayan şekilde) öğrenci, öğretmenin gerçek beklentisini doğrulayacak şekilde performans göstermeye başlayabilir.** Kendi gerçekliğini yaratan yanlış bir öğretmen beklentisi *kendini gerçekleştiren kehanet* olarak adlandırılabilir. Bu yanlış beklentiler ortaya çıktıklarında genelde belli başlı gruplara yönelirler (örn. etnik azınlık grupları, ekonomik olarak dezavantajlı gruplar), çünkü toplumumuzda bu grupların düşünsel yetenekleri ile ilgili olumsuz inançlar veya kalıplaşmış yargılar bulunmaktadır.

Bu yanlış beklentilerin okul hayatının ilk yıllarında, öğretim yılının başlangıcında ve okul nakil zamanlarında; bir başka ifadeyle öğrencilerin önceki başarılarına ilişkin bilgilerin en az ulaşılabilir ya da en az güvenilir olduğu ve öğrencilerin kendi yeteneklerini sorguladıkları bağlamlarda gerçekleşmesi daha olasıdır. Doğru ya da değil, beklentiler öğretmenlerin öğrencilere nasıl davrandıklarını etkiler. Mesela, öğretmenler yüksek beklentilere sahip oldukları öğrencileri için daha destekleyici bir duygusal iklim, daha açık geri bildirim, daha fazla dikkat, daha fazla öğretimsel zaman ve sonuçta daha fazla öğrenme fırsatı sağlamaktadırlar. Bu farklılık gösteren davranışlar zaman içerisinde yüksek ve düşük performans gösteren öğrenciler arasındaki başarı farkını arttırabilir.

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler için en iyisi bütün öğrenciler için yüksek beklentiler aktarmaları ve kendini gerçekleştiren olumsuz kehanetlerden kaçınmak için her öğrenciye uygun yüksek standartlara sahip olmalarıdır:

- Öğretmenler beklentilerini oluşturmak için kullandıkları bilgilerin güvenilirliğini sürekli olarak değerlendirmelidir. Bir öğrencinin zayıf akademik geçmişi, o öğrenci için mutlak son söz olarak algılanmamalıdır, (örn. geçmişte bu öğrencinin yeteneğini zayıflatan fakat artık geçerli olmayan azaltıcı faktörler olabilir) bunun yerine öğretmen, öğrenci ile ilgili geçici varsayımının yanlış olduğunu göstermek için bunu bir fırsat olarak kullanabilir. Ayrıca, ırk, cinsiyet ve sosyal sınıf da öğrencinin yeteneğiyle ilgili beklenti oluşturmak için sağlam temeller değildir.
- Öğretmenler bazen öğrencilere kendi beklentilerini temel alarak (beklentilerinin yüksek olduğu öğrenciler / beklentilerinin düşük olduğu öğrenciler) farklı davrandıklarını göremeyebilirler, bu nedenle kendileri için bir sağlama işlemi yapmaları yardımcı olabilir. Mesela, öğretmenler kendilerine şunları yapıp yapmadıklarını sorabilir (a) sadece çok şey beklediğim öğrenciler sınıfın önünde oturur, (b) sınıf tartışmalarına katılım için herkese bir şans veririm ve (c) ödevlerdeki yazılı geri bildirimler çok ve az şey beklediğim öğrenciler için karşılaştırılabilir derecede ayrıntılıdır.

Muhtemelen olumsuz beklentilerin etkilerine yönelik en iyi ilaç, bir öğrenciden asla vazgeçmemektir.

### KAYNAKÇA

- Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, pp. 281–388). San Diego, CA: Academic Press.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. doi:10.1207/s15327957pspr0902\_3
- Jussim, L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.



Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Pearson.

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.

## 12. İLKE: Öğrencilerin motivasyonu uzun dönemli (uzak), genel ve aşırı zorlayıcı hedefler yerine kısa dönemli (yakınsal), belirgin ve ortalama zorlayıcılığa sahip hedefler belirlendiğinde daha çok artar.

### AÇIKLAMA

Hedef belirleme kişinin bir performans standardı tanımlamasını içeren bir süreçtir (örn. “Her gün on yeni kelime öğrenmek istiyorum”; “Liseden dört yılda mezun olmak istiyorum”). Bu süreç motivasyon için önemlidir, çünkü bir hedefi ve öz yeterliği olan öğrencilerin bu hedefe ulaşmayı sağlayacak etkinliklerle ilgilenmeleri daha olasıdır. Öz yeterlik, öğrenci kendi hedeflerine doğru gerçekleştirdiği ilerlemenin farkına vardığında, özellikle öğrenme sürecinde yeni beceriler edindiğinde artar.

Hedef belirlemenin üç özelliği motivasyon için önemlidir. İlki, kısa dönemli veya yakınsal hedefler uzun dönemli veya uzak hedeflerden daha motive edicidir çünkü yakınsal hedeflere karşı ilerlemeyi değerlendirmek daha kolaydır. Gelişimsel olarak, en azından orta ergenliğe kadar, öğrenciler uzak gelecekle ilgili somut düşünme konusunda daha az beceri gösterirler. İkincisi, belirgin hedefler (örn. “Bugün 20 toplama işlemi %100 doğrulukla tamamlayacağım) daha kolay ölçülebilir ve izlenebilir oldukları için daha genel hedeflere (örn. “Elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışacağım”) tercih edilir. Üçüncüsü, çok zor veya çok kolay hedefler yerine orta düzeyde zorluğa sahip hedeflerin öğrencileri motive etme olasılığı yüksektir çünkü orta zorluğa sahip hedefler genel anlamda zorlayıcı ama ulaşılabilir olarak algılanacaktır. Yakınsal, belirgin ve orta zorlayıcılığa sahip hedeflerin başarı çıktılarındaki yararları araştırmalar tarafından da ortaya konmuştur.

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğrencilere sınıf çalışmalarında kısa dönemli, belirgin ve orta zorluk düzeyinde hedefler belirlemeleri için fırsatlar sağlanmalıdır:

- Düzenli olarak hem öğrenci hem de öğretmen tarafından kontrol edilen bir hedef ilerleme kaydının yazılı olarak tutulması özellikle tavsiye edilir.
- **Öğrenciler orta zorlayıcılığa sahip yakınsal hedefler belirleme konusunda uzmanlaştıkça, başarı odaklı bireylerin en önemli özelliği olan orta seviyedeki riskleri göze alabilmeyi öğreneceklerdir.**
- Öğretmenler ayrıca, daha uzak hedeflere ulaşılmasına öncülük eden bir dizi alt hedefi belirleyen anlaşmalar geliştirerek, öğrencilerin daha uzak hedefler konusunda düşünmeye başlamalarına yardım edebilir.

### KAYNAKÇA

- Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705
- Martin, A. J. (2013). Goal setting and personal best (PB) goals. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 356–358). New York, NY: Routledge.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

# Öğrencilerin öğrenmesi için sosyal bağlam, kişilerarası ilişkiler ve duygusal iyi olma hali niçin önemlidir?

## 13. İLKE: Öğrenme çeşitli sosyal bağlamlarda gerçekleşir.

### AÇIKLAMA

Öğrenenler okul, mahalle, topluluk ve toplum gibi daha büyük sosyal bağlamların içinde olan aile, akran grupları ve sınıfların parçalarıdır. Ortak dil, inançlar, değerler ve davranışsal ölçütleri içeren bütün bu bağlamlar kültürden etkilenir. Buna ek olarak, bu bağlamsal katmanlar birbirleri ile etkileşir (örn. okullar ve aileler). Bu bağlamların öğrenenler üzerindeki olası etkilerinin farkında olmak, öğretimin etkinliği ve bağlamlar arası iletişimi (örn. öğretmenler ve aileler arasında) arttırabilir.

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Sınıfın sosyal bağlamının öğrenenler ve öğretme-öğrenme süreci üzerindeki olası etkilerinin farkında olan öğretmenler; öğrencilerle ve öğrenciler arasındaki iletişimi ve kişilerarası ilişkileri kolaylaştırarak öğrenmeyi etkiler:

- Öğretmenler; öğrencilerin kültürel birikimlerinin ve değerler, inançlar, dil ve davranışsal beklentilerdeki farkların öğrenci davranışlarını nasıl etkileyebileceği hakkında ne kadar fazla şey bilirlerse, sınıflarından verimli öğrete-öğrenme etkileşimlerine daha iyi olanak sağlarlar. Mesela, öğretmenler bireysel yerine daha ortaklaşmacı bir kültürden gelen öğrenciler için öğrenme deneyimlerini, işbirlikli öğrenme etkinliklerini daha sık kullanarak destekleyebilir.
- Öğretmenler örneğin sosyal bilgiler derslerine yerel tarihi dahil ederek veya fen bilimlerini yerel sağlık problemlerine uyarlayarak, müfredatı öğrencilerin kültürel birikimleriyle ilişkilendirebilir. **Kültürel deneyimlerdeki olası değişimler göz önünde tutulduğunda öğretmenin,**

**ortak anlamları, değerleri, inançları ve davranışsal beklentileri koruyan bir “sınıf kültürü” oluşturmaya ve bütün öğrenciler için güvenli ve emin bir çevre sağlaması çok önemlidir.**

- Aileler ve yerel gruplarla bağlantı kurulması, öğrencilerin kültürel deneyimlerini anlamaya ve öğrenme ile ilgili ortak anlayışların gelişmesine yardım edebilir. Aile katılımı öğrencinin öğrenmesini destekler, bu yüzden sınıf çalışmalarında aile ve toplum katılımı için fırsatlar yaratmak çok önemlidir.
- Yerel gruplara katılmak için fırsatlar aramak (örn. yerel kültürel etkinliklere katılmak) öğrencilerin günlük yaşam ile öğrenme arasında ilişki kurmasına yardım edebilir ve öğretmenlerin, öğrencilerinin kültürel birikimlerini ve deneyimlerini daha iyi anlamalarını sağlayabilir.

### KAYNAKÇA

- Lee, P. C., & Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health, 83*, 795–804. doi:10.1111/josh.12096
- National Association of School Psychologists. (2013). *A framework for safe and successful schools*. Erişim <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources/school-safety-and-crisis/a-framework-for-safe-and-successful-schools>
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012*. New York, NY: National School Climate Center.
- Trickett, E. J., & Rowe, H. L. (2012). Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community psychology perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*, 125–140. doi:10.1080/10474412.2011.649651
- Ysseldyke, J., Lekwa, A. J., Klingbeil, D. A., & Cormier, D. C. (2012). Assessment of ecological factors as an integral part of academic and mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*, 21–43. doi:10.1080/10474412.2011.649641

## 14. İLKE: Kişilerarası ilişkiler ve iletişim hem öğrenme-öğretme süreci hem de öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimi için önemlidir.

### AÇIKLAMA

Özünde kişilerarası olan OÖ-12 sınıflarındaki öğretme-öğrenme süreci; öğretmen, öğrenci ve akran ilişkilerinin hepsini kapsar. Bu ilişkiler öğrencilerin sağlıklı sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek için gereklidir. **Sosyal doğaları dikkate alındığında sınıflar, iletişim ve başkalarına saygı gibi sosyal becerilerin öğretimi için çok önemli bir bağlam sağlar.** Akranlar ve yetişkinlerle başarılı ilişkiler geliştirmek, kişinin duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla iletme yeteneğine bağlıdır.<sup>8</sup>

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

OÖ-12 öğretiminin kişilerarası doğası göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler sınıfın ilişkisel yönlerine dikkat etmelidir:

- Fiziksel ve sosyal olarak güvenli ve emin bir sınıf ortamı ve ortak sınıf kültürü (örn. sınıftaki herkesin ilgili kelime bilgisi, değerler ve ölçütlerle alakalı net olmasını sağlamak) sağlıklı öğretmen öğrenci ve akran ilişkileri için temel oluşturur.
- Öğretmenler sosyal etkileşimlerle ilgili davranışsal beklentilerini açıkça ifade edebilir (örn. başkalarına saygı duymak, net iletişim dili kullanımı, şiddete başvurmeyen çatışma çözümü) ve bütün öğrencilerin sosyalleşmesi için fırsatlar sağlayabilir.
- Öğretmenler sadece işbirlikli ve destekleyici sınıf ortamı oluşturmakla kalmamalı ayrıca zorbalığın her çeşidine karşı önlemler almalıdır.
- Etkili sosyal becerileri öğrenme fırsatları; planlı öğretim, alıştırmaya ve geri bildirim fırsatlarını içermelidir. Bu sosyal beceriler; işbirliği/beraber çalışma, farklı bakış açıları geliştirme, başkalarının

görüşlerine saygı duyma, yapıcı geri bildirim, kişilerarası problem çözme ve çatışma çözme içerir.

- Öğretmenler olumlu bir sosyal iklimin korunmasını güvenceye almaktan sorumludurlar, öğrenci çatışmalarında barışçı çözümleri desteklemeli ve zorbalık oluşursa erken müdahale etmelidirler.

Yukarıda açıklanan karmaşık etkileşimlere temel oluşturan becerilerden bir tanesi, açık ve özenli iletişimin geliştirilmesidir. Etkin öğrenci iletişiminin sağlanması, iletişime ilişkin becerileri öğretmeyi ve uygulamayı gerektirir. Öğretmenler iletişimin temelleriyle ilgili dersleri müfredatın bir parçası haline getirebilirler. Mesela, bir derse belirli becerileri dahil edebilirler (ilgili sorular sormayı öğrenmek gibi) ve örneğin işbirlikli öğrenme sırasında bu becerileri uygulamak için fırsatlar sağlayabilirler. Buna ek olarak öğretmenler aşağıdakileri yapabilir:

- Öğrencilerin cevaplarını zenginleştirmelerini teşvik edebilir.
- Tartışmalar sırasında diğer öğrencilerle fikir alışverişini yapabilir.
- Bir durumu açıklığa kavuşturmak için başkalarından fikir ister.
- Başkalarını dikkatlice dinler.
- Sözel olmayan ipuçlarını okur.
- Öğrenciler için hem akademik hem de sosyal bağlamlardaki iletişim uygulamaları için fırsatlar sağlar.
- Beceri gelişimini arttırmak için geri bildirim sağlar.
- Etkin dinleme, yüz ifadelerini sözel iletilerle eşleme, soruları etkin kullanma, öğrenci sorularına cevap verirken zenginleştirme sağlama ve farklı bakış açılarını arama yoluyla etkin iletişim için öğrencilerine model olur.

<sup>8</sup> Ayrıca bakınız <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>

## KAYNAKÇA

- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Erişim <http://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444–458.
- Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology, 107*, 170–185. doi:10.1037/a0037252
- Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2013). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review, 40*(4), 509–529.

## 15. İLKE: Duygusal iyi olma hali eğitim performansını, öğrenmeyi ve gelişimi etkiler.

### AÇIKLAMA

**Duygusal iyi olma hali; sınıfın her gün başarılı bir şekilde işleminin ayrılmaz bir parçasıdır ve akademik performans ile öğrenmeyi etkiler. Ayrıca kişilerarası ilişkiler, sosyal gelişim ve genel akıl sağlığı için de önemlidir.** Duygusal iyi olma halinin bileşenleri özlük algısını (benlik kavramı, özsaygı), kişinin kendi ve çevresi üzerindeki kontrol algısını (öz yeterlik, kontrol odağı), iyi olma hali ile ilgili genel duyguları (mutluluk, memnuniyet, huzur) ve günlük streslere sağlıklı şekilde cevap verme kapasitesini (baş etme becerileri) içerir. Duygusal sağlık, kişinin kendi duygularını anlamasına, açıklamasına ve düzenlemesine veya kontrol etmesine olduğu kadar, başkalarının duygularını algılamaya ve anlamaya (empati) da bağlıdır. Başkalarının duygularını anlama düzeyi, öğrencilerin sınıf, aile, akran grubu, topluluk ve toplumsal çevrelerindeki önemli kişiler gibi dışarıdan gelen beklentileri ve kabulü nasıl algıladıklarından etkilenir (Bkz. 13 ve 14. İlkeler).

## ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğrencilerin duygusal iyi olma halleri; öğretme-öğrenme sürecine katılımlarının niteliğini, kişilerarası ilişkilerini, iletişimlerinin etkinliğini ve sınıf iklimine uyumlarını etkileyebilir. Sınıf iklimi aynı zamanda, öğrencilerin güven ve kabul duygusunu, sosyal destek algılarını, kontrol duygularını ve genel duygusal iyi olma hallerini etkileyebilir. Öğretmen, bütün öğrencilerin kabul edildiği, değer ve saygı gördüğü, akademik başarı ve destek için fırsatların sunulduğu, yetişkinler ve akranlarla olumlu sosyal ilişkilere sahip olunan bir iklimi kurmada başrol oynar. Öğretmenler aşağıdakileri yaparak duygusal gelişimi destekleyebilirler:

- Duygusal sözcük dağarcığı kullanmak – mesela, öğrencilerin duyguları nitelendirmesini desteklemek (*mutlu, üzgün, korkmuş, kızgın*).
- Uygun duygusal ifade ve tepkiler için model olmak.
- “Harekete geçmeden önce dur ve düşün” ve derin nefes alma gibi duygusal düzenleme stratejilerini öğretmek.
- Empati ve merhamet gibi, başkalarını duygusal olarak anlamayı desteklemek.
- Performanslarından bağımsız olarak bütün öğrenciler için eşit derecede destekleyici olmak için kendi beklentilerini gözden geçirmek.

## KAYNAKÇA

- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. Erişim [www.casel.org/guide](http://www.casel.org/guide)
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology, 51*(3–4), 530–543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x
- Jain, S., Buka, S. L., Subramanian, S. V., & Molnar, B. E. (2012). Protective factors for youth exposed to violence: Role of developmental assets in building emotional resilience. *Youth Violence and Juvenile Justice, 10*, 107–129. doi:10.1177/1541204011424735

# Sınıf en iyi nasıl yönetilir?

## 16. İLKE: Sınıftaki uygun davranışlara ve sosyal etkileşime ilişkin beklentiler öğrenilebilir ve geçerliği kanıtlanmış davranış ilkeleri ve etkili öğretimle öğretilebilir.

### AÇIKLAMA

Öğrencilerin öğrenme yeteneği akademik becerilerinden etkilendiği kadar, kişilerarası ve içsel davranışlarından da etkilenir. Öğretmen beklentilerine veya sınıf kurallarına uymayan öğrenci davranışları, öğretim başlamadan önce ortadan kaldırılması gereken önemsiz karışıklıklar olarak görülmemelidir. Bilakis, **öğrenmeye ve uygun sosyal etkileşime olanak sağlayan davranışlar en iyi öğretim yılının başında öğretilir ve yıl boyunca pekiştirilir.** Bu davranışlar, geçerliği kanıtlanmış davranışsal ilkeler kullanılarak öğretilebilir. Daha ciddi ve sürekli problemlili davranışlar sergileyen öğrenciler için davranışın bağlamını ve işlevini anlamak, davranış değişikliğinin sağlanmasındaki anahtar ögedir.<sup>9</sup>

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretimin sadece “öğrenmeye hazır olanlara” yönelik olduğu ve öğrenme ortamının ancak bunu bozanlar veya zedeleyenler ortadan kaldırılınca düzeleceği yaygın bir varsayımdır.

- Uygun sosyal davranışlar ve sınıf davranışları, tıpkı akademik beceriler gibi şekillendirilebilir ve öğretilebilir. Sınıf kuralları ve beklentileri etkili sınıflarda yıl boyunca tekrarlı olarak öğretilen sosyal bir müfredatı temsil eder. Okulun ilk iki haftası, öğretmenler için kendi kurallarını ve

beklentilerini oluşturmada çok önemli bir zaman dilimi olarak nitelendirilir.

- Davranış problemlerini önleyici disiplin stratejileri, davranış ortaya çıktıktan sonra onu azaltmaya çalışan tepkisel stratejilerden daima daha iyidir. Sınıf kurallarına uymayan öğrenci davranışları ancak bundan sonra öğrencilerin ilgisini tekrar sınıf beklentilerine çekmek için bir fırsat olarak kullanılabilir.
- Sınıf kuralları ve beklentileri, akademik öğretimde de olduğu gibi hedefin veya davranışın açıkça tanımlanması, uygulama fırsatlarının sunulması, uygun ve zamanında geri bildirim verilmesi, istenen davranışın pekiştirilmesi ve ihtiyaç duyulduğu kadar davranışsal düzeltme yapılması gibi ilkeler kullanılarak yeniden ve yeniden öğretilebilir.
- Öğrencilere beklentileri kalıcı biçimde öğretmek ve hatırlatmak için uygun davranışın övülmesi, davranışa göre pekiştirmenin farklılaşması (istenen davranış veya cevaplar pekiştirilir ve uygun olmayan davranış veya cevaplar göz ardı edilir), düzeltme ve planlı sonuçlar gibi bir dizi davranışsal ilkedен yararlanılabilir.
- Beklentileri netleştirmek ve olumlu davranış ödüllendirmek için okul çapında uygulanan Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destekleri (Positive Behavior Interventions and Supports – PBIS) gibi programlar sayesinde aynı ilkelere yararlanılabilir.
- İşlevsel davranış değerlendirmesi (İDD) olarak bilinen problem çözme süreci, öğretmenlerin ve okul psikologlarının, uygun olmayan davranışlarla ilişkili olan öncül olayları ve işlevsel ilişkileri belirlemesine olanak sağlamıştır. İDD'den edinilen bilgi, okul çalışanlarının öğrencilerde davranış

<sup>9</sup> Ayrıca bakınız: <http://www.apa.org/education/k12/classroom-mgmt.aspx> ve <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/activities/class-management.aspx>

değişikliği gerçekleştirmesine, diğer bir ifadeyle öğrencilerin daha kabul edilebilir bir yolla aynı davranışsal hedefe ulaşmasını sağlayan uyumsal davranışlar -gerçekleştirmesine olanak sağlar.

## KAYNAKÇA

- American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852–862. doi:10.1037/0003-066X.63.9.852
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.
- Slavin, R. E. (Ed.). (2014). *Classroom management and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sprick, R. (2006). *Discipline in the secondary classroom: A positive approach to behavior management* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sugai, G., & Simonsen, B. (2015). Supporting general classroom management: Tier 2/3 practices and systems. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 60–75). New York, NY: Taylor & Francis.

## 17. İLKE: Etkili sınıf yönetimi (a) yüksek beklentiler belirlemeye ve bunları ifade etmeye (b) sürekli olumlu ilişkiler geliştirmeye ve (c) öğrenciler tarafından desteklenmeye dayanır.

### AÇIKLAMA

Hem sınıf hem de okul seviyesinde, etkili öğrenme ikliminin geliştirilmesi yapı ve desteğe dayanır. Yapı açısından düşünüldüğünde, öğrenciler sınıftaki davranışsal kuralları ve beklentileri açıkça anlamalı, bu beklentiler tutarlı bir şekilde uygulanmalı ve öğrencilere doğrudan iletilmelidir. Ayrıca desteğin de gerekli olduğunu biliyoruz. Hem etkili hem de kültürel olarak duyarlı olmak için, öğretmenler yüksek akademik ve davranışsal beklentileri karşılama için bütün öğrencilerini desteklemeye kendilerini adanmalı ve öğrencileriyle güçlü, olumlu ilişkiler kurmalı ve bunu sürdürmelidir.

## ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

**Öğrenciler hem akademik başarı hem de sınıf davranışı için öngörülebilir bir yapı ve yüksek beklentilerden yarar sağlar.** Mesela:

- Güvenli ve düzenli bir fiziksel ortam, öngörülebilir bir program ve net bir biçimde açıklanan ve tutarlı şekilde uygulanan kuralların tamamı; dikkat dağıtıcı şeyleri azaltan ve odağı akademik öğretimde tutan güvenli ve düzenli bir öğrenme iklimine katkıda bulunur.
- Yüksek beklentiler, özellikle cezalandırıcı bir tutumla aktarıldıklarında, olumlu ve üretken bir öğrenme iklimi oluşturmada ve sürdürmede yeterli değildir. Başarılı öğretmenler, okullar ve programlar; öğrencilerle destekleyici ve besleyici ilişkiler geliştirmeyi vurgular.
- Olumsuz sonuçlara karşı olumlu söylemlerin çokluğu ve ödüllerin sağlanması kadar, bütün öğrencilere ve onların sosyal miraslarına saygı göstermek de sınıfta güven inşa eder.

Okul düzeyinde:

- Onarıcı Uygulamalar<sup>10</sup> (Restorative Practices) gibi programlar öğrencilerin, ortaklaşa karar verme gibi stratejiler yoluyla zarar gören, parçalanmış ilişkileri nasıl onaracaklarını öğrenmelerine olanak sağlar.
- Sosyal-duygusal öğrenme stratejileri<sup>11</sup> öğrencilere, okul ve toplumda başarılı olmak için ihtiyaç duyulan kişilerarası ve içsel becerileri (örn. duyguları idare etme, olumlu ilişkiler kurma ve sorumlu kararlar verme) açık bir şekilde öğretir.

Kültürel olarak duyarlı sınıf yönetiminin merkezinde yapı ve desteğin dengelenmesi yer almaktadır ve bu okul çapında uygulandığında uzaklaştırma ve zorbalığın azalması ile ilişkilendirilmektedir.

<sup>10</sup> Bakınız: <http://www.iirp.edu/what-is-restorative-practices.php>

<sup>11</sup> Bakınız, örn., <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>

## KAYNAKÇA

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Rothstein-Fisch, C., & Trumball, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure*, 47(2), 66–73.

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55, 25–38. doi:10.1177/0022487103259812

Tedmem. Okul öncesindenlise sona: öğretmenler için 20 temel psikoloji ilkesi

# Öğrenci gelişimi nasıl ölçülür?

## 18. İLKE: Biçimlendirmeye ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirmelerin her ikisi de önemli ve kullanışlıdır, fakat farklı yaklaşımlar ve yorumlamalar gerektirirler.

### AÇIKLAMA

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeler (formatif değerlendirme), sınıf öğretimine doğrudan rehberlik etmek ve öğretimi yönlendirmek için kullanılır. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeler (summatif değerlendirme) ise öğrenmedeki ilerlemeyi veya eğitim programlarının etkinliğini değerlendirmek için kullanılır. Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeler öğretimden önce veya öğretim sırasında gerçekleşebilir, uygulama esnasında yapılabilir ve mevcut öğrenmeyi iyileştirmek gibi net bir amacı vardır. Öte yandan, düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeler, öğrenmeyi belirli bir noktada; genellikle bir çalışma ünitesi, dönem veya eğitim-öğretim yılı sonunda ölçer ve yapısı gereği mevcut öğrenme etkinliklerini yönlendirmek için sağladığı fırsatlar sınırlıdır.

Bilgi toplamak için kullanılan yaklaşım, değerlendirme çeşitlerinin farklı amaçları göz önünde bulundurulduğunda iki değerlendirme çeşidi arasında da farklılaşır. Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeler, öğrenme hedeflerine erişmeye hizmet eder, öğrenme ilerlemelerini kapsamına alır ve tartışmaları, işbirliğini, öz ve akran değerlendirmesini ve betimleyici geri bildirim içerir. Bir performans göstergesine karşı ilerlemeyi değerlendiren amaçları gereği düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeler; öğrencilerin bireysel çalışmalarının toplam puan veya performans düzeylerinin değerlendirilmesinde kullanılan, bir eğitim grubu ya da kurumuna yerleştirmeyi esas alan, büyük ölçekli standardize edilmiş değerlendirmeler olabilirler.

Biçimlendirmeye ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirmelerin ikisi de öğretmenler veya başkaları tarafından geliştirilebilir. Fakat genel olarak, biçimlendirmeye yönelik değerlendirmelerin öğretmenler tarafından ve büyük ölçekli, katılımcılar için önemli sonuçları olan değerlendirmelerin (örn. TEOG, LYS) ise harici kuruluşlar tarafından geliştirilmesi daha olasıdır. Sonuçta, iki tür değerlendirmenin de temel hedefi aynıdır – geçerli, tarafsız, kullanışlı ve güvenilir bilgi kaynakları üretmek.

### ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler aşağıdakileri yaptığında, **biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeler öğrenmede önemli artışlara neden olabilir:**

- Her bir dersin amacını öğrencilere açık şekilde aktarırlar.
- Öğrenmeyle ilgili bulgu toplamak için dersleri ve diğer sınıf deneyimlerini kullanırlar.
- Bu bulguları öğrencilerin ne bildiklerini anlamak için kullanır ve gerektiğinde öğrencileri yeniden yönlendirirler.

Öğretmenler biçimlendirmeye yönelik değerlendirmelerin etkinliğini aşağıdakileri yaptıklarında geliştirirler:

- Öğrencileri için hedef koymaya sistemli olarak odaklanırlar.
- Öğrencilerin bu hedeflere ulaşım ulaşmadıklarını belirlerler.
- Gelecekte öğretimlerini nasıl geliştireceklerini düşünürler.



- Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve izleyen müdahaleler arasındaki zaman aralığını görece kısa tutarlar, bu öğrenme üzerindeki etkilerin en güçlü olacağı zamandır.

Öğretmenler eğitimsel ölçmeyle ilişkili temel kavramları anladıklarında biçimlendirmeye ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirmelerin her ikisini de daha iyi kullanabilirler. Ayrıca öğretmenler, değerlendirme verilerini amaçladıkları ders materyalini yeterince kapsayıp kapsamadıklarını ve öğretimle ilgili hedeflerine ulaşmada etkili olup olmadıklarını yani kendi öğretimlerini değerlendirmek için de kullanabilirler. Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin bilgi düzeylerini değerlendirmek için farklı sorular sorarak, değerlendirmelerinin genel öğrenme hedefleriyle aynı ekseninde olduğundan emin olmak isteyebilirler.

19. İlke değerlendirmelerin geçerliliğinin ve tarafsızlığının önemi ve bu kavramların sınav sonuçlarından yapılan çıkarımların uygunluğunu nasıl etkilediği üzerine bir tartışma sağlamaktadır. Ayrıca, önemli veya geri alınmaz kararlar verirken sınavın uzunluğunu dikkate almak önemlidir, çünkü sınav uzunluğu, sınav sonuçlarının güvenilirliği ya da tutarlılığına etki eden bir unsurdur. 20. İlke değerlendirme çıktılarının anlamlarının sınav sonuçlarının açık, uygun ve tarafsız yorumlanmasına bağlı olduğunu açıklar.

## KAYNAKÇA

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, England: Open University Press.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2008). *Formative assessment: Examples of practice*. Erişim CCSSO website: [http://ccsso.org/Documents/2008/Formative\\_Assessment\\_Examples\\_2008.pdf](http://ccsso.org/Documents/2008/Formative_Assessment_Examples_2008.pdf)
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- Sheppard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Eds.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 623–646). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.
- Wylie, C., & Lyon, C. (2012, June). Formative assessment—Supporting students' learning. *R & D Connections* (No. 19). Erişim Educational Testing Service website: [http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD\\_Connections\\_19.pdf](http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections_19.pdf)

## 19. İLKE: Öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri; psikoloji bilimini temel alan, nitelik ve doğruluk bakımından iyi tanımlanmış standartları olan değerlendirme süreçleriyle en iyi şekilde ölçülür.

### AÇIKLAMA

OÖ–12 sınıflarında görev yapan öğretmenler ve eğitim liderleri, değerlendirmenin sürekli tartışma konusu olduğu bir çağda çalışmaktadır. Fakat herhangi bir değerlendirme çeşidinin niteliğini belirlemek için net standartların olduğunu bilmek önemlidir. Bu biçimlendirmeye ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirmelerin her ikisi için de geçerlidir (bknz. *Standards for Educational and Psychological Testing*; AERA, APA, & NCME, 2014). **Güvenilir ve geçerli değerlendirmeler, sınav sonuçlarını kullanan kişi ve kurumların öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri ile ilgili doğru çıkarımlar yapmalarına yardım eder.**

Bir değerlendirmenin geçerliliği dört önemli soruyla olan ilişkisi üzerinden düşünülebilir:

- Ölçmek istediklerinizin ne kadar gerçekten ölçülüyor?
- Ölçmeyi hedeflemediğiniz şeyler ne kadar ölçülüyor?
- Değerlendirmenin istenilen ve istenilmeyen sonuçları nelerdir?
- İlk üç soruya verdiğiniz cevapları savunmak için hangi kanıtlara sahipsiniz?

Bir değerlendirme aracının geçerliliği sadece bir sayıdan ibaret değildir. Bu, çeşitli zaman ve durumları kapsayan, değerlendirmenin istenilen veya istenilmeyen sonuçlarını içeren sınav verilerinden yapılabilecek çıkarımların analizidir. Mesela sınav sonuçlarını kullanan kişiler, bir sınavdan bunun başka faktörleri değil, öğrencinin öğrenmesini doğru şekilde yansıttığı sonucunu çıkarabilmelidir. Bunun doğru olması için, sınav kullanılacağı amaç ve hedef kitle için geçerli kılınmalıdır. Ayrıca, sınava giren bireyler gerçek

performanslarını göstermeleri için motivasyona sahip olmalıdır. Aksi takdirde eğitim personeli, öğrencilerin öğrenmelerinin mi yoksa sınava girmeye gösterilen çabanın derecesinin mi ölçüldüğünü ayırt edemez.

Doğruluk geçerliliğin bileşenidir. Geçerli değerlendirmelerde, bir değerlendirmenin neyi ölçeceği ve neyi ölçmeyeceği açıkça ifade edilmeli ve sınava giren herkes için bu ortaya konulmalıdır. Sınavın amacına yönelik olarak sınava girenler arasındaki farkları ortaya koyabilen sınavların doğruluğu yüksektir; sınavın amacıyla ilgisiz farkları ortaya koyan sınavların doğruluğu ise düşüktür.

Ayrıca, değerlendirmenin güvenilirliği de kilit bir unsurdur. Güvenilir bir değerlendirmenin sonuçları öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerinin tutarlı göstergeleridir. Sonuçlar verilen bir dizi sınav sorusuyla ilişkili olarak; öğrenci motivasyonu veya ilgisi, sınav şartlarındaki değişimler veya sınavı yapanların ölçmeyi amaçladığı şeylerin parçası olmayan diğer şeyler gibi şans faktörlerinden etkilenmemelidir. Genel olarak, uzun sınavlar kısa sınavlardan daha güvenilirdir.

## ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Öğretmenler yaptıkları her değerlendirmede, sonuçların ortaya koyduklarını incelerken, değerlendirmenin güçlü yanlarını ve sınırlılıklarını dikkate almalıdır. Öğretmenler değerlendirmelerinin güvenilirliğini iyileştirmek için stratejiler kullanmalı ve bazı değerlendirmelerin neden diğerlerinden daha güvenilir olduğunun farkında olmalıdır. Öğretmenlerin değerlendirmelerin kalitesini iyileştirmek için kullanabileceği yollar aşağıdakileri içerir:

- Değerlendirmeleri öğretilenlerle aynı doğrultuya getirmek.
- Aynı konu üzerinde çeşitli ve farklı soru türleri ile yeterli sayıda soru kullanmak.
- Çok zor ya da çok kolay olan ve bilgiyle ilgili yeterli ayrışmayı yapmayan (örn. öğrencilerin %100'ünün doğru cevapladığı sorular) soruları belirlemek için madde analizinden yararlanmak.

- Bir kullanım amacı veya durum için geçerli olan sınavın diğeri için geçerli olmayabileceği konusunda dikkatli olmak.
- Sonuçları öğrencinin geleceğini etkileyecek sınavlarla ilgili kararları, tek bir sınav yerine çoklu sınavlara dayandırmak.
- Çıktılar arasında, farklı kültürel gruplardan gelen öğrencilerin çıktıları ya da performansları arasında tutarlı çelişkiler olup olmadığını belirlemek. Mesela, bazı öğrenci alt grupları belirli program tiplerinde (örn. özel eğitim) düzenli olarak daha fazla temsil ediliyor mu?

## KAYNAKÇA

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13–25.
- Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26–33.
- Wiliam, D. (2014). What do teachers need to know about the new *Standards for educational and psychological testing*? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33, 20–30. doi:10.1111/emip.12051

## 20. İLKE: Değerlendirme verilerinin anlamlı olması net, uygun ve adil yorumlamaya bağlıdır.

### AÇIKLAMA

Değerlendirme çıktılarının anlamı net, uygun ve adil yorumlamaya bağlıdır. **Herhangi bir değerlendirilmeden elde edilen puanlar sadece hedefledikleri belirgin amaçlar için kullanılmalıdır.** Mesela, öğrencileri bir yarışma için sıraya koymayı amaçlayan sınavlar bu amaç için geçerli, tarafsız ve kullanışlı

olabilir; fakat bu sınavlar her bir öğrencinin belirli bir konu alanındaki öğrenme düzeyinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için de kullanılırsa yanlış yönlendirmelere yol açabilir.

## ÖĞRETMENLER İÇİN ANLAMI

Etkili öğretim; öğretmenlerin eğitim araştırmalarını bilinçli olarak kullanabilmelerine, verileri kendi sınıfları için yorumlayabilmelerine ve öğrencileri etkileyen değerlendirme verileri ve kararları hakkında aileler ve öğrencilerle etkin iletişim kurabilmelerine ciddi derecede bağlıdır. Öğretmenler müfredat ve değerlendirme seçimlerini, bu kaynakların araştırma bulgularıyla desteklenip desteklenmediği ve farklı öğrencilerle kullanıma uygun olup olmadığı üzerinden değerlendirmelidir.

Değerlendirme verilerini etkin şekilde yorumlamak için, öğretmenler kullandıkları her değerlendirmede aşağıdakilere yer vermelidirler:

- Değerlendirme neyi ölçmeyi amaçlamıştır?
- Değerlendirme verileri hangi karşılaştırmalara dayanır? Öğrenciler birbirleriyle mi karşılaştırılmaktadır? Yoksa bunun yerine öğrencilerin cevapları doğrudan öğretmen veya başkaları tarafından sağlanan kabul edilebilir ve kabul edilemez cevap örnekleriyle mi karşılaştırılmaktadır?
- Kesme noktası veya standartlar için ölçütler nelerdir? Öğrencilerin puanları, geçme/kalma kategorileri, harf notları veya yeterli/yetersiz performans göstergeleri gibi bir standart ya da kesme noktası kullanılarak mı sınıflandırılmaktadır?

Herhangi bir değerlendirmeden toplanan veriler; öğrenciler veya eğitim programları hakkında spesifik soruları ne kadar kapsadıkları, farklı geçmiş ve eğitimel koşullara sahip bireylere uygun olup olmadıkları ve değerlendirmenin kullanımı sonucunda ortaya çıkan istenilen ve istenmeyen sonuçların uygunluğu analiz edilerek yorumlanır. Öğrenciler üzerinde hem küçük hem de büyük çaplı sınavların belirgin etkisi olabilir, bu nedenle her iki tür sınavın sonuçlarının da dikkatlice yorumlanması önemlidir.

Her bir değerlendirmenin güçlü yanlarının ve sınırlılıklarının farkında olmak önemlidir. Bu farkındalık öğretmenlerin, hatalı güvenilirlik puanları (daha fazla

bilgi için 19. İlke'ye bakın) ve öğrenciler için önemli sonuçlar doğuracak kararlar alırken çoklu veri kullanımının önemi hakkındaki kanıtları aktarmalarına olanak sağlar.

## KAYNAKÇA

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

American Psychological Association. (n.d.). *Appropriate use of high-stakes testing in our nation's schools*. Erişim <http://www.apa.org/pubs/info/brochures/testing.aspx>

