



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION



OKUL ÖNCESİNDEN LİSE SONA: ÖĞRETMENLER İÇİN 20 TEMEL PSİKOLOJİ İLKESİ

Okullar ve Eğitimde Psikoloji Birimi



tedmem

Tüm öğretmen ve eğitimcilere armağanımızdır.

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 Murrell, 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>

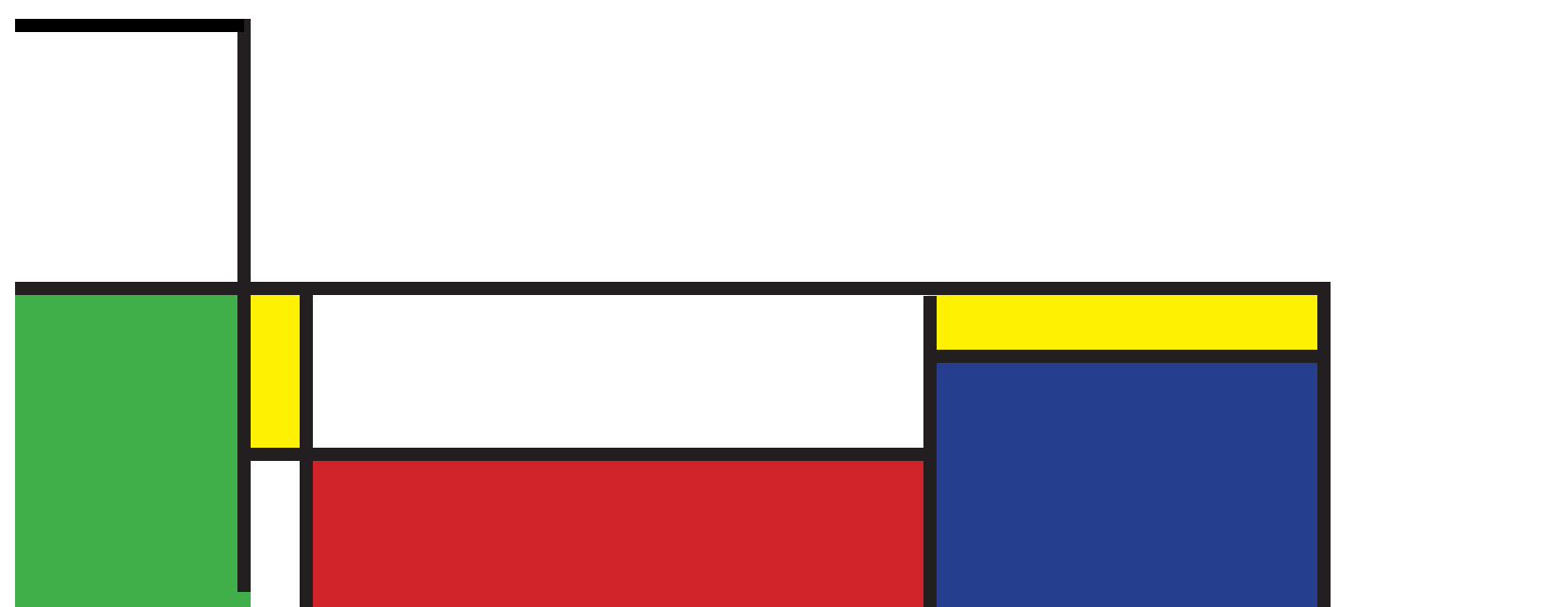
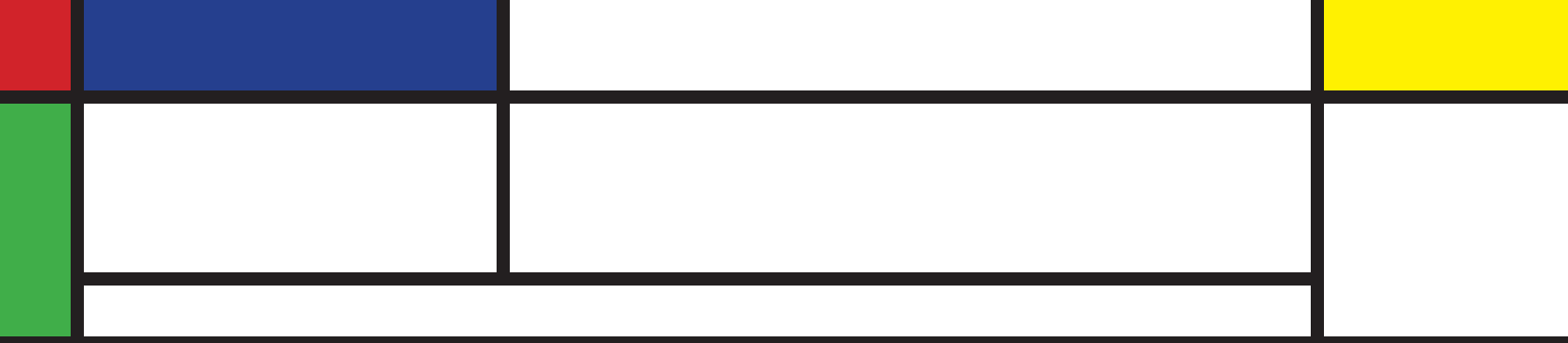
Türkçe Versiyon:

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 çoğaltılabılır ve dağıtılabılır. 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 dağıtımı için gerekli izinleri almıştır.

APA raporları belirli bir alandaki mevcut psikolojik bilgiyi sentezler ve gelecek icraatler 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

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



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 öğretilebilir.
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 öğretilebilir.
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 kullanılacak araştırma yöntemleriyle ilgili önemli içgörüler sağlayabilir. Bu raporda, okul öncesinden lise sona kadar kullanılacak 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 ÖO-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, ÖO-12 eğitimi için psikoloji bilimini on yıldan fazladır işe koşturmaktadır. 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 beklediği 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.¹

¹ 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
- 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.nasppcenter.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 olduğunu düşünenler 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 çözme 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 kaçınmalıdır. 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 kullanımlarında 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?”).²
- 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 etmemelerini (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 nitelendirme 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 eklenmesi 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.

² 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 yanlışları” veya “alternatif kavramlardan” oluşur. Hem öğrencilerin hem de yetişkinlerin sahip olduğu yaygın kavram yanlışları özellikle fen ve matematik gibi konulardadır.³ Öğretmenler konu öğretimi başlamadan önce bir ön değerlendirme yaparak, öğrencilerin belirli bir konudaki mevcut bilgi düzeylerini anlayabilir. Bıçimlendirmeye yönelik değerlendirme olarak isimlendirilen bu değerlendirme, öğrencilerin ön bilgileriyle ilgili bir temel veya bir öntest türü olarak kullanılabilir.

Temel değerlendirmeler öğrencilerin kavram yanlışlarına 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 yanlışları 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 onların 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 kavramla 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 değişim 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 yanlışlarına tamamen zıt olan güvenilir bilgi veya veri sunabilirler.

KAYNAKÇA

- Eryılmaz, 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* (NCER 2007-2004). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research. Erişim <http://ies.ed.gov/ncee/wvc/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.

³ Bu kavram yanlışlarının/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 harekete 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, bağlamsal bilişin nasıl etkilendiğini 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 sağlaması 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 alışılmamış 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.⁴ Öğretmenler, öğretimi tasarlarlarken 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 anlaşılmayacak 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.

⁴ 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 farklılaşırsa 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, bilgilerini 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 alıştırma⁵.

Uzmanların ve başlangıç aşamasındakilerin performanslarını karşılaştıran çalışmalar, bilinçli alıştırmalar ile oyun ya da ezberle tekrar gibi etkinlikler arasında önemli farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Ezberle 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

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

alıştırma problemleri öğrencilerde yılgınlığa 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 yinelemek 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 çalışmalarıyla ilgili düzenli, belirli, açıklayıcı ve zamanında geri bildirim aldıklarında öğrenmeleri arttırılabilir. Ara sıra ve formallite gereği verilen (örn. “aferrin” 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, “aferrin” ya da “bunu anlamış görünüyorsun” 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).⁶

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.

⁶ 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 öğretilebilir.

AÇIKLAMA

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

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 sahipsindir 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 çözmeye öğrencilerin çeşitli yaklaşımlar 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.

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 hali hazırda 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 başvurabilir) 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.⁷

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:

⁷ 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 çalışmalarını seçmelerinin değerini öğrenmelerine yardım eder. Çalışmalar ne çok kolay ne de çok zor olduklarında ideal (optimal) zorluculuğa 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 yeterlik seviyelerinin geliştirilmesine yöneliktir. Öğrenme hedeflerine sahip olan öğrenciler yeni becerileri öğrenmeye veya bir içerik alanı ya da bir çalışmada yeterlik 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) yeterlik 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 kırsa (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 çıktılarını (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 arasında ki 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 ulaşmasına 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 birikiminin ve değerler, inançlar, dil ve davranışsal beklentilerdeki farkların öğrenci davranışlarını nasıl etkileyebileceği hakkında ne kadar fazla şey bilirlerse, sınıflarından verimli öğretme-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” oluşturması 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.⁸

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 çözmeyi 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 alışverişi 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.

⁸ 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
- 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 öğedir.⁹

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 ilkeden yararlanılabilir.
- Beklentileri netleştirmek ve olumlu davranışı ödüllendirmek için okul çapında uygulanan Olumlu Davranış Müdahaleleri ve Destekleri (Positive Behavior Interventions and Supports – PBIS) gibi programlar sayesinde aynı ilkelerden 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

⁹ 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 uyumsuz 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 anlamlı, 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 karşılamaları 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 Uygulamalar¹⁰ (Restorative Practices) gibi programlar öğrencilerin, ortaklaşa karar verme gibi stratejiler yoluyla zarar gören, parçalanmış ilişkileri nasıl onacaklarını öğrenmelerine olanak sağlar.
- Sosyal-duygusal öğrenme stratejileri¹¹ 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.

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

¹¹ 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., & Trumbull, 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

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 gerçekleştirilebilir, 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 ulaşıp 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 alınamaz 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
- 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

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 (bkz. *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 kadarı 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 değerlendirmeden 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.

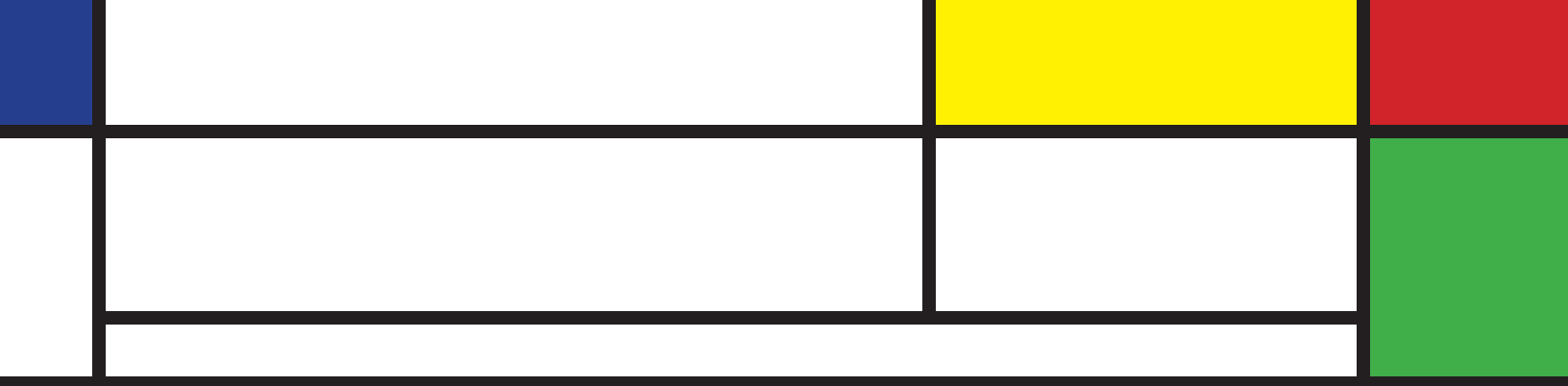
Her bir değerlendirmenin güçlü yanlarının ve sınırlılıklarının farkında olmak önemlidir. Bu farkındalık öğretmenlerin, hatalı güvenilirlik puanları (daha fazla

bilgi için 19. İlke'ye bakın) ve öğrenciler için önemli sonuçlar doğuracak kararlar alırken çoklu veri kullanmanın 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>



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

750 First Street, NE
Washington, DC 20002-4242