



EuroClio

Inspiring History
and Citizenship Educators

Tartışmayı Öğrenmek

ÖĞRETMEN REHBERİ



**GEORG ECKERT
INSTITUTE**
for International Textbook Research

edukacija
za 21. vek

**Maynooth
University**
National University
of Ireland Maynooth


THE MOUNT
INDEPENDENT.THINKING.

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Contents

Overview	4
Part 1: The Project	5
1.1: Values and principles: what inspires and informs our thinking	5
1.2: Why should dialogue, discussion and debate be taking place in classrooms?	7
1.3: Relevant Definitions	8
1.3.1 Defining what we mean by dialogue, discussion and debate	8
1.3.2 Defining what we mean by viewpoint	10
1.3.3 Defining what we mean by competence	10
Part 2: Teacher Guide to support the use of discussion, debate and dialogue as teaching methods	13
2.1: Conditions: how can we ensure that classroom conditions are right so that all students can flourish and make progress with being able to dialogue, debate and discuss?	13
2.1.1 Matters relating to the teacher and students	13
2.1.2 Setting up the classroom and establishing the norms	14
2.1.3 Setting up the task	14
2.1.4 Managing the class during the activity	15
2.1.5 Planning learning: how can we use enquiry questions to frame the learning and the assessment of learning?	16
2.2 What teaching strategies are most appropriate for developing dialogue, discussion and/or debate in the classroom?	18
2.2.1: Strategy: Dinner party table	20
2.2.2: Strategy: Balloon debate	21
2.2.3: Strategy: Speed Dating	23
2.2.4: Strategy: Boxing Match	25
2.2.5: Strategy: Becoming a Picture	26
2.2.6: Strategy: Fishbowl	28
2.2.7: Strategy: Four Corners	29
2.2.8: Strategy: Silent placemat conversation	30
2.2.9: Strategy: Role-playing	32
2.2.10: Strategy: All-stand consensus	34
2.2.11: Strategy: Solution-focused debate	35
2.2.12: Strategy: Dialogue to develop empathy	37
2.3 Lessons from the academic discipline of history	38
Part 3: Assessing competences	40
3.1 Formative and summative assessment	41
3.2 Assessing competences in Learning to Disagree	43
3.3 Assessment Tools	44
3.3.1 Questioning as an assessment tool	44
3.3.2 Using Rubrics	47
3.3.3 Assessment items	49
3.3.4 Student Self and Peer Assessment	50
3.3.5 Using oral assessment	51
3.3.6 Bringing the learning together – Assessing teaching strategies that are appropriate for developing dialogue, discussion and/or debate in the classroom	51
3.4 Concluding Comments on Assessment	54
Appendix 1: Argument Mapping (From Dwyer, 2017)	55
Appendix 2: Assessing Presentations	57
Appendix 3: Assessing posters	60
Appendix 4: Assessing through Graphic Organisers	61
Appendix 5: Assessing through Placemat Activity	63
Appendix 6: Hot / Cold: Assessing Persuasive Impact	64
Appendix 7: Exit Tickets	65
References for Part 2: Teaching Guide	66
References for Part 3: Assessment Guide	68
References for Part 3: Assessment Guide	69

Genel Bakış

Öğretmenlere yönelik bu rehber, EUROCLIO Erasmus+ tarafından finanse edilen “Farklı Görüşte Olmayı Öğrenme” projesi kapsamında yazılmıştır. Rehber, ele alınan konunun kimi zaman hassas ve tartışmalı olabildiği sınıf ortamında diyalogun, müzakerenin ve tartışmanın öğretilmesini ve değerlendirilmesini desteklemeye yönelik hazırlanmıştır. Bu Rehber üç bölümden oluşmaktadır. A Bölümünde proje, okuyuculara genel olarak tanıtılmıştır. Ayrıca sınıf ortamında diyalogun, müzakerenin ve tartışmanın (DMT) neden uygulanması gerektiği ele alınmıştır. Bu projeye ilgili tanımlara yer verilmiş ve bu tanımların projede nasıl kullanıldığı açık bir dille ifade edilmiştir. Diyalog, müzakere, tartışma ve bakış açısı tanımlar arasında olup sosyal yetkinlikler ve yurttaşlık yetkinlikleri üzerinde durulmuştur. B Bölümü Öğretme Rehberini, C Bölümü ise Değerlendirme Rehberini içermektedir. İki bölüm birbirini bütünleyecek şekilde hazırlanmıştır ve beraber kullanılmalıdır. Bu bölümler, www.historiana.eu adresinden ulaşılabilen Farklı Görüşte Olmayı Öğrenme projesinin içeriğine ve öğretim gereçlerine uygundur ve şunlardan oluşmaktadır:

- On iki adet “Bakış Açısı Tipi”
- Bazı Bakış Açılarının kullanıldığı derslere yönelik öğrenme planları
- “Bakış Açısı Tipi” gerecinin kullanıldığı e-Öğrenme faaliyetleri.

Rehber, tarih ve yurttaşlık öğretmenleri ve Avrupa'nın çeşitli yerlerindeki araştırmacılarla beraber, daha büyük topluluklardan alınan çok yönlü gereçler kullanılarak yazılmıştır. Bu rehber, politika yapıcıları için hazırlanmamıştır. Pratik yapan öğretmenlerin nasıl çalıştığını görmenin ilginç olacağını umuyoruz. Bununla beraber ilgili kaynağın bir kısmının incelenmesi dahil olmak üzere bu çalışmanın temelini oluşturan teori hakkında ayrıntılı bilgi için lütfen bu projenin ihtiyaç analizine bakın.

1. Bölüm: Proje

1.1: Değerler ve ilkeler: düşünmemizi harekete geçiren ve bilgi sağlayan unsurlar

“Tarih sınıfı bizi tedirgin eden ve meydan okumanın öne çıktığı bir ortam olmalıdır. Tarih öğrenirken daima karşımıza çeşitli şeyler çıkar. Ötekiyle karşılaşırız. Ötekilikle karşılaşırız. Bilinmeyenle karşılaşırız (ve şaşırtıcı bir şekilde buna aşına olduğumuzu keşfederiz). Aşına olduğumuz şeylerle karşılaşırız (ve bunların aslında ne kadar bilinmeyen yönleri olduğunu fark ederiz)”.

Christine Counsell

(Kaynak: “Tarihsel olarak düşünmenin anlamı nedir?” sorusu dikkate alındığında “Tarihsel Öğrenme Öğrencileri nasıl değiştirir?” - Tarihi Diyalog ve Araştırma Derneği tarafından gerçekleştirilen 1. Eğitim Seminerinin İşleyişi (Ed. Philippou, S. & Makriyianni, C.) Nicosia, Kıbrıs 2004.)

Bu proje nitelikli tarihin, mirasın ve yurttaşlık eğitiminin... geçmişle ilgili tek bir gerçeği aktarmaya çalışmadığını...

...belirten EUROCLIO bildirgesi açıklamasını temel alır. Tarihi mitleri ve basmakalıp görüşleri analiz eder ve geçmişin, kişinin öz geçmişine göre farklı algılandığına dair farkındalık yaratır. Tarihteki hassas ve tartışmalı konuları sorumluluk bilinciyle ele alır ve bölünmüş toplumlar içinde uzun süreli uzlaşmayı teşvik eder.

...uzlaşmanın öneminin mevcut deneyimler ve zorluklarla ilgili olduğunu kabul eder. Global yaklaşımları tanıtır. Geçmişe dair yapının çalışmanın birden fazla boyutunu kapsamakta olup insani değerleri, inanışları, tutumları ve eğilimleri irdeler. Kültür, din ve dil farklılığını dikkate alan bu proje, canlı bir geçmiş anlayışını etkili bir biçimde aktarmak için “ait olduğumuz tarihten” faydalanır.

...bilişsel, işlevsel, kişisel ve etik unsurlar dahil olmak üzere yetkinliklere dayalıdır. Meseleleri ve olayları anlama ve inceleme yeteneğinin yanı sıra temel yetkinliklerin ve esas düşünme becerilerinin ve kavramlarının gelişimine katkı sağlar. Bağımsız öğrenmeyi, motivasyonu ve katılımı artıran pedagojik stratejiler ve değerlendirme stratejilerini içerir.

(Kaynak: EuroClio.eu/manifesto/)

EuroClio doğru tarih, miras ve yurttaşlık eğitiminin yalnızca basite indirgenmiş açıklamalar veya yanıtlar olmadığını farkındadır. Toplumsal olayların ve süreçlerin karmaşıklığını anlamaya gayret eder: farklı boyutlar (toplumsal, siyasi, ekonomik, kültürel vs.) ve birbirleriyle nasıl ilişkili oldukları, çok nedensellik, değişimlerin ve sürekliliğin zaman içindeki etkisi.

Sınıf diyalogunun, müzakerenin ve tartışmanın bu bildirge ile uyumlu olmasını sağlayan bazı ilkeler mevcuttur. Bu ilkeler burada özetlenmiştir:

- a. Daima biçime değil maddeye odaklanılmalıdır. Tartışmacının söz bilimi ve sunum becerilerine dayalı iyi yapılandırılmış saygın tartışma biçimleri bulunduğu halde bu tartışma biçimleri sınıfta önem arz etmez. Bunun yerine odak noktası, doğrulanabilir bir kanıt dayanağı bulunan tüm iddiaları destekleyen etkili iletişim olmalıdır. Yani, bireyler iddiaların doğruluğunu tespit etmeye yönelik kontroller yapabilirler. Öğrenciler, daima savlarını desteklemek amacıyla geçmişle ilgili öğrendikleri şeylerden faydalanarak ve bilgiyi temel alarak konuşmaya teşvik edilmelidirler.
- b. Herhangi bir görüşe, mevcut kanıtlardan ulaştığı sonuçlar nedeniyle karşı çıkılabilirken bu görüşü açıklayan kişiye saygı duyulabiliyor ve haysiyetle yaklaşılabiliyor. Aynı durum diyalogda, müzakerede ve tartışmada konu edilen geçmişe ait kişiler için de geçerli. İster geçmişteki ister günümüzdeki tüm insanlar konuşmaları ve hareketleriyle dinlemeye değer kişiler olmadıkları ispatlanana kadar dinlenmeye devam ederler.
- c. Herkes istediği görüşü benimseme hakkına sahiptir. Buna karşılık tüm görüşlerin aynı geçerlilikte olduğunu veya insanların zarar verebilecek görüşleri beyan etme haklarının bulunduğunu kabul etmez. Sınıfta izah edilen geçerli görüşler, doğrulanabilir kanıt dayalı olanlardır. Kanıt, öne sürülen olguların aslında var olmadığını ispatlama sürecine yardım etmelidir. Katılımcılar temel olgulara (meydana gelen oldular) dair hemfikir olmalıdırlar. Kanıt, yapılan bir yorumun (olayların neden meydana geldiği, ne anlam ifade ettiği ve neden önem taşıdığı) makul ve inanılır olduğu konusunda başkalarını inandırmak amacıyla da kullanılır. Yorumlarla ilgili birçok fikir ayrılığı olsa da bu durum temel olgular için geçerli değildir. Öğrenciler bazen, başkalarının aşırı bulduğu fikirler beyan edebilirler. Diyalogun, müzakerenin ve tartışmanın kaide olduğu bir sınıfta aşırı fikirler diğer fikirler gibi kanıt dayanakları bakımından otomatik olarak incelenecek ve doğrulanabilir kanıtlarla beraber eleştirilecektir.
- d. Katılımcıların sınıftaki diyalog, müzakere ve tartışma sırasındaki davranışı temel insan haklarını ihlal etmemelidir. Öğrenciler, temel insan haklarını ihlal eden görüşler ifade ettiklerinde söz konusu görüşler uluslararası topluluk tarafından kabul edilen temel insan haklarını ihlal ettiği için öğretmen bu durumu, söz konusu görüşlerin neden sorunlu olduğunu düşünmemizi irdeleme fırsatı olarak değerlendirebilir. Bu tip fikirlerin beyan edilmesi insan haklarını öğretmeye yönelik bir fırsat sunar.
- e. Fikir ayrılığı, sağlıklı bir demokratik toplumun işaretidir ve takdir edilmelidir. Çatışma yanlış bir durum değildir; insanların gelişimini güçlendirir. Bununla birlikte çatışma yapıcı bir şekilde yönetilmelidir. Öğrenciler, dinlendiklerini hissetmelerini ve özgür ve demokratik toplumların gelişimine yapıcı katkılarda bulunabilmelerini sağlayacak şekilde

fikirlerini nasıl beyan etmeleri gerektiğini öğrenmelidirler. Ayrıca uygun bulmasalar da kanıta dayalı diğer görüşleri ön yargılı olmadan nasıl dinlemeleri gerektiğini de öğrenmelidirler.

- f. Kazanmaya çalışmak, nadiren diyalogun ve müzakerenin bir parçasıdır. Sınıf ortamında yapılan tartışmada bile temel odak kazanma olmamalıdır. Karmaşık sorunlar kolaylıkla çözülmez ve bir savın iki belirgin yönünün olması ender bir durumdur. Bunun yerine diyalog, müzakere ve tartışma süreci katılan herkesin bilgi düzeyini iyileştirmelidir. Bu sonuç kısmen, küçük farklılıkları ve karmaşıklığı ortaya çıkararak elde edilir. Böylece daha derin ve açık bir anlayış edinmek mümkündür.
- g. Bazı konular hassas ve/veya tartışmalı olup duyguları kuvvetlendirebilir. Öğretmenler bu konularla nasıl baş etmeleri gerektiğini öğrenmeli ve ilgili eğitimi almalıdırlar. Sınıfa gelen her bir öğrencinin bir geçmişi bulunur. Tüm öğrencilerin bu konularla ilgili diyaloglara, müzakerelere ve tartışmalara katılmaları yönünde desteklendiklerini hissettirmek öğretmenin sorumluluğudur. Diyaloga, müzakereye ve tartışmaya nasıl katılacağı konusunda deneyimi olmayan öğrencilerden bu konulara başlamalarını beklemek adil olmaz.

Diyalog, müzakere ve tartışma bir disiplin çerçevesinde yürütülür. Örneğin, tarih derslerinin konusu geçmiştir. Geçmiş anlamak için konuya öncelikle disiplinli bir yaklaşım uygulanır. Şimdiki zaman dahil olmak üzere konunun sonuçları ve önemi incelenebilir ve değerlendirilebilir. Öğrencileri bir konuyla ilgili diyaloga, müzakereye veya tartışmaya teşvik etmeden önce onların, o konu hakkında çeşitli bakış açılarını içeren bilgileri almalarına yardım edilmelidir.

1.2: Sınıflarda diyaloga, müzakereye ve tartışmaya neden yer verilmelidir?

Yukarıda yer alan Kısım 1'de verilen ilkeler düşünmemizde gereken bilgiyi sağlar. Avrupa'da çalışan tarih ve yurttaşlık öğretmenlerinden oluşan bir ekip olarak bulunduğumuz fikir alışverişi sonucunda, diyalogun, müzakerenin ve tartışmanın sınıf ortamında neden önemli olduğuna ilişkin şu ifadeleri benimsedik.

- Gençlerin kendine güvenerek ve yapıcı bir biçimde toplumda yer almaları için bir tezi savunmayla ilişkili yetkinlikleri geliştirmeleri gerekmektedir. Uzlaşmazlığın ve tartışmanın insan doğasının bir parçası olduğuna ve sağlıklı toplumlardaki çoğu bireyin zarara ve şiddete başvurmadan nasıl müzakere edileceğini bildiklerine inanıyoruz.
- Tarih, geçmiş değildir. Tarih, geçmiş anlamayı amaçlayan akademik bir bilim dalıdır. Tarih

dalında müzakere ve tartışmayla beraber çekişmeler daima yaşanır. Yani, var olan belirli olgular hakkında uyuşma sağlanırken bu olguların anlamına ilişkin görüş birliğine nadiren varılmaktadır.

- Tarih bazen okullarda öğretildiği gibi sabit bir bilgi bütünü olarak görülebilir. Sınıflarda gerçekleştirilen müzakere, tartışma ve diyaloglarda öğrenciler, kanıta dayalı fikirleri öğrenirler ve söz alma ve sözlü ifadelerinin de önemli olduğunu öğrenme imkânına sahip olurlar.
- Sınıfta gerçekleştirilen müzakere, tartışma ve diyalog etkindir ve gençlerin öğrenmeye yoğunlaşmalarını sağlar. Ayrıca niteliği bakımından çoğunlukla sözlü olup öğrencilerin yazmadan önce konuşmalarına imkân tanır. Birçok gencin karmaşık düşünme ve yazma becerilerinin gelişmesini destekler.
- Okul aynı zamanda gençlerin düşünceleri deneyebildiği, yeni düşünme biçimlerini keşfettiği ve görüşlerini yargılanma korkusu olmadan değiştirebildiği bir ortamdır. Okuldaki gençler ayrıca bazı konuların yanlış anlaşıldığını ve karşı koyulan fikirlere değer verildiğini güvenle tecrübe ederek öğretmenlerin becerikli desteğiyle öğrenir ve büyürler.

1.3: İlgili Tanımlar

1.3.1 Diyalog, müzakere ve tartışmanın projedeki anlamını tanımlama

Oxford İngilizce Sözlük (OUP 1993) ve Chambers Etimoloji Sözlüğü (Chambers Harrap 1988) ilgili terimleri aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

Diyalog: sohbet, söylem. İki veya daha fazla kişi arasında yapılan sohbet; sözlü fikir alışverişi; görüşme. Bu terim ayrıca 20. yüzyılın ortasından itibaren iki ulusun veya topluluğun temsilcileri arasında geçen müzakere veya diplomatik temas veya farklı gruplar arasındaki öneri alışverişi veya yapıcı iletişim anlamında da kullanılmaktadır. Etimolojisine bakıldığında diyalog, Yunanca bir sözcük olan “diálogos”tan gelir ve “dialégesthai” (sırayla konuşmak, birbiriyle sohbet etmek) ile bağlantılıdır. Dia – arasında + legéin – konuşmak.

Müzakere: (bir hususu) tartışma yaparak vs. ile inceleme; fikir alışverişi; görüşme. Terimin etimolojik kökeni Latince bir sözcük olan “discussus”tur. Bu da “discutere”nin (ayrı ayrı vurmak) geçmiş zaman ortacıdır. Dis – ayrı + quatere - sarsmak.

Tartışma: bir sav konusunda uyuşmama, müzakere; özellikle bir sorunun resmi bir yasama organında veya halka açık bir kurulda resmi olarak ele alınması. Halka açık bir kurul başta vs. olmak üzere bir konuyu öne sürmek, müzakere etmek, üzerinde durmak, sorgulamak. Orta

çağın başlarında kullanılırken eski anlamı münakaşa etmek, kavga etmek ve çekişmektir. Etimolojisi şöyledir: de- yere + batre - sermek.

2018 yılının Ağustos ayında Avrupa'daki öğretmenlerin oluşturduğu bir odak grubu, sözcüklerin tanımlanma biçimi ve aralarındaki ilişki hakkındaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

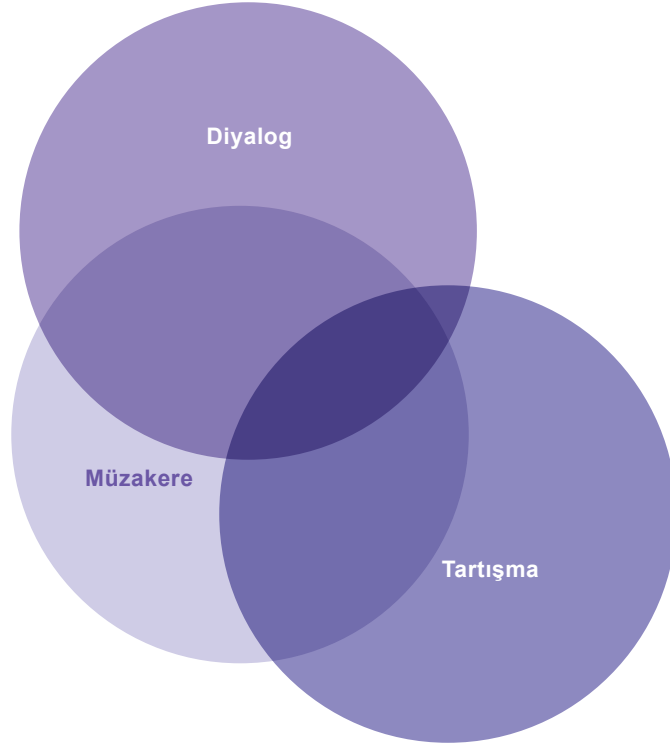
Diyalog: iki veya daha fazla kişinin fikirlerini paylaşması. Bir diyaloga katılan kişiler bakış açılarını değiştirmeyi arzu ederler. Bunun için kurala veya düzene pek gerek yoktur. Bununla birlikte Sokratik anlamı rehber eşliğinde diyalogu işaret eder. Diyaloga giren kişinin amacı, bir sorunun tanımını bulmak olabilir. Dolayısıyla diyalog çok yapısal da olabilir. Diyalogun illa da çekişmeli bir meseleyi konu alması gerekmez. Daha fazla değer odaklıymış gibi görünebilir.

Müzakere: daha çok gayri resmi, dairesel ve ileri geri görüşme ile ilgilidir. Bir müzakereye katılan kişiler bakış açısını değiştirmeyi arzu ederler. Birçok mesele tartışma kapsamına girebilir. Bunun için kurala veya düzene pek gerek yoktur. İspanyolcada müzakerenin farklı anlamları bulunur. Günlük konuşma dilinde mücadele etme anlamında kullanılır. Diyaloga göre uyuşmazlık daha büyük çaplı olabilir.

Tartışma: daha çok bakış açılarındaki farklılık veya taraf seçerek görüşleri paylaşma olarak görülür. Tartışma, tarafların bakış açılarını savunduğu, dolayısıyla bakış açıları sonradan değişebilse de mevcut olarak değiştirme konusunda daha az istekli oldukları bir durumdur. Çoğunlukla iki taraflı olarak algılanır ve hedef, tek meseleyi içeren bir çekişmede galip olmaktır. Tartışma hazırlanma, kurallar, düzen ve sunum anlamına gelir. Daha oturmuş bir yöntemi olup bu yöntem öğrenilebilir. Tartışmanın kapsamı ayrıca sınıfta daha diyaloglu bir eylem olarak artırılabilir.

Sözlüklerden alınan tanımlar ile Avrupa'daki tarih öğretmenlerinin algıları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar dikkat çekicidir. Her iki grup da tartışmayı, diyaloga ve müzakereye göre daha resmi ve daha muhalif görmektedir. Sorgulanan noktanın tüm yönleri ayrıntılı olarak incelendiğinde tartışma anlayışı aynı değildir.

Sözlük tanımları ve öğretmenlerin algılarında ise bir örtüşme vardır. Bunu şöyle tasvir edebiliriz:



Bu şematik gösterim yalnızca bir bakış açıdır. Şemadan önceki son cümlede dikkat edilmesi gereken sözcük “etmeliyiz” değil, “edebiliriz”dir. Bu proje üzerinde çalışırken şemaya ilişkin ilginç konuşmalar yaşanmıştır. Örneğin, Türk bir öğretmen çemberleri, diyalog ile tartışma arasında hiçbir örtüşme olmayacak şekilde çizmeyi planlamıştır. Ayrıca diyaloga yönelik belirli bir Türkçe sözcük bulunmadığına dikkat çekmiş ve örtüşmenin diyalog ile müzakere arasında olabileceğini ifade etmiştir. Bu konuyu ve söz konusu üç unsurla çalışmayı düşünmeniz dikkate alındığında üçü arasında var olan dengeye ilişkin fikirleriniz muhtemelen değişecektir.

Bu kısımdan devam ederken

Terimlerin kullanımının ve birbirleriyle olan örtüşmelerin daima diyaloga ve/veya müzakereye ve/veya tartışmaya bağlı olduğu kabul edildiği halde bu projede şu yaklaşım benimsenmiştir.

1. Yaygın olarak kabul edilen aşağıdaki görüşleri dikkate alırken terimler arasındaki önemli örtüşmeleri tanımak ve üç terim arasında sabit bir ayırım yapılmasının önüne geçmek:
 - a. Müzakere ve diyalog, tartışmadan daha az resmidir ve bir konuşma tarzı üzerinden uygulanır.
 - b. Müzakere, diyalog ve tartışmayla örtüşür
 - c. Müzakere ve tartışma bakış açılarının kısımlara ayrılarak incelenmesiyle ilişkiliyken diyalog daha yapıcıdır ((mecazi) bir oluşumu desteklemesi bakımından).

2. Uygulanan yaklaşımı tanımlamak için öğrenmenin amacından faydalanmak ve sınıflarda etkili olduğu bilinen pratik yaklaşımlara, bunları nitelendirmeye gerek duymadan odaklanmak.

1.3.2 Bakış açısının projedeki anlamını tanımlama

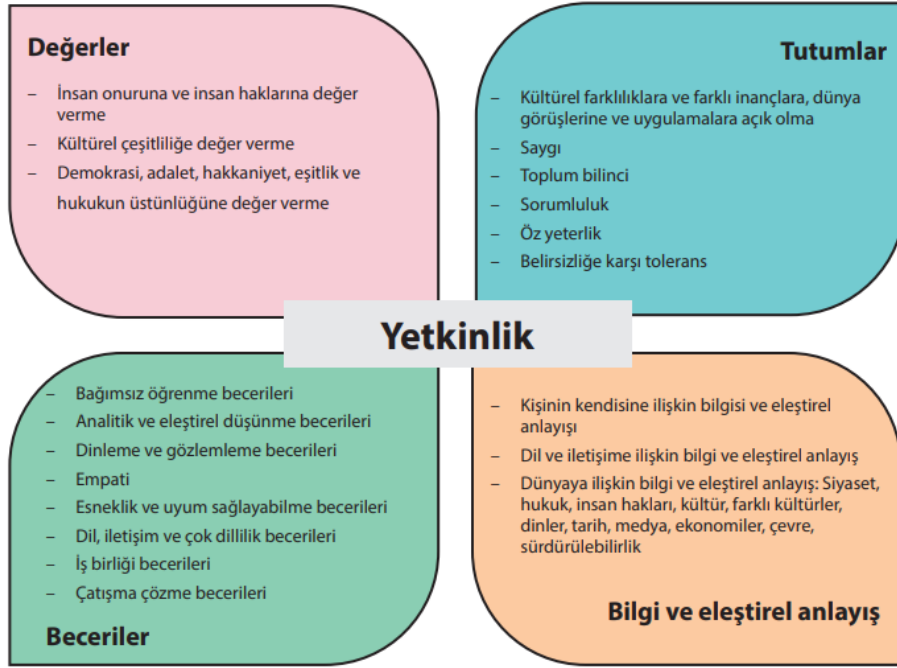
Bakış açısı, bize geçmişten gelen veya geçmişe ait bir görüş olarak tanımlanır. Yurttaşlık dersinde çok yakın zamanlı geçmişi de içine alır. “Bakış Açısı Çeşitliliğini” oluşturan her bir öge esas konular hakkında çok yönlü bir yaklaşım sunacaktır. Ders planları, öğretmenlere bakış açılarıyla çalışmaya ilişkin bir yöntem sağlar.

1.3.3 Yetkinliğin projedeki anlamını tanımlama

Yetkinlik eğitimi üzerine yapılan görüşmelerin başında Rychen ve Salganik (2003), DeSeCo çalışması kapsamında yetkinliğin tanımı için kullanışlı bir öneride bulunmuşlardır. Rychen ve Salganik'e göre yetkinlik, şu üç genel kriteri karşılıyorsa temel yetkinliktir: bireysel ve toplumsal düzeyde oldukça değerli sonuçların elde edilmesine katkı sağlar; birçok bağlamda önemli ve karmaşık talepleri karşılar ve karşılaşılan engelleri ortadan kaldırır ve tüm bireyler için önem taşır (s.44). Avrupa Referans Çerçevesi, Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Temel Yetkinlikler, bu tanıma aşağıdaki ilaveyi yapmıştır:

Bağlama uygun olan bilgiler, beceriler ve tutumlar birleşimi. Temel yetkinlikler tüm bireylerin kişisel tatminleri ve gelişimleri, etkin bir yurttaşlık, sosyal içerme ve istihdam için ihtiyaç duydukları şeylerdir (Avrupa Komisyonu, 2007, s.13).

Değerler kavramının ilgili Avrupa Referans Çerçevesi'ne nasıl dahil olmadığı ilginç bir noktadır (2018). Bu projede kullanılan Demokratik Kültür Yetkinlikleri çerçevesi, yetkinlikleri dört ana kategoride tanımlamakta ve çeşitli değerleri, tutumları, becerileri, bilgileri ve eleştirel anlayışı içermektedir. Şekil 1 bu çerçeveye ilişkin genel bir bakış sunar.



Şekil 1: Demokratik Kültür Yetkinlikleri kaynağı (Avrupa Konseyi, 2016)

Yetkinlik gelişimi, eylemin ve değerlerin kişisel ve özel olmasının yanı sıra ortak olduğu bir temsil anlayışına (kendi adına hareket edebilmek) işaret eder. Bu ortak yönü biçim olarak değerlendirilebilir. Temel yetkinlikler, tüm bireylerin kişisel tatminleri ve gelişimleri, istihdam edilebilme durumu, huzurlu toplumlarda sürdürülebilir ve başarılı bir yaşam, sağlık bilincine sahip yaşam yönetimi ve etkin bir yurttaşlık için ihtiyaç duydukları şeylerdir. Bu yetkinlikler erken çocukluktan başlayan ve yetişkinlik döneminde aile, okul, iş yeri, mahalle ve diğer topluluklar dahil olmak üzere tüm ortamlarda örgün eğitim ve yaygın eğitim yoluyla devam eden yaşam boyu öğrenme perspektifine göre geliştirilmektedir (Avrupa Birliği Resmi Gazetesi, 2018, s.7).

Yurttaşlık eğitimine ilişkin Eurydice raporu (2017) aktif, etkileşimli, eleştirel, işbirlikçi ve katılımcı öğrenmeden bütün okul yaklaşımlarına ve müfredat dışı faaliyetlere kadar çeşitli öğretme ve öğrenme yaklaşımlarının yurttaşlık eğitimindeki önemini vurgular. Zorlu yanı sıra bu öğrenme türünün nasıl öğretilebileceği ve değerlendirilebileceğidir. Bu konu sonraki iki bölümde irdelenecektir.

2. Bölüm: Müzakerenin, tartışmanın ve diyalogun öğretme yöntemleri olarak kullanımını destekleyen Öğretmen Rehberi

2.1: Koşullar: tüm öğrencilerin diyalogla, müzakereyle ve tartışmayla gelişmesine ve ilerleme kaydetmesine imkân sağlayan sınıf koşullarını nasıl oluşturabiliriz?

Öğretmenin deneyimi ve becerileri, eğitim konusunun zorluğu ve öğretme stratejilerinin ve etkin kullanılan kaynakların niteliği sınıflarda gerçekleşen etkili öğrenim için büyük önem taşır. Bununla birlikte diyalogun, müzakerenin ve tartışmanın öğrencilerle kullanımının etkinliğini etkileyen belirli konular mevcuttur. Bu konular bu bölümde ele alınmıştır. Söz konusu hususlar hakkında bilgi almak için lütfen aşağıdaki kısmı inceleyin.

2.1.1 Öğretmen ve öğrencilerle ilgili konular

- Öğretmen konunun bağlamı ve iddianın hususları dahil olmak üzere öğrenme konusunu çok iyi biliyor olmalıdır. Öğretmenin, bilgiyi oluşturmak ve bazı noktaları ayrıntılı olarak ortaya çıkarmak için öğrencilerin, doğrulanabilir kanıtla görüşlerin ispatına odaklanmalarını sağlamada anahtar bir rolü olacaktır. Öğretmen konuyu ve konuya yönelik kanıt olarak kullanılan kaynakları bilmiyorsa bu durum mümkün olmayacaktır.
- Öğretmen, bir konuyla ilgili ön yargıların ve bakış açılarının var olduğunu kabul etmelidir. Bakış açıları kanıta dayalı ve geçerli olabilir; fakat her bakış açısı bütünü yalnızca bir parçasıdır ve yatkınlık, bağlam ve deneyimle bilgilendirilir. Bu konuların farkında olmak öğretmenlerin, öğrencilerin kendi fikirlerini daha iyi keşfetmelerine yardımcı olur. Daha fazla bilgili (bkz. yukarı kısım) olmak bir öğretmenin kendi ön yargılarını ve bakış açılarını görmesini kolaylaştırır.
- Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin, deneyimlerini ve yeteneklerini bilmeli ve bazı konuların öğrenciler için neden uygun olmadığını (muhtemelen belirli dönemlerde) ve öğrencilerin iştirak etmek ve öğrenmek için neden ve nasıl desteklenmeleri gerektiğinin mümkün olduğunca bilincinde olmalıdır.
- Öğretmenin konuya ve öğrencilerine en uygun olan öğretme stratejilerini değerlendirmede uzman olması gerekecektir. Bazı stratejiler tartışmalı, duygusal ve hassas konular için çoğunlukla uygun değildir.
- Öğretmen, insanlara ve öğrencilerden beklenen kanıta yönelik saygı standartlarını örnek almalıdır. Öğretmen ayrıca içeriği açıklayan kişi yerine daima içeriğe odaklanarak kişilerin fikirlerini değiştirmelerine ve yanlış düşündüklerinin ispatlanmasına imkân sağlamalıdır.

2.1.2 Sınıfı hazırlamak ve kuralları belirlemek

- Diyalog, müzakere ve tartışma gerçekleştirilmeden önce sınıfın fiziki düzeni dikkate alınmalıdır. Bazı sandalye ve masa düzenleri diğerlerinden daha fazla fikir ayrılığına neden olur; örneğin, diziler halinde sıralanan masalar, daire şeklinde yerleştirilen sandalyelerin aksine bir etki yaratır. Bununla birlikte öğrenciler bazen, kaynaklarını yerleştirebileceği sıralara ihtiyaç duyacaklardır. Öğrencilerin birbirlerini nasıl duyabileceğini ve görebileceğini ve faaliyete kolaylıkla nasıl katılabileceğini dikkate almak gerekmektedir.
- Faaliyetten önce öğrencilerle davranış kurallarını belirlemek uygun bir adım olabilir. Yani saygılı, düzgün ve odaklanmış davranışlar sağlamaya yönelik kurallar hakkında bir fikir birliğine varılması idealdir. Kurallara riayeti artırmak amacıyla öğrencilerin konu üzerine konuşmaya ilişkin endişelerini ele almak, beğendikleri ve beğenmedikleri şeyleri sormak ve faaliyete katılmalarına yardım edecek unsurlar üzerinde düşünmelerini sağlamak uygun olacaktır. Başka bir faydalı adım ise iyi ve kötü tartışmalardan örnekler incelemek ve öğrencilere her iki türün özelliklerini tanımlattırmaktır. Böylece davranış kuralları tutum, ses tonu, uygun dil ve süreç hakkında kararlaştırılan kurallar ve bu kurallara uyulmamasının doğuracağı sonuçlar gibi öğeleri içerebilir. Bazen sınıf dışında gizlilik uygun olabilir veya en azından kurallara ders dışında da devam etmeye yönelik bir karar alınabilir.
- Bununla ilgili olarak bazı beklentiler tanımlanabilir. Örneğin, öğrenciler karışık durumlarla karşılaşacaklar, görüşlerini savunurken karşı tarafı dinleyecek ve yeni bilgiler öğrenecekler, süre ve söz almak istemeye ve bunlara izin vermeye ve taraflarını değiştirmeye hazır olacaklar ve kazanmaya odaklanmak yerine uyuştukları ve uyuşmadıkları alanları saptamaya çalışacaklardır. Değerlendirme kriterlerini açıkça tanımlamak beklentilerin belirlenmesine yardımcı olacaktır.
- Öğrencilere, bir kaynağın geçerliliğinin nasıl kontrol edileceğini ve o kaynağın nasıl yorumlandığını öğretmek gerekebilir. Okuma bölümünde (aşağıda) son derece faydalı olan CRAAP testinin bağlantısı yer almaktadır. Bu test öğrencilerin şu unsurları saptamalarına yönelik adımlar içermektedir: bir kaynağın geçerliliği, uygunluğu, doğruluğu, temsil gücü ve amacı.

2.1.3 Konuyu oluşturmak

- Söz konusu bilgi alındığında öğretmenin yaygın olarak kabul edilmiş olguları, iddia konularını, uzlaşmanın sağlandığı veya gerekli olmadığı noktaları tanımlayarak öğretilen konunun kapsamını incelemesi gerekecektir.
- Tarih öğretmenleri arasındaki mesleki fikir birliği dikkat çekicidir. Planlanan derste

öğrenmeyi yapılandıracak incelemeye dayalı bir soru zamanın verimli kullanılmasını sağlayacaktır. İncelemeye dayalı soru, öğrenmeyi şekillendirmesi ve ilişkilendirmesi bakımından büyük önem taşır. Sorunun kuvvetli bir kavramsal odağı bulunur ve uyumsuzlukların olumlu bir biçimde dile getirilmesini sağlar. Bu ayrıca diğer bilim dalları için de geçerli olan bir yaklaşımdır. Diyalogu, müzakereyi ve tartışmayı içerebilen öğrenmenin amacını da taşır ve iddianın esas noktalarıyla ilişkili olmalıdır. Sonraki bölümde bu konuyla ilgili ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

- Çok yönlü bir öğretim yaklaşımı uygulamak sınıfta başarılı diyalogların, müzakerelerin ve tartışmaların gerçekleştirilmesini destekler. “Çok yönlülük, bir bilim dalı olarak tarih [ve ilgili konular] için temel olan yöntemlerden ve süreçlerden faydalanarak tarihi olayları, kişilikleri, gelişmeleri, kültürleri ve toplumları farklı bakış açılarından görme biçimi ve bu şekilde inceleme eğilimidir.” (Stradling 2003). Bu bağlamda karmaşıklık ve küçük farklılıklar içeren bir konu oluşturmak çoğunlukla faydalıdır. Diğer bir deyişle, yalnızca basit / “siyah ve beyaz” bakış açılarına yer vermeyin. Aksi takdirde öğrenciler genel olarak tarih dışı düşünmeye sevk edilecek ve onları yanlış ayrımlar yapmaya sevk edecektir. Bu durumun temel etkeni bilgidir. Öğretmen ve öğrenciler bir konu hakkında ne kadar bilgi sahibi olurlarsa bağlantı noktalarını, bakış açılarının ne kadar çeşitli olabileceğini ve geçmiş bir olayın yeniden irdelenmesinin uyumsuzluğa neden olabileceğini o kadar iyi görürler.

2.1.4 Sınıfı faaliyet süresince yönetmek

Bazı öğrenciler diğerlerine göre daha pasiftir ve dinlemeyi tercih ederler. Öğretmen, her öğrencinin faaliyete aktif katılmasını nasıl sağlayabileceği üzerine düşünmelidir. Ayrıca daha çok söz alan ve özgüveni daha fazla olan öğrencilerin faaliyette baskın olmalarını önleyecek bir planlama yapılmalıdır. Herkesin katılımını sağlamak için kullanılacak çeşitli genel soru sorma stratejileri mevcuttur. Örneğin:

- ◆ Her bir oturumda herkesin yalnızca bir kere söz alabileceği bir kural uygulanabilir. Yani, ikinci söz hakkı ancak sınıftaki herkes bir kere söz aldıktan sonra kullanılabilir. Bu kural öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken ve fikirlerini özetlerken özen göstermelerine yardımcı olabilir.
- ◆ Öğretmen tüm öğrencilerin adları lolipop (veya kahve karıştırma) çubuklarına yazabilir. Kavanozdan seçilen çubukta adı yazan kişiye soru yöneltilir veya bu kişi söz alır.
- ◆ Öğretmen öğrencilerin el kaldırarak söz almalarını reddedebilir ve yanıtlayacak kişiyi kendisi seçebilir.

- ◆ Öğrencilere fikirleri üzerinde düşünmeleri ve fikirlerini önce bir arkadaşıyla, sonra da grupta paylaşımları için süre tanımak düşünmek için belirli bir süre yaratır, güven teşkil eder ve daha fazla öğrencinin katılımını sağlar. Bu yöntem “düşün, eşleştir ve paylaş” olarak bilinir.
- ◆ Hamle yaparak soru sormak (öğretmen bir öğrenciye soru sorar) ve ardından başka bir kişiye geçmek (soru sorulan kişinin hemen yanıtlanması yerine, öğretmen başka bir öğrenciden düşüncelerini/ konuyla ilgili ayrıntıları ifade etmesini ister).

2.1.5 Öğrenmeyi planlama: öğrenmeyi ve öğrenilen konunun değerlendirilmesini şekillendirmek için inceleme sorularını nasıl kullanabiliriz?

Bir faaliyeti, dersi veya ders oturumlarını planlarken yöneltilecek ilk soru şudur: **“Nihayetinde öğrencilerden neyi öğrenmelerini istiyorum?”** Görünürde basit olan bu soruyu tanımlamak çok daha zor olabilir. Buna karşılık öğrencilerle, amaçlanan öğrenime ilişkin net bir anlayış olmadan geçirilen zaman daha az etkili olacaktır. Öğretmen bu soruyu cevaplayarak öğrenme hedeflerini belirleyebilir. Böylece amaçlanan öğrenimin her bir yönü netleştirilir ve öğrenim planının diğer kısmı buna göre şekillendirilir.

İkinci soru ise şudur: **“Öğrencilerin arzu ettiğim şekilde öğrendiklerini nasıl anlayacağım?”**

Yani, öğretme aşamasında öğrencilerin öğrenmekte olduğunu ve öğrenmelerini istediğim şeyleri süreç sonunda öğrendiklerini nasıl değerlendireceğim? Öğrenimin gerçekleşip gerçekleşmediğini süreç sonunda nasıl değerlendireceğim? Öğrencilerin gelecekte de sürdürülmesi gereken öğrenimi bu faaliyet/ders/düzen üzerinden sürdürdüklerini nasıl değerlendireceğim? Yinelemek gerekir ki bu soruların yanıtlamak pek kolay değildir. Bu proje kapsamında değerlendirmeye ilişkin eksiksiz bir rehber oluşturulmuştur. Değerlendirmenin son aşamaya ilave edilemediğini unutmamak çok önemlidir. Değerlendirme planlaması, tüm planlama sürecinin başlangıcına yakın bir zamanda başlar. Değerlendirme planları öğrenim planının temel bir parçasıdır.

Sorulması gereken üçüncü soru ise şudur: **“Hedeflediğim öğrenimi şekillendirecek ve geliştirebileceğim inceleme sorusu nasıl olmalıdır?”** İnceleme sorusu öğrenme planının başlığı olup öğrenmeyi kapsamalıdır. Nihai değerlendirme sorusu olabilir. Bir inceleme sorusuna ilişkin düşünme süreci öğrenme ve değerlendirme hedeflerinin açık ve uygulanabilir olup olmadığını faydalı bir biçimde kontrol eder. İnceleme sorusu ayrıca, ahlaki veya etik muhakemelerde bulunabilmek için sorunun ilgili olduğu tarih veya yurttaşlık gibi derslerde, özünde neyin planlandığını düşünme imkânı tanır. Örneğin, baskı altındaki insanların nasıl hayatta kaldığı konusu akademisyen bir tarihçinin yaklaşımına benzer şekilde veya meselenin etik ve ahlaki boyutunu araştırmayı amaçlayan birinin gözünden incelenebilir. Tarihçi şuna benzer bir soru yöneltebilir: “Baskı altındaki kişilerin seçimlerini hangi koşullar ve bakış açıları etkilemiştir?” Yurttaşlık öğretmeni şunu sorabilir: “Tarihsel bir bakış açısı, baskı altına hayatta

kalmaya çalışan insanların seçimleri hakkında karar vermemize nasıl yardım edebilir?” İnceleme soruları tartışmayı canlı olarak yansıtırsa daha iyi sonuç verir. Diğer bir deyişle tarihsel inceleme sorusu akademisyen tarihçiler tarafından öne sürülen bir özellikle ilgiliyken yurttaşlık hakkındaki inceleme sorusu ise modern topluma uygun bir konuya odaklıdır.

Aşağıdaki üç soruyu cevaplayarak planlamaya devam edilebilir. Ayrıntılı bir öğrenme planı olarak düzenlenebilir. Alınması gereken kararlar şunu kapsayacaktır:

- *Müzakere, diyalog ve/veya tartışmanın hangi noktada gerçekleşeceği.* Öğrencilerin, görüşlerinin esaslı olmasını (yani, iddialarının doğruluğunu ispatlamak için kanıt kullanabilmeleri) ve bir konuyu ayrıntılı olarak ve küçük farklılıklarla keşfetmelerini sağlamaya yönelik yeterli bilgi alacak zamanı olduğunda bu faaliyetler daha etkili bir biçimde gerçekleşir. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bilgi seviyesi hakkında düşünürken bilgiyi üç ölçekte dikkate almak faydalı bir adım olabilir. “Konu ölçeği” öğrencilerin ilgili konu hakkında gerek duyduğu özel bilgidir. “Dönem ölçeği” öğrencilerin çalışılan zaman ve yer hakkında ihtiyaçları olan bilgidir. “Daha geniş bilgi ölçeği” kapsamlı bir kavramsal bilgi anlayışıyla ilgilidir. Örneğin, Rus Devrimi 20. yüzyılın siyasi gelişim tarihiyle örtüşür. Müzakere, diyalog ve/veya tartışma da tarih derslerindeki tarihle ilgili gerçek tartışmalar veya yurttaşlık derslerinde modern toplum için çok önemli olan konular üzerinde şekillenir.
- *Öğretmenin müzakere, diyalog ve/veya tartışmada takınacağı tutum.* Öğretmen asla tamamen tarafsız değildir. Bununla birlikte öğretmen mümkün olduğunca tarafsız olmayı veya bilerek tarafını seçmeyi tercih edebilir. Öğretmen mümkün olduğunca tarafsız davranıyorsa görüşleri etkilemek ve öğretmeni memnun etmeye çalışmak en aza indirgenmelidir. Böylece yeni fikirler ve sorular için daha uygun koşullar yaratılır. Buna rağmen bu durum öğrencilere yapay gelebilir. Öğrencilerden kendi görüşlerini bildirmeleri beklenirken öğretmenleri bu imkândan muafır. Tarafsız olmak öğretmenin kişiliğine uymayabilir ve öğrenciler ne olursa olsun görüşlerle ilgili varsayımlarda bulunabilirler. Öğretmen bir tutum takınırsa öğrenciler bilgilerini kullanarak öğretmenle tartışabilirler ve öğretmen kendi fikirlerini yansıtmaktan özellikle muaf olmaz. Bununla birlikte öğretmenleriyle tartışmak bazı öğrencilere zor gelebilir veya bu öğrencilerin görüşleri öğretmenleriyle zıt olmasa da öğretmenlerine karşı koyma zorunluluğunu hissederler. Ayrıca öğretmen konuşurken olgu ile görüş arasında ayırım yapmak zorlaşabilir.
- *Öğrencilerin özen göstermesine nasıl yardım edilir.* Rekabete teşvik etmenin ve “kazanma” arzusunun sınıf ortamında gerçekleştirilen diyalog, müzakere ve tartışmalarda yardımcı olmadığı yukarıda ifade edilmişti. Bunun yerine öğretmen, öğrencileri özen göstermeye nasıl teşvik edeceğini veya konu hakkındaki meraklarını nasıl artıracığını düşünmelidir; çünkü özenli davranan veya meraklı öğrenci konuyu öğrenmeye gayret edecek, çeşitli savlarda bulunacak ve konuyu tamamen keşfetmek isteyecektir. Ayrıca konu, öğrencilerin

tutkuyla özen gösterdiği ve sağlam kişisel fikirler beyan ettiği hassas ve/veya tartışmalı nitelikte olabilir. Odak noktası, öğrencilerin farklı bakış açılarını dikkate almalarına yardım etmek olabilir. Faaliyetler bölümü ve ders planları, öğrencilerin materyalle yakından ilgilenmelerine nasıl yardım edileceğine dair örnekler içermektedir.

- *Diyaloğu, müzakereyi ve/veya tartışmayı desteklemek için gereken soru sorma süreci.* Öğretmenin sorularına verilen yanıtlar müzakere, tartışma ve diyalogla yanı olmasa da öğretmenin son derece kaliteli sorular yöneltmesi müzakerenin, tartışmanın ve diyalogun desteklenmesi bakımından önemlidir. Örneğin, öğretmenler soru sorma aşamasında “şeytanın avukatı” olarak hareket ederek tartışmayı hareketlendirebilir ve devamını sağlayabilir. Yukarıda bahsedildiği gibi faaliyetler bölümü ve ders planları soru sorma sürecine ilişkin örnekler içermektedir. Sınıftaki diyalog, müzakere ve/veya tartışma yönetimi konusunda kendine daha az güvenen öğretmenler istenen öğrenimin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla bir faaliyetin veya dersin farklı aşamaları için sorular hazırlamak isteyebilirler.
- *Genel değerlendirme nasıl yapılır.* Lütfen bu projenin değerlendirme rehberi kısmına bakınız. Değerlendirmenin amacını burada da yinelemekte fayda var. Değerlendirme esnasında öğretmenler, öğrencilerinin bilgileri hakkında yeni veriler elde ederler. Bu durumda yeni verilerle ne yapacaklarına dair karar almaları gerekmektedir. Öğretmenler, bu verileri öğrencilerini sıralamak için kullanacak mıdır? Bu değerlendirme şekli yaygın olarak genel değerlendirme olarak bilinmektedir. Genel değerlendirme bazen kötü bir biçimde kullanılabilir ve öğrencilere olumsuz değerlendirildikleri ve değiştiremeyecekleri bir tarafa girdikleri mesajını verir. Olumlu hareket eden ve öğrencilerinin öğreniminin daima farkında olan bir öğretmen, öğrencilerinin gelişmesini sağlamak için öğrenimleri kapsamında sürekli biçimlendirici bir biçimde değerlendirme yapar. Öğretmenler sık sık, genel değerlendirme gerektiren sistemlerle çalışmak zorundadır. Bununla birlikte güçlü bir biçimlendirici değerlendirme, bireyin olabileceği en iyi seviyeye ve olmak istediği yere gelmesini sağlamaya daha fazla odaklıdır.

Bu rehberin aşağıdaki bölümlerinde diyalogu, müzakereyi ve tartışmayı desteklemeye yönelik pratik açıklamalar ve strateji örnekleri verilmiştir.

2.2 Sınıfta diyalogu, müzakereyi ve tartışmayı geliştirmek için en uygun öğretme stratejileri hangileridir?

Bu bölümde sınıfta diyalogu, müzakereyi ve tartışmayı geliştirmeye yönelik on iki farklı strateji tanımlanmıştır. Bu stratejiler öğrenme planı değildir (bkz. yukarıdaki bölüm). Öğretmenlerin yıllar içinde geliştirdiği ve derslere yönelik öğrenim planlarının bir kısmını oluşturabilen stratejilerdir. Ders planlaması yukarıda bölümde açıklandığı gibi faaliyet planlamasıyla başlamaz (öğretme

stratejileri). Onun yerine, hedeflenen öğrenim üzerine düşünmekle başlar. Yine de denenen ve test edilen bu stratejiler öğrenime dair çeşitli sonuçlar elde etmede faydalıdır.

Ek 1’de her bir stratejiyle kullanılacak içeriğe ilişkin örnekler verilmiştir (İngilizce olarak mevcuttur). Bu içerik “Bakış Açısı Çeşitliliği”nden veya Historiana’nın başka bir içerik bölümünden alınır veya buna gönderme yapar. Özel içerik, her bir stratejiyi öğretmenin eğitim oturumunda göstermek için kullanılabilir. Bu durumda eğitim oturumundaki öğretmenlere söz konusu stratejiyi öğrenime yönelik ders planlarına nasıl dahil ettikleri sorulabilir. “Bakış Açısı Çeşitliliği” ve diğer içeriğe şu adresten ulaşılabilir <http://historiana.eu>.

Bu bölümün sonunda, müzakereyi ve tartışmayı özünde barındıran akademik tarih bilim dalının, sınıfta diyaloga, müzakereye ve tartışmaya teşvik eden öğretmenler için nasıl bir esin kaynağı olabileceğini irdeleyen bir alt bölüm yer almaktadır.

Öğretme stratejileri özet tablosu		
	Öğrenci faaliyeti:	Öğrencinin öğrenimi
Akşam Yemeği masası	Belirli bakış açılarının göreceli benzerliklerini ve farklılıklarını tartışmak.	Tartışmayı ve tartışma ortamını deneyimlemek Bir konuda farklı görüşlerin ayrıntılarını ve karmaşıklığını tanımlamak. Farklı bakış açıları arasındaki bağlantıları incelemek.
Balon tartışması	Bir etkenin bir konuya için göreceli önemini tartışmak.	Araştırma yapmak ve tartışma için bilgi ve kanıta dayalı bir argüman oluşturmak. Bir tartışma sırasında kanıtlar göstererek bir argümanın aksini ispatlamak.
Hızlı tanışma	Bir konu hakkında çiftler halinde diyalog kurarak o konuya ilişkin bakış açılarını sınıfta bütünüyle irdelemek.	Aktif dinleyici olarak karşı taraftaki kişiyi diyalogla ikna etmek. Fikir ve bakış açılarını güncellemek ve değiştirmek. İnsanlar ile bakış açıları arasındaki bağlantı noktalarını tanımlamak ve incelemek.
Boks Maçı	İddia veya üslup yerine gerçekçi kanıtların kullanımına odaklanarak çiftler halinde tartışma yapmak.	İddiaların doğruluğunu, doğrulanabilir bir kanıt temeliyle ispat etmenin önemi. İyi bilgilendirilmenin ne kadar önemli olduğu ve bilgi sahibi olmak için ne kadar özenli çalışmanın gerektiği.
Resimle Özdeşlik Kurma	Bir bakış açısını daha iyi anlamak için kasten ve tam olarak taraf seçmek.	Daha kapsamlı bir olay belirli bir bakış açısına göre nasıl deneyimlenmiştir. Konularla ilgili geçerli ve bilinçli çeşitli bakış açılarına empatiyle yaklaşmak.
Küçük balık akvaryumu	Bir konuya ait bir özellik ile ilgili ayrıntılı bir müzakere yapmak ve bu müzakereyi dinlemek.	Ayrıntılı müzakere için nasıl bilgi sahibi olunur. Başarılı bir müzakerecinin unsurları. Daha kapsamlı bir konu üzerine farklılaşan bakış açıları.

Dört Köşe	Müzakere için taraf seçerek bir düşünceyi açıklamak ve savunmak.	Bir düşünceyi oluşturmak, açıklamak ve savunmak. Müzakere sonucunda ve yeni bilgi kazanıldığında düşünceler nasıl değişebilir.
Sessiz Sohbet	Düşünce ve fikirler beyan etmek ve yazıyla sorular sormak.	Sınıftaki herkesin düşünce ve fikirlerine nasıl dikkat edilir. Fikir oluşturmak için sürekli çeşitli bakış açılarına odaklanmak. Yazılı olarak nasıl müzakere edilir.
Rol yapma	Bir konuyu/meseleyi irdelemek/ tartışmak için bir karakteri veya rolü oynamak.	Bir konu veya meseleyle ilgili olarak var olan bakış açılarının ve örtüşen tarafların karmaşıklığı ve fazlalığı.
%100 fikir birliği	Ortak paydada birleşmek ve bir yanıtı veya tarafı sözlü ifade etmek için beraber çalışmak.	Bir konuyla veya bir sorunun yaygın olarak kabul edilebilen bir yanıtıyla ilgili ortak paydanın kapsamı. Fikir birliği nasıl oluşturulur. Fikir birliği oluşturmak ne kadar zor olabilir.
Çözüm odaklı tartışma	Uyuşmazlık yaşanan bir meseleyi tamamen ortaya çıkarmak ve başarılı bir sonucun nasıl olabileceğine karar vermek için o meseleyi irdelemek ve tartışmak.	Tüm meseleleri, bakış açılarını ve çözüme ulaşmak için gereken değişimi daha iyi anlamak. Öğrenciler daha iyi bilgi sahibi olurlar.
Empati için diyalog	Tarafların nedenlerini belirlemek için saygının etkili olduğu kolaylaştırılmış dinleme süreci.	Kişilerin konularla ilgili olarak neden taraf tuttuğunu daha iyi anlamak.

Lütfen bkz. C Bölümü Kısım 5.3.6: Bu önerilerle ve geliştirilmesiyle ilgili ayrıntılar için “Yetkinlikleri Değerlendirmek.”

2.2.1: Strateji: Ziyafet masası

Amaç

Bu stratejinin amacı öğrencilerin çeşitli bakış açılarıyla ilgilenmelerini ve irdelemelerini sağlamak ve bir kişinin özgeçmişinin bakış açısını nasıl şekillendirebileceğini anlamaktır. Öğrencilerin, fikirlerin örtüştüğü noktaları ve bir konuyla ilgili bakış açılarının ve bu bakış açıları arasındaki küçük farklılıkların uzlaştırılabileceği (veya uzlaştırılamayacağı) yerleri saptamalarını sağlar. Diğer bir deyişle, öğrencileri “iki taraflı” olma düşüncesinden uzaklaşmaya ve bir süreklilik veya bakış açıları arasında çekişme fikrine yönelmeye teşvik eder.

Temel strateji

- Öğretmen bir konu hakkında bakış açıları bulunan birkaç (çoğunlukla 6 ile 12 arasında) öğrenci seçer. Bu kişilerin bakış açıları tamamen kutuplaşmış olmamalıdır. Yani, bir görüngen üzerinde bulunmalıdır. Bakış açıları arasında örtüşme olması bu alıştırma için faydalıdır. En ilginç müzakereler çoğunlukla belirsizlik ve mesafe olduğunda yaşanır.

- Gruplar halinde olan öğrencilere çeşitli bakış açıları ile bakış açılarının ait olduğu kişilerin özgeçmiş bilgileri sunulur. Bu bilgiler öğrencilerin, karşı taraftaki kişinin neden böyle bir bakış açısı olduğunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğrenciler materyali okurlar.
- Öğrencilere ardından ziyafet masasının hazırlanma nedeni anlatılır. Öğrencilerden oval masa etrafında karakterleri yerleştirmeleri istenir. Böylece konuklar arasında istenmeyen anlaşmazlıklar önlenmiş olur.
- Ardından öğrenciler konukları nasıl konumlayacaklarını **ele alırlar**. Kararlarını verdiklerinde diğer öğrencilerin aldığı kararları inceleyebilirler ve akranlarını kararları hakkında sorgulayabilirler. Kendi masalarını yeniden ziyaret ederek öğrendikleri diğerlerinin düşüncelerini dikkate alarak yapmak istedikleri değişiklikleri **ele alırlar**.

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Öğrencilerden kişileri yerleştirmeleri istenebilir, bu nedenle farklı bakış açılarını dinleme ve fikirlerini değiştirme imkânları olacaktır. Tamamen uyuşmayan kişilerle mi yoksa bazı noktalarda aynı fikirleri taşısa da bazı noktalarda farklı düşünen kişilerle mi aynı yerde oturmanın daha iyi olacağına dair bir **müzakere** gerçekleştirilmelidir,
- Öğrencilere nerede oturmak istedikleri ve/veya nerede oturmak istemedikleri sorulabilir. Buradaki amaç öğrencileri, en iyi tanımladıkları veya tanımlamadıkları bakış açısı üzerine düşünmeye teşvik etmektir.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

Müzakerede sorular sorulurken öğrencilerin bakış açısı çeşitliliğine ve aralarındaki küçük farklılıklara yönelik anlayışlarını pekiştirmeye yardım etmeye odaklanılır. Böylece öğrenciler konuya dair kendi taraflarını açıklayarak ve çeşitli bakış açıları hakkında bilgi alarak konuyla ilgilenmeye başlayabilirler. Öğrencilere hangi bakış açısı/açıların kendilerini gerçekten de düşünmeye sevk ettiğini ve bunun nedenini sormak tüm sınıfın katıldığı bir müzakereyi güçlendirmenin uygun bir yoludur.

Gereken kaynaklar

Oval yemek masası (gerçek veya kağıt üzerinde), bir konuyla ilgili 6-12 bakış açısı ve bu bakış açılarını benimseyen kişilerin özgeçmiş bilgileri.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı:

- Öğrenciler, birbiriyle olan etkileşimlerinin daha iyi anlaşılmasının gerektiği birçok karakteri içeren bir konu üzerinde çalışırken.
- Öğrencilerin, farklı tarihçilerin veya diğer öncü düşünürlerin belirli bir konuya ilişkin bakış

açıları anlamaları gerektiğinde.

- Öğrencilerden çeşitli görüşleri ortaya çıkarmaları ve görüşlerin karmaşık olduğunu ve küçük farklılıklar taşıdığını öğrenmeleri istendiğinde.
- Öğrencilerin akranlarıyla doğrudan zıtlama korkusu taşımadan kendilerini bir söyleme yönlendirmelerini sağlamak.

2.2.2: Strateji: Balon tartışması

Amaç

Bu stratejinin amacı öğrencilerin sınıfta öğrendikleri bir konuyu **tartışmalarını** sağlamaktır. Tüm öğrenciler tartışmaya katılma ve bilgilerini gösterme fırsatını yakalarlar. İddialarının doğru olduğuna kanıt göstermelerini ve bakış açılarını doğrulamalarını sağlar. Ayrıca bu strateji öğrencilerin, iddialarının daha güçlü olduğu konusunda akranlarını ikna etmek için kanıtlar kullanarak diğer bakış açılarına karşı çıkmalarını sağlayabilir.

Temel strateji

- Öğretmen çiftler halindeki öğrencilere (veya küçük gruplara) üzerinde çalıştıkları veya araştırmaya hazırlandıkları bir karakter veya olay ve bir konu sunar. Öğretmen tüm karakterlerin (veya olayların) bir sıcak hava balonunda bulunduğunu duyurur. Yalnız sıcak hava balonunun giderek kısılması bir sorun haline gelir. Bazı kişilerin (veya şeylerin) dışarıya atılması gerekecektir. Kimler/neler dışarı atılmalıdır? Bunu, öğrencilerin gerçekleştirdiği kanıta dayalı savunmaların kalitesi belirleyecektir. Öğrenciler karakterlerini / olaylarını balonda kalmasını sağlayacak şekilde savunabiliyor mu?
- Ardından öğrenciler araştırma yaparlar ve karakterlerinin (veya olaylarının) balonda kalması gerektiğini belirterek konu için ne kadar önemli olduğuna dair bir iddia hazırlarlar.
- Öğrenciler iddialarını **tartışmada** sunarlar. Tüm öğrenciler sunumları dinlerler ve kanıta dayalı iddianın kalitesine göre değerlendirirler. Daha sonra sınıfta oylama yapılır. En az oyu alan grubun karakterleri veya olayları balondan ilk atılanlar olurken en çok oyu alan grubun karakterleri veya olayları balonda sona kalır.

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Oylama birkaç oturumda gerçekleştirilebilir. Birinci oturumda elenen gruplar kalan gruplar için sorular hazırlayacaktır. Kalan gruplar, balonda neden diğerleri yerine kalmaları gerektiğini öne sürmek için hazırlık yapacaklardır. Yani, **tartışmanın** odağı diğerlerinin iddialarını çürütme olarak değişir. Ardından balonda kimin en fazla kalacağını belirlemek üzere bir kere daha oylama yapılır.

- Bu faaliyet kağıt üzerinde de gerçekleştirilebilir. Öğrencilere tüm kişilerin / olayların resimleri verilebilir. Öğrencilerden bu resimleri alıştırma kitaplarında düzenlemeleri ve seçtikleri sıraya göre neden bunları dışarı attıklarına dair kanıta dayalı açıklamalar yazmaları istenebilir. Öğrenciler kitapların birbirleriyle değişebilirler, kitapları asıl sahiplerine geri vermeden önce diğerlerinin düşüncelerine yazıyla karşı çıkabilirler.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

Öğretmen, sunumlar sırasında öğrencilerin yanıtlamak için kanıt kullanmalarını gerektiren sorular sorarak öğrencileri daha ayrıntılı düşünmeye ve bilgi düzeylerini göstermeye teşvik etmelidir. Soru sorma aşamasında öğretmen, öğrencilerin dikkatini, bir iddianın doğruluğunu ispatlamada etkin olduğu gözlemlenen kanıtın türüne, öğrencilerin iddialarını bir araya getirirken karşılaştıkları zorluklara ve başarıyla sonuçlanan çalışmanın diğer öğelerine çekebilir.

Gereken kaynaklar

Bir balon resmi (bir denizaltı resmi de zıt anlamda benzetme yapmak için kullanılabilir) ve konuyla ilgili karakterler veya olaylarla ilgili bilgiler.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı:

- Bu strateji tartışmalı ve hassas konular için kullanılmaya uygun değildir. Tüm bakış açılarının eşit olarak dikkate alınması ve herkesin konuyla makul düzeyde duygusal bir mesafesinin olması için ahlaki ve etik olarak doğru hareket edilmelidir.
- Bununla beraber, özünde göreceli önem veya değişime göreceli katkı hakkında tartışma içeren herhangi bir konu için kusursuz bir gereçtir. Örnekte, göçmen haklarının gelişimi için en önemli belgenin konusuna odaklanılmıştır. Başka bir örnekte, 19. ve 20. yüzyıllarda tıpta ilerlemeyi sağlayan en önemli bilimsel buluşu tartışılacaktır. Yurttaşlıkla ilgili bir örnekte ise farklı etkenlerin, 2016 yılında imzalanan Paris İklim Değişikliği Anlaşması gibi belirli bir sonuca olan göreceli katkı tartışılacaktır.

2.2.3: Strateji: Hızlı Tanışma

Amaç

Bu stratejinin amacı öğrencilerin belirli bir konu ile ilgili **diyalog kurmalarını** sağlamaktır. Bireyler, çiftlerin bakış açılarını ifade ettiği ve birbirlerinin bakış açılarını sırayla dinledikleri bir dizi diyaloga girerler. Tekrarlayan bu süreç, öğrencilerin görüşlerini diğer görüşlerle kıyaslama ve karşılaştırmalarını sağlar. Öğrencileri, daha büyük bir gruba fikir değişikliklerini açıklamaya gerek kalmadan bir konu hakkındaki görüşlerini derinleştirmeye ve değiştirmeye teşvik eder. Fikir birliği ve fikir ayrılığının olduğu noktaları görmelerini sağlar ve onları, tüm sınıfın katıldığı bir **müzakereye** yönelik hazırlar.

Temel strateji

- Öğrencilere üzerinde muhakeme yapacakları açık bir soru veya tez cümlesi verilir. Öğrencilerin düşünmek ve bakış açılarını araştırmak için kısa bir süreleri vardır. Önceden öğrendikleri bilgileri inceleyebilirler veya internet araştırması yapabilirler.
- Öğrenciler, belirli bir sürede **diyalog** üzerinden fikir alışveriş yapmak üzere ikili gruplar oluştururlar. Mümkünse sınıftaki sandalyeler birbirine bakacak şekilde iki sıra olarak düzenlenir. Böylece görüşmeler için hazır hale getirilir.
- Öğrencilerin, asıl yanıtlarına **diyalog** sonucunda edindikleri yeni fikirleri ilave etmek amacıyla derinlemesine düşünmek için kısa bir süreleri bulunur.
- Ardından öğrenciler, yeni eşleriyle **diyalog** aracılığıyla fikir alışverişini yaparlar. Bu süreç, çeşitli bakış açıları paylaşılan kadar birkaç oturumda yinelenir.

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Öğrencilere sunmaları için bir konu hakkında belirli bir bakış açısı veya belirli bir kişi verilebilir (hızlı tanışma rolü). Bu durumda hızlı tanışmanın herkese yönelik amacı, tüm farklı bakış açıları/kişilerle yakın ilişki kurmak haline gelir. Her bir “tanışmadan” sonra bakış açıları arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri göstermek için hızlıca not alınabilir ve -2 ile +2 arasında değerlendirme yapılabilir. Hızlı tanışma sürecinin ardından tüm sınıfın katıldığı bir müzakere sırasında bakış açıları/kişiler eksiksiz olarak kıyaslanabilir.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

- Seçilen strateji ne olursa olsun birçok sınıfın, dinlediği bilgileri anlamlandırmaları için tüm sınıfın katıldığı bir müzakere üzerinden desteklenmesi gerekir. Müzakerede, bakış açıları/kişiler arasındaki bağlantıları vurgulayan bir grafik veya karar alma şeması oluşturmaya odaklanılabilir. Amaç, hangi bakış açısının/kişinin doğru veya yanlış olduğuna karar vermek veya bakış açılarını sıralamak yerine benzerlik ve farklılık noktalarını ortaya çıkarmak ve konularla ilgili bağlantı noktalarını bulmaktır. Bazı öğretmenler bakış açılarını değiştiren öğrencilerle fikirlerini değiştirme sebebini ve bu deneyimden ne öğrendiklerini saptamak isteyebilir.

Gereken kaynaklar

Açık sorular (veya bir konu/görüşleri olan kişiler hakkında belirli bakış açıları) ve sandalyeler arası kolay hareketi sağlamak için düzenlenmiş bir sınıf.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı

- Bu strateji tartışmalı ve hassas konularda kullanılabilir; ancak yalnızca bilinen bir sınıfla uygulanmalıdır. Öğretmen, öğrencilerini bilmeli ve öğretmenin onlarla, sınıfta rahatça konuşmalarını sağlayacak profesyonel bir ilişkisi olmalıdır. Bu konularda anlaşma yapmak gerekebilir (bkz. Öğretmen Rehberinin önceki kısımları).

- Öğrencilere uygulanan hızlı tanışma stratejisinde örnek olarak 1945'ten bu yana görev yapan Alman Başbakanlarının kişilikleri ve aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar konu edilebilir. Alternatif olarak, 20. yüzyıldaki seçim kampanyalarına ilişkin farklı bakış açıları ele alınabilir ve seçilen taraflar arasında kıyaslama ve karşılaştırma yapılabilir. Öğrencilere sürecin sonunda çeşitli sorular yöneltilir. Yani, öğrencilerden tüm sınıfa, karakterlerinin bakış açıları ve diğer karakterlerle olan ilişkilerine dair ne öğrendikleri hakkında konuşmaları istenebilir.
- Açık soru örneği şöyle olabilir: “Ulusal bir seçimde oy kullanma yaşı ne olmalıdır?” Açık iddia cümlesi şöyle olabilir: “Referandumlar asla toplumdaki anlaşmazlıkları ortadan kaldırmak için uygun bir yol değildir.”

2.2.4: Strateji: Boks Maçı

Amaç

Bu stratejinin amacı öğrencilere, hararetli bir tartışma ortamında görüşlerini ve düşüncelerini desteklemek amacıyla bilgiye dayalı kanıt sunmanın önemini göstermektir. Bu, yalnızca bilgiye dayalı kanıtın ödüllendirildiği bir **münazara** türüdür. Farklı savlarda ve iddialarda bulunulması mümkün olsa da kanıtlanamayan savların başarıya katkısı yoktur. Temsili olarak, boksörler başarılı olmak için bilgiye dayalı kanıtlarla birbirlerine hamle yapmalıdır.

Temel strateji

- Bir konu üzerinde çalışıldıktan sonra öğrencilere yanıtlamaları için nedensel bir soru verilir. Ardından öğrenciler, bir olaya veya değişime neden olduğu yaygın olarak düşünülen çeşitli sebepleri tanımlarlar.
- Küçük öğrenci gruplarına temsil etmeleri için, tanımlanmış sebeplerden biri verilir. Öğrenciler, sebeple ilgili gerçeğe dayalı tüm bilgileri mümkün mertebe hatırlamalı ve grupları için bir konuşmacı seçmelidirler.
- İki sebebi temsilen iki kişi sınıfın önünde konuşma yapmak üzere seçilir. İki dakikalık tartışma süresince sebeplerinin en etkili olduğunu göstermeye gayret ederler. Öğretmen süreyi tutar. Diğer öğrenciler işittikleri her bir doğru ve gerçekçi ayrıntı için puan verirler. İki dakikanın sonunda en gerçekçi şekilde konuşan konuşmacı ilk oturumu kazanır.
- Konuşmacı ardından ikinci oturumda, rakip olarak başka bir konuşmacı ve sebeple tartışmaya devam eder. Bu tartışma da iki dakika sürer. Öğrenciler kanıta dayalı hamlelerine göre yeniden puanlandırılırlar.
- Gerçeğe dayalı kanıt hakkında yüksek puan alınana kadar faaliyet, birkaç oturum daha devam edebilir.

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Öğrencilere bir olay çalışması verilebilir. Bunun neden bir ders kitabına konulabilecek bir konunun en iyi örneği olduğu iddia edilir. Öğrenciler, vaka çalışmasındaki konuya ilişkin ayrıntılı bilgileri üzerinde muhakemede bulunurlar.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

Oturların ardından öğretmen öğrencilerin dikkatini, iddiayı destekleyen gerçeğe dayalı kanıta çekmelidir. Öğrencilerden her noktaya yönelik kanıt sıralamanın ne kadar zor olduğunu ve başarıyla kullanılan gerçeğe dayalı kanıtın ne kadar etkili olduğunu anlatmaları ve gerçeğe dayalı bilgiyi elde etme stratejileri ve bu bilgilerin gerçek olduğundan nasıl emin olunacağı konusunda düşünceleri istenmelidir.

Gereken kaynaklar

Tartışmaya yönelik beklenmedik sorular veya savunmada kullanılacak vaka çalışmaları ve bunlarla ilgili ayrıntılı bilginin alınacağı içerikler.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı

- Öğrencilerin bu faaliyette yer alabilmeleri ve gerçekçi bilgi temellerinin düzeyini kendilerine ve öğretmene göstermeleri için konu serinde oldukça çalışmaları gerekmektedir.
- Ayrıntılı gerçekçi bilgiyi gerektiren bir tartışmanın konusu örnek olarak şu soru olabilir: “Hitler’in 1933’te Almanya’da iktidara geçmesinin nedeni nedir?”
- Bir vaka çalışması yaklaşımı örneği öğrencilere yönelik “Sınırları Anlamak” gibi bir konuya gerçekçi kanıtlarla tartışılmak üzere ve vaka çalışmasında konuyu en başarılı şekilde yansıtmayı hedefleyecek şekilde uygulanabilir.

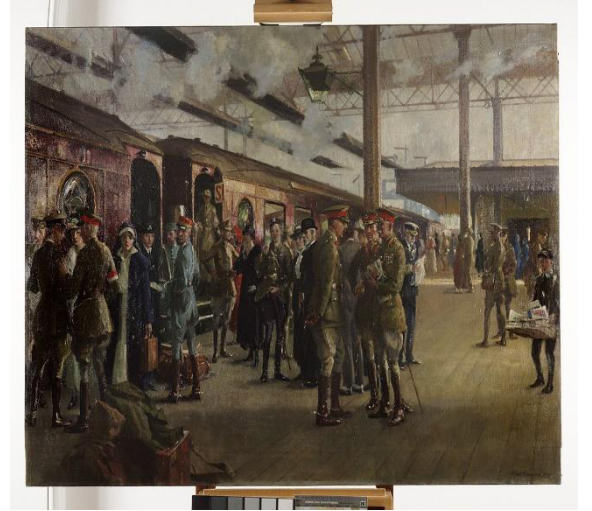
2.2.5: Strateji: Resimle Özdeşlik Kurma

Amaç

Bu stratejinin amacı öğrencilere “başkasının yerine geçme” ve başkasının bakış açısını benimsemeye çalışma deneyimini yaşatmaktır. Strateji ayrıca bir konu hakkında bilgi almanın başka bir bakış açısını benimsemeyi nasıl kolaylaştırdığını da vurgular. Aynı zamanda düşüncelere ve bakış açılara doğal olarak şüpheyi, belirsizliği, küçük farklılıkları ve örtüşmeyi dahil eder. Bu itibarla öğrencileri, görüşleri için kanıt sundukları **müzakereye veya tartışmaya hazırlamaya** ilişkin cazip ve faydalı bir yöntemdir. Öğrenciler bu sürece girdiklerinde bir konuyla ilgili kendi görüşlerinin yanında diğer kişisel ve özel öğeleri de dikkate almaya meyilli hale gelirler. Genelleştirme yapmak ve dünyayı yalnızca iki “taraf” olarak görmek daha da zor hale gelir.

Temel strateji

- Öğrencilere, içinde çok sayıda insanın bulunduğu bir resim gösterilir. Örnek : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Staff_Train_at_Charing_Cross_Station_1918_Art.IWMART1881.jpg
- Öğrencilerden resimde bulunan bir kişinin yerine geçmeleri ve o kişi gibi konumlanmaları istenir.
- Öğrenciler ilgili konuyu sergilerler. Buldukları ise sessiz olmalıdır. Her birinin koluna hafifçe vurulduğunda öğrenciler sırayla düşüncelerini ve ne hissettiklerini ifade ederler.
- Ardından öğrenciler eski konumlarına dönerler ve bir ders veya daha uzun bir süre boyunca konu hakkında biraz araştırma yaparlar / bilgi alırlar.
- Öğrenciler ilgili resmi aynı şekilde bir kere daha yansıtmaya çalışırlar. Bu sefer öğrencilere büründükleri karakterlerin tahmini olarak ne düşündükleri ve hissettikleri sorulduğunda öğretmenler verilen yanıtların daha fazla bilgiyi yansıttığı gibi daha belirsiz olduğunu görmelidir.



Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Resimleri kullanarak öğrencilere ressamın resimde kişileri neden dahil ettiğini sormak bazen uygun bir yöntemdir. Aynı şekilde fotoğraflardaki bir kişinin tahmini olarak nereden geldiği veya nereye gidebileceği sorulabilir.
- Bir görselde bulunan karakterler bazen o kadar tanınmış ve belirlidir ki öğrencilerden hata payı olmadan hatırlamaları ve eylemlerini ve bakış açılarını detaylandırmaları istenebilir. Bununla birlikte bir kişinin “başkasının yerine geçmesi” o kişiyi bir tartışmada yer almaya hazırlamanın etkili bir yoludur.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

Öğrencilerin ikinci konumlarında (araştırmadan sonra) onları (rol esnasında) konumları konusunda daha eksiksiz olmaya teşvik etmek kimi zaman faydalı olabilir. Böylece sınıfta bir konu hakkında gerçekleştirilen bir tartışmada bakış açılarının derinliğinden faydalanılır. Örneğin, yukarıda örnek olarak verilen resim kullanıldığında sınıftaki müzakere, 1918 yılında savaşın Batı Sınırına ilerlediği dönemde Fransa'ya gidecek bir trene ilişkin çeşitli bakış açılarını konu alabilir. Bu yöntem bir müzakereye hazırlamak için kullanılırsa kişisel ve özel öğelerin öğrencilerin konu hakkındaki bakış açılarına nasıl dahil olduğu açıkça gösterilir.

Gereken kaynaklar

İçinde hareket den çok sayıda insanın bulunduğu ve belirli bir konuyla ilgili olduğu varsayılabilen bir görsel.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı

- Bu stratejinin, karmaşık bir anda veya olayda yer alan kişilerin farklılığı konusunda öğrencilerin ufkunu genişletmeye faydası vardır.
- Tarihi veya günümüzdeki görsellerle uygulanabilir.
- Strateji, bir konunun başında ilgi çekmek veya önceden üzerinde çalışılan bir konuya yönelik anlayışı güçlendirmek veya (yukarıda bahsedildiği gibi) öğrencilere bir müzakereye hazırlamak için kullanılabilir.

2.2.6: Strateji: Küçük balık akvaryumu

Amaç

Bu strateji öğrencilerin **müzakereyi** sırayla uygulamalarını, arkadaşlarının fikirlerini ve geri bildirimlerini öğrenmelerini ve **müzakereyi** dinlemelerini sağlar. Herkesin etkin olarak dahil olması gerektiğinde bu strateji oldukça kullanışlıdır; çünkü her bir öğrencinin bir rolü vardır ve katılım göstermelidir. **Müzakereyi** iyi nitelikli yapan öğeler hakkında derinlemesine düşünmeyi sağlar. Ayrıca farklı bakış açıları **müzakereden** önce ayrıntılı olarak dinlenebildiği için hassas veya tartışmalı konuları irdelemek için kullanışlı bir yapı sunar. Öğrencileri yazılı çalışmaya iyi hazırlayabilir; çünkü öğrencilerin bir konuyla ilgili sorularını ve fikirlerini pekiştirir.

Temel strateji

- Öğrencilere farklı bakış açılarına açık olan ve basit ve kapalı yanıt barındırmayan bir konu verilir. Öğrencilerin başlamadan önce araştırmak ve düşünmek için zamanı olmalıdır.
- “Küçük balık akvaryumu” 2-6 sandalye etrafına başka sandalyelerin çember şeklinde dizilmesiyle oluşturulur. 2-6 sandalye, **müzakereyi** gerçekleştirecek olan ikili veya küçük grup içindir. Dış çember ise konuyu ve **müzakerenin** kalitesini dinleyecek olan öğrencilere yöneliktir.
- “Balığa” (iç çemberdeki öğrenciler) **müzakere** için belirli bir süre (10 dakika olabilir) verilir. Dış çemberdeki öğrencilerden içeriği ve **müzakerenin** kalitesini dinlemeleri istenir. Bunu muhakeme etmeye yönelik kriterler başlamadan önce kararlaştırılmalıdır. (Kriterler şunları içerebilir: doğrulanabilir kanıtların kullanımı ve/veya düzeyli bir dilin ve mimiklerin kullanımı ve/veya konuşma imkânı olan herkes.)
- Süre dolduktan sonra iç çemberdeki öğrenciler dışarı geçerek dinleyici olurlar. Dış çemberden yeni öğrenciler “balık” olurlar. Süreç tekrar edilir.

Stratejiye yönelik uyarlamalar:

- Bütün “balıkları” ve dinleyicileri birbirleriyle değiştirmek yerine **müzakere** devam ederken öğrenciler, bir kerede çiftler halinde değiştirilebilir.
- Bir konuyla ilgili iki veya daha fazla tanımlı konum olduğunda “küçük balık akvaryumu” stratejisi faydalı olabilir. Bir bakış açısını temsil eden öğrenciler “balık” olurken diğerleri dinleyici olur. Ardından yeni öğrenciler “balık” olur ve her bir bakış açısı hakkında bir **müzakere** dinlenir. Birbirine zıt iki bakış açısının bulunmadığı sınıf ortamında öğrenciler bir bakış açısıyla ilgili bilgi alabilirler. Öğrenciler böylece hassas veya tartışmalı bir konuyu dinleyebilirler ve farklı bakış açılarını öğrenebilirler. Gruplar arası soru sorma aşaması tercih edilirse daha sonra gerçekleştirilir.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması:

Öğretmenin soruları, derinlemesine düşünmeyi sağlamaya odaklanmalıdır. Müzakerenin önemi ve etkili müzakerenin gerçekleştirilme şekli bakımından müzakerenin etkinliğini ve neler öğrenildiğini değerlendirmeye odaklanmalıdır. Öğrencilerden müzakerenin nasıl iyileştirilebileceği konusunda öneride bulunmaları istenebilir. Derinlemesine düşündürten bu müzakere bireyin yazılı olarak düşünmesini sağlayabilir.

Gereken kaynaklar

Açık konular ve çember düzeninde sandalyeler.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı:

- Bu strateji öğrencilerin bir konuya ilişkin farklı bakış açılarını keşfetmelerini sağlamada faydalıdır. Derinlemesine düşünmeye teşvik eder. Strateji, öğrenciler bir konu veya konunun bir bölümü hakkında gerçekten bilgi sahibi olduklarında en iyi etkiyi gösterir.
- Örneğin, bir tarih dersinde konu Birinci Dünya Savaşı'nın sonuçları olabilir. Her bir “balık” grubunun müzakere konusu, araştırmanın belirli bir özelliği (farklı bir ülke veya kadınlar, yaralı gaziler, fabrika işçileri, mülk sahipleri vs. gibi farklı bir grup) olduğunda diğerleri dinlerken kendileri için belirlenen özelliği irdeleyebilirler. Böylece savaşın etkisi ve bu etki konusunda neden birçok bakış açısının bulunduğuna ilişkin genel bir sınıf müzakeresi gerçekleştirilir.

2.2.7: Strateji: Dört Köşe**Amaç**

Dört Köşe stratejisi öğrencilere bir açıklama veya iddia hakkındaki bakış açılarını göstermeye yönelik bir yapı sağlar. Sınıfın her bir üyesi faaliyete katılır ve **müzakerede** fikirlerini beyan eder. Öğrencilerin yeni bilgiler aldığı bu strateji, düşüncelerin değişebildiğini göstermek amacıyla bir derste birkaç kere uygulanabilir. Söz konusu strateji, öğrencilerin yazılı bir

görevden önce enine boyuna düşünmelerine ve fikirlerini gerekçelendirmelerine yardım edebilir.

Temel strateji

- Sınıfın dört köşesi “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “katılıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” seçenekleriyle nitelendirilir.
- Öğrencilere bir açıklama veya iddia verilir ve öğrencilerden bakış açılarını yansıtan köşeye gitmeleri istenir. Bazı öğrenciler iki köşe arasında durabilir. Bu durum kabul edilebilir (bkz. Uyarlamalarda ölçeklendirme)
- Öğrencilere neden ilgili konumu tercih ettikleri sorulur. Tüm öğrencilere başka iddialara inanmaları durumunda fikirlerini değiştirme seçeneği tanınır.
- Öğrenciler, kendi muhakemelerini açıkça söyleyerek ve diğer öğrencilerin muhakemelerini işiterek konuyla ilgili müzakerelerini derinleştirebilir ve kapsamını genişleyebilirler.

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Öğrenciler iki köşe arasında ayakta durarak küçük farklılıkları otomatik olarak uygulamaya dahil edebilirler. Öğrencilerin bu konudaki cesaretini kırmayın. Yalnızca düşüncelerini açıkça söylemelerini isteyin.
- Bir köşedeki öğrenci grubu diğer köşelerdeki grupların görüşlerini düzeyli bir biçimde sorgulayabilir ve bunlara karşı çıkabilir.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

Öğretmen, öğrencilere taraflarının nedenini sorarken onlardan kanıt sunmalarını ve gelişmiş muhakemede bulunmalarını istemelidir. Öğrenciler, daha etkili yanıtlar vermeleri konusunda cesaretlendirilmelidir. Başka bir fikri duyduktan sonra konum değiştiren öğrenciye kendisini neyin ikna ettiği sorulmalıdır. Fikirler, nitelikli yazılı bir çalışmada da açıkça ifade edilebilir.

Gereken kaynaklar

Sınıfın dört köşesi için kullanılacak başlıklar ve irdelenecek olan açıklamalar veya iddialar.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı:

- Öğrenciler sunulan açıklama veya iddia hakkında biraz bilgiye, dolayısıyla fikre sahipse bu strateji harekete geçirici bir faaliyet olarak uygulanabilir.
- Bu strateji, bir konuyla ilgili daha fazla bilgi alındığında uygulanabilir (bir kere daha). Strateji tekrar edilirse soru sorma aşamasında konumların neden değiştirilebildiği (veya değiştirilemediği) sorulabilir.

- Yurttaşlıkla ilgili bir iddia için örnek olarak şu kullanılabilir: “Göçün, bir ülkeye faydaları vardır.” Tarihle ilgili bir iddia için örnek olarak şu kullanılabilir: “Ani bir göç nadiren, o dönemlerde görülebilen ‘sorun’dur.”

2.2.8: Strateji: Sessiz servis altlığı sohbeti

Amaç

Bu stratejinin amacı, müzakerenin sakin, anlayışlı ve demokratik olmasını sağlamaktır. Faaliyet sessizliği koruyarak yürütülür ve yapılan tüm katkılar kağıda yazılır. Böylece yüz yüze gerçekleştirilen duygusal müzakere önlenir. Strateji ayrıca derinlemesine düşünmeyi ve yalnızca konuşkan ve kendine güvenen öğrencilerin değil, her bir grubun katılımını kolaylaştırır. Bir konuyu ayrıntılı olarak aydınlatılmak, fikir birliği oluşturmak ve/veya bir soruya kapsamlı bir yanıt aramak amacıyla işbirliği yapmak için kullanılabilir.

Temel strateji

- Öğrenciler büyük bir kağıdı çevreleyen küçük gruplar (yaklaşık 4) halinde çalışırlar. Ortada, üzerinde çalıştıkları materyal bulunur. Kağıdın kenarlarında servis altlıkları (yemek masasında olduğu gibi) hazırlanmıştır. Her bir öğrenci bir servis altlığının yanında oturmaktadır.
- Ortadaki materyal düşünceye, çeşitli bakış açılarına ve müzakereye sevk eden bir konu veya temadır. Öğrenciler bunu sessizce okurlar.
- Ardından kendi servis altlıklarında çalışırlar. Servis altlığı boş olabilir veya öğrencileri düşünmeye teşvik edecek bir bakış açısını içerebilir. Öğrenciler konu/temayla ilgili bilgilerini, düşüncelerini ve sorularını (mevcutsa bakış açısını kullanarak) servis altlığına yazarlar.
- Daha sonra öğrenciler kağıdın çevresini sessizce dönerler ve diğer her bir servis altlığını, üzerindeki bilgilerle, düşüncelerle ve sorularla beraber okurlar. Servis altlığında okudukları bilgilerin etkisiyle yeni düşünce/soru ilave ederler.
- Öğrenciler çeşitli düşünme aşamalarından geçerler ve artık sınıfta gerçekleşebilecek bir müzakereye, konuyla ilgili daha çok bilgi almaya veya yazılı bir çalışma yapmaya hazırdırlar.

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Bu strateji bir konunun başında, herkesin “söz aldığı” bir ortamda öğrencilerin konu hakkında öğrenmek istedikleri şeyleri irdelemelerini sağlamak için kullanılabilir. Önemli bir olayın tanımı veya belirli bir bakış açısı ortaya yerleştirilir. Ardından öğrenciler ihtiyaç duydukları tüm bilgileri ve konuyu daha iyi anlamak için akıllarına gelen soruları kendi servis altlıklarına yazarlar. Daha sonra masa çevresinde yer değiştirerek her birinin

fikirlerini okurlar. Grup olarak neyi öğrenmek ve araştırmak istediklerini belirlemek için orta kısmın etrafında not alarak ve çizgiler çizerek aralarında sessizce bir konuşma yaparlar. Bunun sonucunda grubun çalışma planı ortaya çıkar.

- Bu aynı zamanda bir konunun sonunda da kullanılabilir. Öğrencilerin yanıtlamasını istedikleri soruları olabilir. Öncelikle kendi servis altlıklarında sorunun yanıtına neyi dahil edebileceğine dair notlar alarak sessizce çalışırlar. Ardından birbirlerinin notlarını okumak üzere dönerek yer değiştirirler. Grubun verebileceği en iyi yanıtı kararlaştırmak üzere kendi aralarında fikir alışverişi yaparlar ve sorunun etrafında merkeze notlar yazarlar.
- Öğrencilerin tahtada soruları veya açıklamaları olabilir. Ortak payda noktalarını ayırt etmek ve masanın ortasına yazmak için sessizce ve yazılı olarak çalışırlar. Diğer bir taraftan servis altlığının etrafına yazılacak olan uyumsuzluk noktalarını da ortaya çıkarırlar.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

Bu strateji sessiz bir ortam gerektirdiği için mümkün olduğunca az müdahale edilmesi uygundur. Öğrencilere güven vermek ve yazmaya odaklanmalarını sağlamak için öğretmenlerin uygulama sırasında dolaşarak öğrencileri bireysel olarak ve mesafeli bir şekilde kontrol etmeleri gerekebilir.

Bu faaliyet özellikle konuşkan ve ön yargılı öğrenciler için oldukça alışılmadıdır. Müzakereden sonra süreçle ilgili açık sorular sormak uygun bir adımdır. Bu faaliyet öğrencilerin farklı düşüncelerle yakından ilgilenmelerine nasıl yardım etti? Tüm katılımcıların “dinlendiğinden” emin olma konusunda bu sürecin avantajları nelerdir? Bu sürecin kısıtlamaları/beklenmeyen durumları nelerdir? Sürecin olumlu yanları olumsuz yanlarından daha ağır basıyor mu?

Gereken kaynaklar

Büyük bir kağıt, küçük bir grubun etrafına yerleştirilebilen masalar, ortaya konulacak tema/konu/uyarıcı materyal, her bir servis altlığı için ortada yer alacak bakış açıları.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı

- Uyarlamalardan da anlaşıldığı gibi bu strateji harekete geçirici bir faaliyet olarak uygulanabilir.
- Alternatif olarak, bir konuyu sonuçlandırmak için de kullanılabilir.
- Tarih dersinde ortada tarihle ilgili bir kaynak yer alabilir ve öğrencilerden, konuyu çevresindeki öğelerle beraber ele almaları için bilgilerini uygulamaları istenebilir. Bundan farklı olarak, ortada bir tarih uzmanının yazdığı bilgiler bulunurken servis altlıkları, kaynak gerece ait farklı kısımları içerebilir. Öğrenciler kaynak gereç ile tarihinin yorumu arasındaki bağlantıları tespit edebilirler.

- Yurttaşlık dersinde ise ortada, irdelenmiş bir konuya ilişkin bir düşünce bulunabilir. Öğrencilerden servis altlıklarına görüşlerini yazmaları ve ardından uzlaşılan noktaları tanımlamak için sessizce çalışmaları istenebilir. Çalışma sonucunda soru hakkında tüm grup üyelerinin kabul ettiği bir görüş ileri sürebilirler.

2.2.9: Strateji: Rol yapma

Amaç

Bu stratejinin amacı öğrencileri kendi bakış açılarından uzaklaştırarak başka bir bakış açısını benimsemelerini sağlamaktır. Not alan kişi gibi resmi bir rol veya üzerinde çalışılan olaylara dahil olan/olmuş bir kişinin rolü üstlenilebilir. Bu uzaklaşma, öğrenci üzerindeki baskıyı azaltır; başkaları tarafından incelenen görüşler “kendi görüşleri” değildir. Bu strateji ayrıca öğrencilerin isteyerek bilgi almalarını ve başka fikirlerle ilgilenmeden önce bir pozisyonu iyice düşünmelerini gerektirir. Sınıftaki herkesin görüşü dikkate alınıyorsa daha fazla bakış açısının dahil edilmesini sağlar.

Temel strateji

- Öğretmen tartışma veya müzakere için bir konu seçer. (Tarihle ilgili şöyle bir örnek verilebilir: “Hitler’e muhalefet olan parti 1930’lu yılların başında neden başarısız oldu?”)
- Ardından öğrencilere belirli bir rol hakkında bir bilgilendirme notu verilir. (Yukarıdaki örnekte komünist grupları, gençlik grupları, kiliseler, liberaller vs. gibi grupların rolleri üstlenilebilir).
- Bu bilgilendirme notlarını okuyan öğrenciler oynayacakları rol, roldeki kişi veya grubun diğer kişiler veya gruplar karşısındaki duruşu ve müzakere edilecek konu hakkında bilgi alırlar. Öğrenciler rollerine hazırlanırlar.
- Öğretmen, daha sonra rol yapma uygulamasını yönetir.
- Ardından öğrencilere, öğrendikleri bilgiler hakkında sorular sorar. (Yukarıda verilen örnekte gerçekleştirilen müzakere öğrencilerin, Hitler rejimi muhaliflerinin, nasıl karşı koyacaklarına dair aralarında bölündüğünü görmelerini sağlar.)

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Öğrenciler başkan, sekreter, veri toplayıcısı gibi resmi “iş yeri” rollerini üstlenebilirler. Bu rollerin formalitelerini araştırırlar ve müzakerede kendi rollerini bu konumlara göre oynarlar.
- Öğrenciler rol oynama stratejisinden önce fikirleri “güvenli bir ortamda” keşfedebilmek için irdelenecek olan konuyu seçebilirler, rolleri kararlaştırabilirler ve referans terimlerini belirleyerek araştırma yapabilirler.

- Bazı öğrenciler rol alırken diğerleri gözlemci olarak hareket edebilir. Gözlemcilerin görevi müzakerenin etkisi ve biçimi ve katılımcılar arasındaki dinamik konusunda geri bildirim yapmaktır.
- Birkaç öğrenci rol oynadıktan sonra sınıfın önünde “soru sorma” sürecine tabi tutulabilir. Diğer öğrenciler sorular yöneltirler ve rol oynayan öğrencilerin iddialarına karşı iddiada bulunabilirler.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

Öğretmen, konunun tüm yönleriyle aydınlatıldığından emin olmak için müzakere sırasında zayıf tarafı tutarak tartışmayı hareketlendirebilir ve/veya konuşmayı sorular sorarak yönlendirebilir. Bu stratejiyi kullanarak çalışmayla ilgili soru sorma aşamasında, konunun ve konuya ilişkin bakış açılarının ayrıntılı olarak anlaşılmasını sağlayan hangi bilgilerin öğrenildiğine odaklanılmalıdır. Ayrıca soru sorma aşamasında öğrencilerin roldeki bir konuyu irdelemelerinin nasıl mümkün olduğunu ve rolle ilgili neyin daha zor/rahatsız edici bir biçimde ele aldıklarını ifade etmeleri sağlanabilir.

Gereken kaynaklar

Öğrencilerin üstleneceği rollerle ilgili bilgilendirme notları.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı

- Öğrencilerin bir konuyla ilgili genel bilgileri, zaman ve mekân anlayışı dahil olmak üzere yeterliyse bu stratejinin kullanılması idealdir.
- Bu strateji meselelerin karmaşıklığını, bakış açılarının farklılığını, bakış açıları arasındaki örtüşmeyi ve öğrencilerin çeşitli konulara bürünürken yaşadıkları gerçek ikilemleri vurgulamanın kusursuz bir yoludur.

2.2.10: Strateji: %100 fikir birliği

Amaç

Bu stratejinin amacı öğrencilerin farklı bakış açıları arasındaki ortak paydayı bulmalarını ve bir konu hakkında neyi kararlaştıracıklarını (veya oynadıkları karakterler) belirlemelerini ve görmelerini sağlamaktır. “Kazançlı” veya ayrıntılı bir sonuç elde edilmesini gerektirmek yerine fikir birliğini sağlamayı uygulamaya koyar ve/veya kapsar. Öğrenciler diyalog ve müzakereyle fikir birliğine varırlar. Öğrenciler, her bir grup üyesi grubun konumunu kendinden emin bir biçimde ve açıkça söyleyebilecek şekilde birbirlerini desteklerler.

Temel strateji

- Öğretmen, öğrencilerden oluşan küçük gruplara (4 kişilik grup idealdir) irdelemeleri için bir konu veya soru verir.
- Öğrenciler ayakta durarak konuyu veya soruyu bir konuma ulaşma düşüncesiyle müzakere

ederler. Tüm grup üyeleri kendilerini açıkça ifade etmekten memnundur.

- Öğrenciler, herkesin kendini açıkça ifade etmekten memnun olduğuna dair fikir birliğine vardıklarında bunu oturarak gösterirler.
- Ardından öğretmen, bir grup üyesinden konumu veya cevabı açıkça söylemesini ister. Grup üyesi bunu yapamazsa tüm grup tekrar ayağa kalkar ve her bir grup üyesi konu hakkında konuşabilecek duruma gelene kadar müzakere etmeye devam eder.
- Daha sonra bütün sınıfın geri bildirimini alınır. Geri bildirimde, konu veya soruyla ilgili ortak uzlaşma noktalarının ne olduğuna ve fikir birliğine varmanın ne kadar kolay (veya zor) olduğuna ve bunun nedenine odaklanılır. Ayrıca gruptaki herkesin grubun konumunu veya yanıtını kendinden emin bir biçimde ve açıkça söylemesini sağlamak için kullanılan yöntemlere de değinilir.

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Öğrenciler, tarihi bir olayda geçen bir karakter gibi roller üstlenebilirler. (Örnek olarak, tarihteki bir barış görüşmesinden çeşitli roller oynanabilir.) Öğrenciler konuyla ilgili ortak paydanın ne olduğunu ortak çıkarırlar.
- Öğrenciler bu stratejiyi birbirine konuyu öğretmek için kullanabilirler. Böylece sınav tipi sorulara yanıt verebilirler veya öğrendikleri bilgiyi ve/veya arkadaşlarının fikirlerini açıklamaları gereken başka bir gruba geçebilirler.
- Öğrenciler sessiz servis altlığı sohbeti stratejisini, kendi konularını yazmak ve masanın ortasında bulunan servis altlığına yazılacak konumu kararlaştırmak için kullanabilirler. Fikir birliğine varma aşaması sözlü veya yazılı olarak gerçekleştirilebilir.
- Öğrenciler uzlaşmadan daha çok uyumsuzluğun tüm noktalarını ortaya çıkarabilirler.

Öğretmenin düşünmeyi kuvvetlendirmeye yönelik sorular sorması

Fikir birliği kavramının öğrencilere açıklanması gerekebilir. Fikir birliğinin, kazanmakla veya bir kişinin bakış açısını kararlaştırmakla ilgisi yoktur. Fikir birliği, karar almakla veya herkesin bir dereceye kadar destekleyebileceği bir bakış açısına ulaşmakla ilgilidir. Grup içinde fikir birliğine varmak kolay değildir. Öğrencilerin özenli desteğe ihtiyaçları olabilir.

Soru sorma aşamasında ortak payda bulunmalıdır. Kimi zaman önemli ölçüde, kimi zaman çok az bulunur. Kimi zaman ayrıntılı olarak incelenir, kimi zaman genel olarak yalnızca göz atılır. Süreçle ilgili soru sorulması öğrencileri birbirleri yerine görev ve genel dersler üzerinde derinlemesine düşünmeye teşvik eder. Örneğin, öğrenciler kimin hangi konuda uzlaşmadığına odaklanmak yerine fikir birliğinin mümkün olmadığı noktaları tanımlarlar. Soru sorarak, etkili bir ekip çalışması için neyin yapıldığı ortaya çıkarılabilir.

Gereken kaynaklar

Öğretmen tarafından seçilen konu/soru.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı

- Stratejinin öğrenimin neresinde kullanılacağına karar verilmesi yüksek düzeyde soruya ve konuya dayalıdır. Bazı konular öğrencilerin, öğretmenleri tarafından önceden sağlanan yeterli bir bilgi tabanı bulunmasını gerektirebilir. Diğer konularda ise böyle bir gereksinim yoktur.
- Öğrencilerin önceden öğretilen bilgileri kullanmaları gerektiğinde etkili bir revizyon stratejisi olarak %100 fikir birliği uygulanabilir. Bu strateji öğrencileri, öğrendiklerini kullanmaya teşvik eder ve bilgilerini hatırlamaya yardım eder.

2.2.11: Strateji: Çözüm odaklı tartışma

Amaç

Belirli bir konunun tartışmayı veya sonuca ulaşmayı içeren bir strateji değildir. Bir meseleyi derinlemesine keşfetmekle ve başarılı bir sonucun nasıl olacağıyla ilişkilidir. Stratejinin amacı, tüm katılımcıların tüm meseleyi, bakış açılarını ve mümkün olsun veya olmasın, çözüme ulaşmak için gereken değişimi daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin taraf seçmelerini gerektirmese de onları daha iyi bilgi almaya teşvik eder.

Temel strateji

- Bir sorun veya mesele mümkün olduğunca gerçekçi ayrıntılarla tanımlanır. Öğrenciler bunun için bilgi kartlarına gerek duyabilir veya zaten yeteri kadar bilgileri olabilir.
- Öğretmenler çoğunlukla müzakere yöneticisi olarak hareket eder.
- Sorun veya mesele mümkün olduğunca çok açıdan tanımlanır. Örneğin: Sorun kiminle ilgili? Sorun nerede geçiyor? Nasıl bir sorun söz konusu? Sorun ne zaman ortaya çıkıyor? Neden bir sorun olarak algılanıyor? Buradaki fikir çözüm bulmak değil, sorunun (veya meselenin) insanlar tarafından algılandığını her türlü farklı yolla eksiksiz olarak ortaya çıkarmaktır.
- Çözüm odaklı bir araştırmaya geçmek. Bunun için bir grup, insanların bir sorunun veya meselenin nasıl çözüldüğü hakkında konuşmalıdır. Ardından müzakere, hangi yaklaşımların sorunu çözebileceğine odaklanır. Sorular şunlar gibidir: mükemmel bir dünyada ne olurdu? Benzer bir sorunun çözüldüğünü gösteren örnekleri nereden bulabilirim? Bu soruna... yaklaşacağını nasıl düşünüyorsunuz? Yukarıda anlatıldığı gibi amaç, çözümlerle ilgili düşünceler konusunda karar almak veya bunları muhakeme etmek değil, çözümlerle ilgili tüm düşünceleri ortaya çıkarmaktır.

- Nihayetinde, müzakere somut olana odaklanır ve şunu sorar: Benimsenecek olan bu çözümler için ne olması gerekiyor? Bir çözüm karşısındaki engeller nelerdir?

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Öğrenciler benzer bir süreci, bir kanunun uygulanması hakkında konuşmak için kullanabilirler. Bir kanun, benzeri bir başarıyı yakalamak için nasıl etki ederdi? Odak, prensibe dayalı bir konum değil, pratik bir çözümdür.
- Tarihsel bir durumda empati oluşturmak için öğrencilere, benimsenen gerçek yaklaşım üzerinde çalışmalarından önce tarihle ilgili bir sorun verilebilir. Örneğin, öğrenciler, 1919 yılında Avrupa'da barışı sağlamak gibi bir konuda bu yaklaşımı benimsediklerinde karmaşıklıkları daha iyi kavrarlar ve katılımcılar hakkında yararsız ve fazla basit ahlaki yargılarda bulunma ihtimalleri daha azdır.
- Bazı hallerde öğrencilerden, ilgili sorun veya mesele konusunda kendilerinininkinden farklı bir bakış açısından düşünmelerini istemek faydalı olabilir.

Gereken kaynaklar

- Öğretmen tarafından seçilen sorun/mesele.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı

- Tarih derslerinde öğrenciler sorunu iyi biliyorlarsa, fakat şimdiye kadar çözmeye kalkışmamışlarsa bu strateji kullanılabilir. Öğrencilerin, konuyu daha derinlemesine düşünmelerini ve anlamalarını sağlamak için daha iyi bir dönem anlayışına sahip olmaları uygun olacaktır.
- Söz konusu strateji, öğrencilerin ilgilenmek istediği veya zorunda olduğu bir konu bulunduğu zaman uygulanabilir. Siyasi politikayla ilgili güncel bir konu seçilebilir. Böylece öğrenciler toplumda/meclislerinde devam eden müzakereleri daha iyi anlarlar/yansıtırlar.
- Bu strateji, çözümü kolay görünmeyen; fakat kutuplaşmış basit konuların ötesine geçmek için bir anlayış derinliği gerektiren karmaşık bir konu için kullanılabilir.

2.2.12: Strateji: Empati geliştirmek için diyalog

Amaç

Bu strateji, uzlaşmacı görünmeyen diğer bakış açıları için empati oluşturmaya yönelik tasarlanmıştır. Uyuşmayı sağlamak mümkün olmasa da diğer taraflar için empati yaratılmalıdır. Bu strateji, insanlara kendilerini açıklama ve ayrıntılı olarak dinletme imkânı tanır. Kişilerin sahip olduğu görüşlerin sebebine odaklanır.

Temel strateji

- Öğrencilere, meseleler hakkındaki belirli bakış açılarını ifade eden kişilerin ihtiyaçlarını ve ilgilerini anlamaya yoğunlaşmaları söylenir. Amaç, diğer insanlardan daha haklı olduğumuzu kanıtlamak değil, onları ayrıntılı olarak dinlemek, açık ve peşin hükümsüz sorular sormak ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını iyice anlamaktır.
- Öğrenciler bir konu hakkında taraflarını belirtirler. Herkes birbirini dikkatle dinler. Aynı fikirde olmasa bile karşı tarafla tartışmaya kalkışmaz.
- Katılımcılardan mesleki veya kişisel deneyimlerinden hangisinin meseleyle ilgili olarak benimsediği tarafı etkilediğini anlatmaları ve açıklamaları istenir.
- Her bir katılımcı konuştuğundan sonra öğretmen konuşulanları özetleyerek ve doğru bir biçimde aktararak katılımcıya konuyu netleştirme ve katkı sağlama imkânı verir.
- Ardından gruba soru kartları gösterilir. Grup sormak istediği soruyu seçer. Sorular genellikle şöyledir: “İstedığınız şey nedir?” “Seçtiğiniz tarafla hangi sonuca ulaşmak istiyorsunuz?”
- Her bir soru yanıtlandıktan sonra dinleyiciler şunu söylerler: “Sözlerinden... anladım” Bu şekilde, ifade edilenleri ve temelde var olan duyguları özetlemeye çalışırlar. Eksiksiz bir anlayış sağlamak için konu iyice aydınlatılabilir.
- Anlaşmaya varmak yerine daha derin bir anlayış sağlamak amaçlanır. Öğretmen devamlı, dinlenenlerin yanı sıra daha derin bir anlayışla hangi sonuçların alındığına odaklanmalıdır.
- Son aşamada konuyu özetlemek ve öğrencilere, öğrendikleri bilgiler arasında neye şaşırdıklarının sorulması önem taşır.

Stratejiye yönelik uyarlamalar

- Öğrencilerden karşı tarafın rollerini ve/veya konumunu üstlenmeleri istenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin karşı taraf gibi içten konuşmaması stratejiyi önemli ölçüde değiştirir. Buna karşın bu stratejinin dönüşme potansiyeli daha az olsa da “daha güvenlidir”.

Gereken kaynaklar

- Güvenli bir ortam oluşturulmalıdır. Öğretmen iyi hazırlanmalıdır ve öğrencilere yönelik sorular ve olası her türlü sorun üzerinde düşünmüş olmalıdır.

Bu strateji bir öğrenim planının neresinde kullanılmalı

- Bu strateji, yalnızca kendine güvenen ve sınıfını iyi tanıyan öğretmenler tarafından uygulanmalıdır. Temel saygı kurallarının belirlenmesi ve soru sorma için yeterli sürenin

ayrılması gerekecektir (bu adımın nasıl uygulanacağına dair destek almak için bu rehberin önceki bölümlerini inceleyin).

2.3 Akademik tarih bilim dalından alınan dersler

Müzakere ve tartışma akademik tarih bilim dalının esasını oluşturur. Akademisyen tarihçilere göre geçmiş tartışmaya açıktır. Bu akademisyenler tartışmalı geçmişi yorumlayabilmek için kalan kaynak gereçlerden ve diğer tarihçilerin görüşlerinden faydalanarak kanıta dayalı tartışma gerçekleştirirler. Sonuç olarak, sınıf faaliyetleri konusunda bize ilham kaynağı olması ve yalnızca tarih derslerinde değil, aynı zamanda yurttaşlık ve sosyal bilgiler derslerinde diyalog, tartışma ve müzakere anlayışını desteklemek için bir tarihçinin bilgi ve becerilerini dikkate alabiliriz. Bu bölümde, bu konudaki bazı örnekler ana hatlarıyla belirtilmiştir.

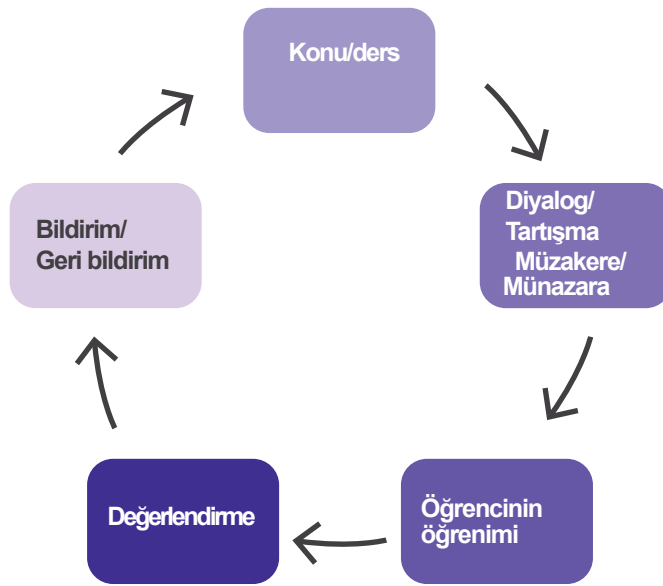
- Aynı kanıt farklı sonuçlar elde etmek için kullanılabilir
- Öğrencilere tarihçilere ait olan ve aynı kanıt tabanından faydalanan iki yorum gösterilir. Öğrencilere, tarihçiler tarafından kullanılan bazı kaynak gereçler verilir. Öğrencilerden aynı kaynak gerecin farklı sonuçlara ulaşmak için nasıl kullanıldığını saptamalarını isteyin. Bu adım seçerek, aynı bilgileri farklı yorumlayarak veya kaynak gereçle ilgili farklı sorular yönelterek gerçekleştirilebilir.
- Tarihi araştırmanın bağlamı ve amacı yapılan yorumu etkiler
- Öğrencilere aynı olayın veya yaşam öyküsünün farklı kısımları verilir; ancak aynı soru sorulur. Bazen kişiler veya olaylar o kadar karmaşıktır ki çok sayıda farklı yorum yapılabilir. Örneğin, uzun ve karışık bir sosyal hayatı bulunan Winston Churchill. Churchill'i Hindistan bağlamında araştıran bir tarihçinin bakış açısı, 1940 yılında İngiltere'de yaşayan Churchill üzerinde çalışan bir tarihçinin bakış açısından oldukça farklıdır. Burada kimin doğru kimin yanlış olduğu önemli değildir. Sorulan sorulara, farklı odak noktalarına bağlı olarak farklı cevaplar verilmektedir.
- Tarihçiler araştırdıkları dönemi yansıtırlar
- Öğrenciler açıkça bakıldığında bağlamın görüşler üzerindeki etkisini görebilirler. Yorumlar ise zamanla değişir. Öğrencilere incelemeleri için bazı yorumlar sunun. Örneğin, Vikingler BBC'nin tarih programlarında 20. yüzyılın Hint-Avrupalı kahramanları olarak, 1980'lerde ilk kapitalistler olarak, 2000'lerin başında ise ilk göçmenler olarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin açıkça görebildiği bu değişiklikler geçmişin tartışmalı olduğunu ve mevcut önceliklere ve ilgiye bağlı olarak yeniden yorumlandığını kavramalarını sağlar.
- Tarihçiler birçok sebep üzerinde düşünürler
- Akademisyen tarihçiler olaylara ve değişimlere tek bir şeyin neden olmadığını

bilincindedir. Olay ve değişimlerin birçok nedeni bulunmaktadır. Tarihçiler koşulların, karakterlerin ve olayların etkileşime girerek tarihi bir değişime veya ana nasıl yol açtığını düşünmekle ilgilendirir. Nedenlerin karşılıklı etkileşime yoğunlaşılması hareketli tartışmaları beraberinde getirir, çünkü tarihçiler 1914'te Avrupa'da savaşın patlak vermesi gibi olayların nedenlerini anlamaya çalışırlar. Üzerinde nedenlerin yer aldığı kart sıralama faaliyetlerine yer verebilirsiniz.

- Tarihçiler, bakış açılarını değiştiren kanıtlara açıktır
- Aşına olduğunu düşündükleri bir görselden bahsederek ve ardından göstererek bunu öğrenciler için modelleyebilirsiniz. Örneğin, Batı Sınırı düşünöldüğünde Kuzey Avrupa'da akla gelen klasik görüntüde hendeklerde beyazlar vardır. Hendeklerdeki insan görselini anlattıktan sonra Hint ordusu askerlerinin hendekte bulunduğu resmi gösterebilirsiniz. Bu yol, varsayımları ortaya çıkarmanın, bunlara karşı koymanın ve öğrencilerin açık görüşlü olmaya teşvik etmenin basit ve etkili bir yoludur.
- Görüşlerin nasıl oluştuğu tarihçilerin büyük ilgisini çeker
- Tarihçiler çoğunlukla, görüşlerin ve tarafların nasıl ortaya çıktığını anlamakla meşguldür. Yani, bir kişinin veya grubun dünyaya bakış açısını oluşturan süreçlere ve deneyimlere odaklanırlar. Sınıflarda öğrencilerden tartışmalı bir metin üzerinde çalışmaları ve aynı zamanda görüşün nasıl oluştuğuna ve yazılanlara kaynak olarak hangi diğer bilgilerin kullanıldığını yoğunlaşmaları istenebilir. Alternatif olarak öğrenciler, tartışmalı bir karar alabilirler ve anlaşmazlığa neden olan olaylar ve düşünceler zincirini araştırabilirler. Bu süreç öğrencilerin, kendilerinininkinden farklı olabilecek bakış açıları ve deneyimlere ilişkin daha iyi bir anlayış geliştirmelerini sağlayabilir.
- Tarihçiler metinleri derinlemesine araştırırlar ve anlamlarına odaklanırlar
- Öğrencileri kendilerine fikir veren bir metne vakit ayırmaları konusunda cesaretlendirmek onları yüzeysel özelliklerin ötesine bakmaya teşvik eder. Öğrencilere biraz uzun iki metin verildiğinde ortak paydanın, fikir ayrılığının, karşıtlığın vs. bulunduğu alanları tanımlayabilirler. Bu faaliyet türü eleştirel beceriyi ve karmaşıklığı ve küçük farklılıkları anlama özelliğini geliştirir.

3. Bölüm: Yetkinlikleri değerlendirme

Sınıf ortamındaki diyalogun, tartışmanın ve/veya müzakerenin etkin olmasını sağlayabilecek öğretim ve değerlendirme stratejilerinin dışında başka yollar da mevcuttur. Bu nedenle ders planlarında ve bu rehberin bölümlerinde, öğretimin ve değerlendirmenin yüksek kaliteli tarih, miras ve yurttaşlık eğitiminin temelini oluşturan değerlere ve ilkelere uygun olarak nasıl gerçekleştirileceğine özen gösterilmektedir. Örneğin, “Etkili ders planlaması nasıl olmalı, soru sorma süreci nasıl uygulanmalı ve değerlendirme nasıl planlanmalı ve öğrenim sırasında nasıl gerçekleştirilmeli?” soruları yanıtlanmıştır. Bu rehber teorik olmadığı halde okuma ve kaynaklar kısmı, kendilerini geliştirmek için okumayı ve araştırmayı arzu eden öğretmenler için hazırlanmıştır.



Şekil 2: Öğretim planlamasında müfredatı uyumlu hale getirme ihtiyacı

Değerlendirmeye yönelik planlama yaparken müfredatın veya konunun öğretme, öğrenme, değerlendirme ve bildirim ile uyumlu hale getirildiğinden emin olmak önem taşır. Belirli bir konuyu öğretmek için hangi farklı bakış açılarının kullanılacağına karar verilmesi esastır. Ardından uygulanacak olan öğretme metodolojisine karar vermek üzere öğretme rehberi kullanılmalı ve öğrencilerin ders için bulunacakları faaliyetlere odaklanılmalıdır. Bu adımdan sonra öğrenimin nasıl değerlendirileceğine ve bu değerlendirme bilgilerini kullanarak nasıl bildirim veya geri bildirim yapılacağına karar verilmelidir. Aşağıdaki üç soruyu özetlemek konuya yardımcı olabilir:

- S1: Öğrencilerin dersin veya faaliyetin sonunda neyi bilmelerini istiyoruz?
- S2: Öğrencilerin kazanmasını istediğimiz bilgileri alabilmeleri için hangi faaliyetleri uygulamalıyız?

- S3: Öğrencilerin öğrenme planımızdaki bilgileri öğrendiklerini nasıl bileceğiz?

3.1 Biçimlendirici ve genel değerlendirme

Müzakerenin, diyalogun ve tartışmanın, öğretmenin ve öğrenmenin odak noktası olduğu bir projede, gerçek zamanda yapılan veya sınıfta gerçek zamanda etkisi olan biçimlendirici değerlendirme, değerlendirme yetkinliklerinin irdelenmesinde esastır. Biçimlendirici değerlendirme (BD) (aynı zamanda Öğrenmeye Yönelik Değerlendirme veya ÖYD olarak da anılan) stratejileri, KeyCoNet'in temel yetkinliklerin değerlendirilmesi hakkında gerçekleştirdiği yazın incelemesinde öne çıkmaktadır (Grayson, 2014; Pepper, 2013).

Black ve Wiliam (2009, s.9) biçimlendirici değerlendirmeyi şöyle tanımlar:

Sınıfta yapılan uygulama, öğrencilerin başarısına ilişkin kanıt elde edildiği, yorumlandığı ve öğretmenler, öğrenciler veya akranları tarafından öğretimin sonraki adımları hakkında, elde edilen kanıtla bakılmadan alınan kararlara göre muhtemelen daha iyi veya daha sağlam kararlar almak üzere kullanıldığı ölçüde biçimlendiricidir.

Buradaki odaklanması gereken önemli nokta, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmenin sonraki adımları hakkında kararlar almak için kullanılmasıdır. Yani, biçimlendirici değerlendirme, öğretmeni ve öğrenciyi öğrenme ve öğretme ile ilgili bilgilendirmek için kullanılır. Bu değerlendirme şekli öğrenmenin ileriye taşınmasıyla ilişkilidir.

Wiliam (2010, s.154), biçimlendirici değerlendirmenin beş temel stratejiyi gerektirdiğini öne sürer. Bunlar:

- Öğrenimin amaçlarını ve başarı kriterlerini netleştirmek, paylaşmak ve anlamak.
- Sınıfta etkili müzakere, tartışma ve diyalog oluşturmak ve öğrenim kanıtlarını ortaya çıkaran faaliyetlerden ve görevlerden faydalanmak. Burada öğretmenler öğrenim kanıtlarını ortaya çıkarmak için soru sorma becerilerini, poster sunumları, diyalojik öğretimi, silinebilen küçük yazı tahtaları vs. kullanmışlardır.
- Öğrencileri ileriye taşıyan geri bildirimde bulunmak. Geri bildirim başarı kriterleriyle ve öğrenme amaçlarıyla bağlantılı olmalı ve görev odaklı olmalıdır. Yani, öğrencilerin öğrenimin neresinde olduklarını, gidişatlarını ve başarılı olmak için ne yapılması gerektiğini bilmelerine sağlar. Bu geri bildirim öğrencinin kendini tanıma özelliği ve motivasyon gelişimini desteklemelidir. Harlen (2006, s.105) öğrenmeyi ileri taşıma adımlarına karar verme sürecine öğrencilerin dahil olması gerektiği tavsiyesinde bulunur, bu nedenle öğrencilerin çalışmalarının öğretmen tarafından değerlendirilmesinde öğrenciler pasif alıcı olmaktan çıkarlar. Geri bildirimlerin şunlara odaklanması gerekir:

- ◆ Formülleştirmek: Bu meseleyi ele almaya yönelik farklı bir yöntem düşünebildiniz mi? Ne tür bilgiler yardımcı olabilir? Hangi varsayımlarda bulundunuz?
 - ◆ Muhakeme yapmak: Bu sonuca nasıl ulaştınız? Puanlarınızı kontrol ettiniz mi? Eğer... ne meydana gelecekti?
 - ◆ Yorumlamak: Puanlarınızın doğruluğunu nasıl test edebilirsiniz? Başka kaynak olarak neleri seçebildiniz?
 - ◆ İletişim kurmak: Düşünmenizi burada takip etmekte zorlanıyorum. Bir başkasının her adımı uygulayabilmesi için muhakemenizden bahsedebilir misiniz?
- Öğrencileri birbirlerine yönelik öğretim kaynakları olarak aktif hale getirmek. Burada öğretmenler işbirlikçi öğrenmeyi, akran geri bildirimini, akran öğretimini ve grup müzakerelerini uygulamaya teşvik edilmelidir. Bu pedagojik stratejiler çoğu ortamda gerektiği gibi kullanılmamıştır (Volante, 2010).
 - Öğrencileri, öğrenme eylemini gerçekleştiren bireyler olarak aktif hale getirmek. Öğrencinin öz değerlendirmesine odaklanırken öğrencilere, öğrenimlerinden sorumlu hissetmelerine ve öğrenme sürecinin (yalnızca sonuçların değil) ve gelişimlerinin bilincinde olmalarına yardım etmek amaçlanır (Voogt ve Kasurinen, 2005). Petty'e (2009) göre, öğrencileri, başarının veya başarısızlığın yalnızca kabiliyete, şansa veya yeteneğe değil, aynı zamanda uygulamaya, gayrete ve doğru stratejileri kullanmaya bağlı olduğunu fark etmeye teşvik eder. Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardım etmek, şunlar dahil olmak üzere birçok avantaj sağlar:
 - ◆ Öğrencilerin "iyi bir çalışmanın" özelliklerinden haberdar olmalarını sağlar
 - ◆ Öğrencilere çalışmalarını iyileştirmeleri konusunda yardım eder
 - ◆ Öğrencileri hedefler koymaya teşvik eder
 - ◆ Öğrencileri öğrenimleri konusunda sorumluluk almaya teşvik eder
 - ◆ Öğrencileri, öğrenen bireyler olarak kendileri hakkında derinlemesine düşünmeye ve böylece nasıl bilgi alacaklarını öğrenmeye teşvik eder.

Harlen (2012), öğrencilere yapılan geri bildirim öğrencilerin öz yeterliğini, öğrenme motivasyonunu ve öğrenme faaliyetlerinde bulunma yeteneğini belirlemede anahtar bir rol oynadığını iddia eder. Ek 4, 6 ve 7 öğrencileri öğrenimleri için öz değerlendirme yapmaya teşvik ederken bazı faydalı stratejiler sunar.

Genel değerlendirmeler belirli bir öğretim döneminin sonunda, yani genellikle bir projenin,

birimin, kursun veya okul yılının bitiminde öğrencinin öğrenimini, beceri kazanma düzeylerini ve akademik başarılarını değerlendirmek için kullanılır. Genel değerlendirmeler genellikle üç ana kriterle tanımlanır:

- ◆ Testler, ödevler veya projeler öğrencilerin, kendilerinden beklenen bilgileri öğrenip öğrenmediklerini belirlemek için kullanılır. Diğer bir deyişle, bir ödevi “genel” yapan şey testin, ödevin veya öz değerlendirmenin tasarımı değil, bunların kullanılma biçimidir. Yani, öğrencilerin, kendilerine öğretilen materyalleri öğrenip öğrenmediklerini, öğrendilerse ne dereceye kadar öğrendiklerini belirlemesidir.
- ◆ Genel değerlendirmeler belirli bir öğretim döneminin sonunda yapıldığı için tanılayıcı olmak yerine genellikle değerlendircidir.
- ◆ Genel değerlendirme sonuçları çoğunlukla puan veya not olarak kaydedilir ve ardından öğrencinin daimi not çizelgesinde dikkate alınır.

Biçimlendirici ve genel değerlendirmelerin bir boyut eşliğinde görülmesi faydalıdır. İki değerlendirme arasındaki fark, değerlendirme kanıtının kullanılma şeklidir. Geri bildirim yapılmıyor ve öğretimle ilgili bilgi sağlamıyorsa genel değerlendirilmez.

3.2 Farklı Görüşte Olmayı Öğrenmede yetkinlikleri değerlendirme

Boud (2000), değerlendirmenin iki görevinden bahseder ve değerlendirme faaliyetlerinde yaşam boyu sosyal yetkinlikleri ve yurttaşlık yetkinliklerini geliştirmeleri için öğrencileri doğrudan donatma görevine odaklanılması gerektiğini ifade eder. VINTAGE (temel yetkinlikleri değerlendirmek için kullanılan ankete dayalı bir materyal) gibi belirli gereçler tasarlanırsa da bu gereçler sosyal yetkinlikler ve yurttaşlık yetkinlikleri gibi teknik olmayan yetkinlikleri yeteri kadar değerlendirmez (deneyimden kaynaklanan sosyal beceriler). Dolayısıyla yetkinliklerin değerlendirilmesinde yalnızca beceriler ve bilgi değil, aynı zamanda becerileri ve bilgiyi destekleyen değerler ve tutumlar da değerlendirilir.

Sosyal yetkinlikler ve yurttaşlık yetkinliklerini değerlendirme, karşı koyma sürecinin tarihine dayalı olmalıdır. Avrupa Toplulukları Komisyonu’nu 2009 yılında yaptığı bir bildirimde şunu ifade etmiştir:

Çok sayıda ülke, Temel Yetkinlikler çerçevesini bir referans noktası olarak açıkça kullanan reformları uygulamaya koyuyor. Okul müfredatlarının uyumlu hale getirilmesinde önemli bir ilerleme kaydedildi. Bununla birlikte öğretmenlerin yetkinlik gelişimini desteklemek, değerlendirme yöntemlerini güncellemek ve öğrenimi düzenlemenin yeni yollarını uygulamaya koymak için hala birçok adımın atılması gerekiyor (2009, 3).

Araştırma, burada birçok zorluğa dikkat çekiyor. Özellikle okulda başarısız deneyimleri bulunan ötekileştirilmiş ve dezavantajlı gruplar için bireysel teste ve incelemeye ayrıcalık tanıma konusunda gerçek ve önemli riskler mevcuttur. Davranış göstergeleriyle fazlasıyla belirlenen öğrenim sonuçları öğrenimi, bütünsel yetkinliklerin değerlendirilmesi yerine tekil görevler sırasına indirgeyebilir. Tutumlar gerçek yaşam koşullarında zaman içinde değiştiği halde anketler, metne dayalı koşullarda yalnızca anlık durumu yansıttıkları için tutumsal anketler net olmayabilir. Ayrıca bu anlık durum ifadeleri öğrencinin öz bildiriminin doğruluğuna dayalıdır ve yanıtlar, belirli yanıtların algılanan sosyal istenirliğinden etkilenebilir. Ayrıca bu yöntemin yüzeysel bilgileri ve öğrenmeyi göreceli olarak ölçtüğü ve temel yetkinlikleri fark edemeyebileceği iddia edilmiştir. Hipkins ve ark. (2007), bu yetkinlikleri değerlendirirken okullardaki öğrenimin sonuçlarına yönelik geleneksel yaklaşımları, değerlendirmeyi ve değerlendirme mantığını, değerlendirme bilgilerinin kullanımıyla beraber derinlemesine düşünmemiz gerektiğine işaret etmiştir. Hipkins, geleneksel değerlendirmeye temel oluşturan varsayımları, yetkinliklerin değerlendirilmesi için şunu dikkate alarak sorgular: bir seferlik muhakemelerin kendi içlerindeki geçerliliği az olsa da öğrenci, tanımlanmış öğrenim hedeflerini gerçekleştirmeye çalışırken bu tip muhakemeler değerlendirmenin büyümesine katkıda bulunabilir (s.6).

Görevin bağlamı büyük itina gerektirir. Görevlerin yetkinlikleri ispatlama imkânını sağlamalarının yanı sıra öğrencileri neleri bildiklerini ve neleri yapabileceklerini göstermeye davet etmesi gerekir. Yani, görev öğrenci için anlamlı ve cazip olmalıdır. Avrupa Komisyonu Konusal Çalışma Grubu: Temel Yetkinliklerin Değerlendirilmesi'nde (Pepper, 2012) temel yetkinliklerin (sosyal ve yurttaşlık) değerlendirilmesinin, öğretmenlerin, ilgili öğrenim seviyelerinde yetkin olmanın ne anlama geldiğini açıkça tanımlamalarını ve belirtmelerini gerektiren doğrulama kaygılarına uygun olarak nasıl hazır hale getirildiğini ortaya çıkarmıştır (s. 8). Bu, takdire değer olduğu halde belirli kriterler ve standartlar için fazla ayrıntılı bir listenin oluşturulmasını riske atmaktadır. Bu durumu en aza indirmek için nelere ihtiyaç olduğu nettir: her bir yetkinlikle ilişkilendirilmiş somut öğrenim sonuçları ve yetkinliklerin geliştirilebileceği ve dolayısıyla güvenilir bir biçimde değerlendirilebileceği ortamlar. Burada vurgulanan şey, yalnızca ürüne değil aynı zamanda sürece odaklanılmasıdır. Böylece sosyal yetkinlikler ve yurttaşlık yetkinlikleri önce geliştirilir, sonra ise bildirilir. Bu da yetkinliğin belirgin bir tanımını kararlaştırmayı ve daha özel bir öğrenim sonucu elde edecek şekilde geliştirmeyi gerektirir. Öğretmenler arasında, hedeflenen bu öğrenim sonuçlarına ilişkin ortak bir anlayış geliştirmek için çalışılmalıdır (Gordon ve ark. 2009). Değerlendirme yöntemlerinin geçerli olması için “öğrenim sonuçlarının yalnızca açıkça belirtilmesi değil yanı zamanda öğrencilerin temel yetkinliklerini değerlendirmek için kullanılan yöntemlerin tek odağı olması” gerekir (Avrupa Komisyonu 2012, s.11). Aslına bakılırsa sadece bu özelliklerin değerlendirilmesinin yetkinlikle ilişkili olduğu görülmüştür.

3.3 Değerlendirme Araçları

3.3.1 Bir değerlendirme aracı olarak soru sorma

Bloom Taksonomisi (Bloom ve Krathwohl, 1956) değerlendirme sırasında farklılaşan zorluk seviyeleri (basitten karmaşığa) üzerinde düşünme yöntemi sunar. Aşağıdaki tablo bu strateji kapsamında kullanılabilen soru türlerini göstermektedir. Bloom, taksonomisini zorluk seviyesine [en altta bilgiyi anımsama (hatırlama) ve kavrama (anlama) becerilerinden üst seviye uygulama (öğrendiğini uygulayabilme), analiz, sentez (yüksek seviyeli muhakemelerde bulunma) ve değerlendirme becerilerine] göre sıralanmış bir soru tipi listesi olarak yazdığı halde tüm seviyeler, öğretme ve öğrenmede önem taşır ve sosyal yetkinlikleri ve yurttaşlık yetkinliklerini değerlendirmede özellikle faydalıdır. Bloom'un zorluk hiyerarşisi düşüncesi tartışmalıdır; ancak her bir yönü hala, hem yön içinde hem de yönler arasında zorluk seviyeleri değişen konuya özgü sorular geliştirmek için kullanılabilir. Aşağıda yer alan Tablo 1 bunlardan bazılarını göstermektedir.

Tablo 1: Bloom Taksonomisi'ne göre soru kalıpları

Bilgi <i>Kimi ne, neden, neresi, ne zaman, hangisi?</i> <i>Açıkla veya tanımla</i> <i>Bulabiliyor musunuz?</i> <i>Hatırla, seç, listele</i> <i>... nasıl meydana geldi?</i> <i>Başlıca nelerdi?</i> <i>Etiketle, seç</i>	Anlama Kendi sözcüklerinle açıkla Öğrendiklerini özetle Gösterilecek olan olguları sınıflandır ve kategorize et Ana fikri nedir? Kendi sözcüklerinle yorumla Karşılaştır ve kıyasla Ne olduğunu açıklayabilir misin?
Uygulama <i>Hangi örnekleri verebilirsin?</i> <i>Hangi gerçekler bunu gösteriyor?</i> <i>Göstermek için... nasıl düzenlersin?</i> <i>Eğer... ne meydana gelecekti?</i> <i>Öğrendiklerimizi nasıl kullanabilirsin?</i>	Analiz Neden... düşünüyorsun? Hangi sonuçlara ulaşabilirsin? Nasıl bir sonuca varırsın? ...arasındaki ilişki nedir? Kanıtı sınıflandır veya kategorize et ...arasında ayırım yapabilir misin? Yakından incele ve nasıl olduğunu açıkla.
Sentez <i>Nasıl iyileştirirsin/çözersin?</i> <i>Bir alternatif önerebilir misin?</i> <i>Nasıl uyarlayabilirsin/değiştirebilirsin?</i> <i>Nasıl test edebilirsin?</i> <i>Eğer... ne meydana gelecekti?</i> <i>Tahmin edebilir misin?</i> <i>Hangi çözümleri önerirsin?</i>	Değerlendirme ve anlama ...hakkında ne düşünüyorsun? Neye öncelik verirsin? Neyin en önemli olduğunu düşünüyorsun? ...önemli olmadığını/olduğunu neden düşünüyorsun? Ne tavsiye edersin? Nasıl çözebilirsin/iyileştirebilirsin? Nasıl belirleyebilirsin?

Sınıfta hangi soruları soracağınızı düşünmeniz ve planlamanız önemlidir. Bu projedeki bakış açılarının farklılığı öğrencinin tartışmalı konuyla ilgilenmesi için bir uyarıcı olabilir. Bununla birlikte öğretmen ayrıntılı sorular sorma konusunda becerikli olmalıdır. Öğretmenin öğrencinin cevabına tepki verme şekli üzerinden birçok biçimlendirici geri bildirim imkânı mevcuttur. Etkili soru sormanın beş özelliği bulunur. Bunlar:

- Sorular düşünmeye ve muhakeme yapmaya teşvik edecek şekilde planlanır
- Öğrencilere düşünmeleri için süre verilir
- Öğretmen öğrencilerin yanıtlarını değerlendirmekten kaçınır
- Öğrencilerin yanıtları daha ayrıntılı düşünmeyi cesaretlendirecek biçimde takip edilir (bkz. örneğin, Petty, 2009; Gardner, 2012).

Webb'in Bilgi Derinliği adlı çalışması Bloom Taksonomisinde belirtilen değerlendirme stratejilerinin değişen seviyeleri hakkında düşünmek için başka bir faydalı çerçeve sunar. Bir model olarak her yeni seviyenin dereceli olarak yükseldiği ve daha zahmetli hale geldiği dört seviyeyi kapsar. Bu noktada şu tartışmalı soru kendin gösterir: Tarihi bir olayın nasıl meydana geldiğini açıklamak daima sonucunu açıklamaktan daha mı kolaydır?

Tablo 2: Potansiyel faaliyetlerle bağlantılı olan Webb'in Bilgi Derinliği

Seviye	DOK 1	DOK 1	DOK 3	DOK 4
	Hatırlama ve Yeniden Oluşturma	Beceriler / Kavramlar (temel uygulama)	Kısa Süreli Stratejik Düşünme	Geniş Çaplı Düşünme
Fiiller	Kim? Ne? Nerede? Ne zaman?	Nasıl meydana geldi? Neden meydana geldi?	Sebebi nedir? Sonucu nedir?	Etkisi/sonucu nedir? Etkisi/ilişkisi nedir?
Olası ürünler	Ara sınav, liste, çalışma sayfası, açıklama, podcast, blog (internet günlüğü)	İllüstrasyon, simülasyon, röportaj, yorumlarla ilgili blog oluşturma	Tartışma, rapor, podcast, film, araştırma	Film, proje, gazete, medya ürünü, öykü
Öğretmene yönelik rol	Yönetir, inceler, dinler, soru sorar	Gösterir, gözlemler, kolaylaştırır, soru sorar	Derinlemesine inceler, rehberlik eder, değerlendirir, kabul eder	Kolaylaştırır, yansıtır, genişletir, analiz eder
Öğrenciye yönelik rol	Yanıt verir, ezberler, açıklar, tanımlar	Sorunları çözer, bilgiyi kullandığını ispat eder, örnek verir	Müzakere eder, tartışır, değerlendirir, haklı gösterir, karşı koyar, karar verir, iddia eder	Tasarlar, riskler alır, teklif eder, oluşturur

Potansiyel faaliyetler	Bir kavram haritası geliştirin	Diğerleri için bu konunun açıklamasını yazın	Çok önemli aşamaları göstermek için bir akış diyagramı oluşturun	Başka bir bakış açısından bakmayı ve gruplarla iş birliği yapmayı gerektiren görevler verin
	Bir zaman çizelgesi hazırlayın	Bir model oluşturun	Bir çalışma alanı hakkında rapor hazırlayın	İkna etmeyi önemli ölçüde vurgulayan görevler yazın
	Kendi sözcüklerinizle yazın	Araştırma projesi	Muhakemede bulunmak için bir kriter listesi hazırlayın	Alışılmadık durumlarda bilgiyi tam tanımlanmamış sorunlara uygulayın
	Sınıfa bildirin/sunun			
	Olayın, sürecin veya hikâyenin kısa bir taslağını yazın			

Webb'in Bilgi Derinliği Rehberi Kariyer ve Teknik Eğitim Tanımları'ndan uyarlanmıştır (Kaynak: https://www.aps.edu/sapr/documents/resources/Webbs_DOK_Guide.pdf, 2009)

Bu stratejiler, Bloom Taksonomisi'ne son derece benzer şekilde gerçek yaşamdaki farklılaşan değerlendirme stratejilerini tasarlamaya ve kullanmaya teşvik eder. Bazı stratejiler şunları içerebilir:

Tablo 3: Değerlendirme stratejilerinin tanımı

Değerlendirme stratejisi	Tanım
Verimli görevler ve genişletilen projeler	Soruşturmayı ve yüksek seviyeli düşünmeyi gerektiren projeler ve görevler
Portföyler	Belirli bir dokümantasyon şekli sunar ve yetkinlik örneklerini tanımlamada ve belirlemede kaynak görevi görebilir.
Performansa dayalı değerlendirme	Sergiler, grup çalışması, röportajlar, sunumlar, tartışmalar, rol yapma, vs. Gibi esas görevler... (bkz. Ek 2).
Görsele dayalı faaliyetler	Kolaj faaliyetleri, posterler, vs.... (bkz. Ek 3).
Soru sorma	Başka bir bakış açısından bakmayı veya tarafları veya bir meseleyi çeşitli grupların ki dahil olmak üzere birkaç bakış açısından görme yeteneğini içerir (bkz. Ek 2 ve ek 6).
Belge incelemesi	Vakanın doğruluğunu değerlendirmek ve bilgiye dayalı sonuçlar almak için dokümantasyonu inceleme.

Çok önemli sorular hazırlama	Öğrenciler çok önemli soruları kendileri hazırlar. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde vekilliği uygulamaları için önemli bir yöntemdir.
Grafik düzenleyiciler	İddia haritalama, balık kılıcı faaliyetleri, neden-sonuç tabloları, vs. (bkz. Ek 4).
Servis altlığı faaliyetleri	Bir gruptaki her bir öğrenciye, bir mesele, konu veya soruyla ilgili bireysel yanıtları ve fikirleri değerlendirmek için kaydetme imkânı sunar (bkz. Ek 5)

Bu stratejilerin çoğundaki temel değer, öğrencilere verilen liderlik etme ve değerlendirme sürecinde etkin ortak olma imkânıdır. Bu özellik aşağıdaki kısım 2.3.4'te ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

3.3.2 Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanma

Yetkinliklerin değerlendirilmesinde, özelleştirilen dereceli puanlama anahtarları son yıllarda önem kazanmıştır. Bu puanlama anahtarlarında dikkat, ilgili başarı kriterlerini tanımlamaya ve kazanılmış yetkinliğin gösterilen seviyesine göre değerlendirmeye odaklanılır. Örneğin, aşağıdaki Tablo 4'te verilen puanlama anahtarı öğrencilerin, kanıta dayalı olguları, doğruluğu ispatlanmamış düşünceden ayırt etme yeteneğini değerlendirmek için kullanılabilir:

Tablo 4: Kanıta dayalı olguları, doğruluğu ispatlanmamış düşünceden ayırt etme yeteneğini değerlendiren bir dereceli puanlama anahtarı örneği

Görev türü	Beklentileri henüz karşılamıyor	Beklentilere uygun	Beklentilerin üzerinde	Olağanüstü
Kanıta dayalı olguları, doğruluğu ispatlanmamış düşünceden ayırt etme.	Öğrenci kanıta dayalı olguları, düşüncelerden henüz ayırt edemiyor.	Öğrenci tamamı olmasa da bazı olayları tanıyabiliyor ve ayırt edebiliyor.	Öğrenci çoğu olayı tanıyabiliyor ve ayırt edebiliyor.	Öğrenci tüm olayları tanıyabiliyor ve ayırt edebiliyor.

Aşağıda yer alan Tablo 5'teki ikinci dereceli puanlama anahtarı, yaklaşımı ters yüz eder ve "Olağanüstü" kriterleriyle başlar. Bu örnek puanlama anahtarı, öğrencilerin müzakere becerileri için öz değerlendirme veya akran değerlendirmesi gerçekleştirirken kullanılabilir (öğrencinin öz değerlendirmesi veya akran değerlendirmesi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Kısım 2.3.4). Ayrıca grup müzakerelerini puanlama hakkında bilgi almak için bkz. Lander, 2002.

Tablo 5: Öğrencilerin müzakere becerilerini değerlendiren bir dereceli puanlama anahtarı örneği.

	Olağanüstü	Beklentilerin üzerinde	Beklentilere uygun	Beklentileri henüz karşılamıyor
Müzakere becerilerinin öz veya akran değerlendirilmesi	Dinleme, başlatma ve müzakereye odaklanma arasında dengeli hareket eden proaktif bir katılımcıdır Müzakerenin devam etmesi ve gruptaki herkesin katılımını sağlamak için birçok müzakere becerisini proaktif olarak kullanır Müzakerenin amacını anlar ve konuya sürekli odaklanmayı sağlar Becerileri liderlik ve hassasiyet göstererek güvenle uygular	Dinleme, başlatma ve müzakereye odaklanma arasında dengeli hareket eden aktif bir katılımcıdır Müzakereyi devam ettirme konusunda kendini savunmak yerine agresif hareket eder Müzakerenin amacını anlar; fakat insanlardan ziyade konuya daha fazla odaklanır Becerileri güvenle uygulasa da liderlik ve hassasiyet sergilemez	Dinleme, başlatma ve müzakereye odaklanma arasında dengeli hareket eden aktif bir katılımcıdır Müzakere becerilerinin öğelerini sergiler; fakat bunları diğerlerinden daha az sık kullanır Müzakerenin devam etmesini sağlasa da liderden çok destekçidir Olumlu bir yaklaşım sergiler; fakat müzakerenin olumlu geçmesini sağlamak yerine başarıya daha fazla odaklıdır	Aktif bir dinleyici olsa da başkalarına kolay boyun eğer Katılım göstermesine rağmen özetleme ve netleştirme gibi becerileri kullanmaz Müzakere ile analitik becerileri arasındaki dengeden yoksundur Yeterli düzeyde katılmadığı için değerlendirmenin neyle yapılacağına dair elinde az kanıt bulunur
Bilgiye katkısı	Hatırlamaya veya anımsamaya gerek kalmadan bilgiye, düşüncelere ve becerilere sürekli ve etkin olarak katkı sağlar	Hatırlamaya veya anımsamaya gerek kalmadan bilgiye, düşüncelere ve becerilere katkı sağlar	Bazen hatırlayarak veya anımsayarak grupta bilgiye katkı sağlar	Yalnızca hatırlatıldığında grupta bilgiye katkı sağlar

3.3.3 Değerlendirme öğeleri

Belirtildiği gibi sosyal yetkinliğin ve yurttaşlık yetkinliğinin değerlendirilmesi için bilgi, beceriler, değerler ve tutumlar değerlendirilmelidir. Araştırmalar (Rychen ve Salganik 2003, Avrupa Komisyonu 2007, Hoskins ve Deakin Crick 2010) sosyal yetkinliği ve yurttaşlık yetkinliğini değerlendirmeye yönelik uygun yaklaşımların altını çizer. Bunlar:

- Birden fazla yaklaşım ve strateji kullanmanın değerini bilir
- Aktif öğrenme ortamlarına öncelik verir
- Biçimlendiricidir - yalnızca sonuca değil, sürece ve sonuca dayalıdır
- Öğrencilerin ilerlemesini ve başarısını belgeler.

- Öğrencileri akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme süreçlerine dahil eder

KeyCoNet (Pepper, 2013) bu yaklaşımları destekler ve söz konusu yetkinlikleri değerlendirirken aşağıdaki öğelerden faydalanılabileceğini ileri sürer:

- Standartlaştırılmış testler
- Tutumsal anketler
- Likert ölçeği ve çoktan seçimli sorular
- Performansa dayalı değerlendirme
- Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme.

Öğrenme Portföyleri (örneğin, e-Portföyler) de konuyla ilgili olabilir. Belirli bir dokümantasyon şekli sunar ve yetkinlik örneklerini tanımlamada ve belirlemede kaynak görevi görebilir. Ayrıca kendi içlerinde tetikleyici etkenler olarak rol alır.

Herhangi bir değerlendirme görevinde öğrenme hedeflerinin öğrencilere açıkça aktarılması esastır. Öğretmen, öğrencilerinin bu hedeflerin yanı sıra çalışmalarını değerlendirmek için kullanılacak olan değerlendirme kriterlerini anlamalarını sağlamalıdır. Öğretmenler:

- İlgili derste ne öğrenileceğine karar vermeli ve bunu belirgin olarak aktarmalıdır;
- Öğrencilerin öğrenme hedeflerine (başarı kriterleri) yönelik anlayışlarını kontrol etmenin ve değerlendirmenin çeşitli yollarını tasarlamalıdır
- Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek için kullanılacak olan başarı kriterlerini öğrencilere açıklamalıdır
- Geri bildirim nasıl sağlanacağına karar vermeli ve bunu aktarmalıdır
- Öğrencilerin değerlendirme sürecine etkin olarak katılma durumlarını dikkate almalı ve bunun nasıl gerçekleşeceğini düşünmelidir

3.3.4 Öğrencinin Öz ve Akran Değerlendirmesi

Hattie ve Timperley (2007) ve Sadler (2010) öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımlarının ve değerlendirme becerisine sahip bireyler olmalarının önemine dikkat çeker. Yalnızca değerlendirme bilgilerini destekleyici sınıflarda öğrencilerle paylaşmak öğrencilerin değerlendirme becerilerini geliştirmeyecektir. Öğrencilere çalışmalarını iyileştirmek için uzun süreli ve destekli deneyimler kazandırılmalıdır.

Öğrencilere, kendilerine ve başkalarına ait çalışmalarını öz değerlendirmeye ve akran

değerlendirmesine tabi tutma imkânlarının verilmesinin belirgin faydaları vardır. Öğrenciler:

- Kendi öğrenimlerinden sorumlu hale gelirler
- Öğrenimlerinin sonraki adımlarını tanımlayabilirler
- Öğrenme sürecinde aktif hale gelirler (ortak)
- Daha bağımsız olurlar ve motivasyonları artar.

Ayrıca sorumluluğun önemli ölçüde öğretmenden öğrenciye geçmesinin ve öğrencilerin değerlendirme sürecine ortak olarak aktif katılımlarının öğretmenler açısından gözle görülür faydaları olur. Bununla birlikte öğrencinin hedef belirlemesi için akademik iyileşmeyi sağlamak gerekir. Aşağıdaki belgede öz değerlendirme yaklaşımına ilişkin örnek verilmiştir. Öğrenciler başlangıçta çalışmalarını bireysel olarak değerlendirmekle görevlendirilirler. Öğretmen yalnızca bu görev yerine getirildiğinde etkin olarak devreye girer. Bu stratejilerin etkili olması için öğretmenin öğrencilere yapıcı geri bildirim yapması önem taşır.

Örnek: Deneme Öz Değerlendirme Tasarısı

Kriterler	Öz değerlendirme	Öğretmenin değerlendirilmesi
İddialarınızdan her birini deneme sorusuyla ilişkilendirdiniz mi?		
Şunların lehinde ve aleyhinde iddialar öne sürdünüz mü: deneme sorusundaki öneri ile ulaştığınız önemli noktalar veya sonuçlar?		
İddialarınızın her biri için yeterli kanıt, örnek ve görsel sağladınız mı?		
İddiaları lehinde ve aleyhinde önceliklendirdiniz mi ve değerlendirdiniz mi?		
Denemenin odak noktasıyla doğrudan bağlantılı makul bir sonuca ulaştınız mı?		
Bu deneme için hangi iyileştirmelerin yapılması gerekiyor?		
Sonraki deneme için hangi hedefleri belirleyebilirsiniz?		

Kaynak: Petty (2009) Kanıta Dayalı Öğretimden uyarlanmıştır. 2. Baskı.

Yukarıda belirtilenler mevcut özel göreve bağlı olarak uyarlanabilir ve uyarlanmalıdır.

3.3.5 Sözlü değerlendirmeden faydalanma

Sözlü değerlendirmeler çoğunlukla performansa dayalı değerlendirme olarak anılır. Murchan ve Shiel (2017), performansa dayalı değerlendirmeyi bir öğrencinin bilgiyi, becerileri ve anlayışı çoğu kez gerçek yaşam koşullarında uygulama yeteneğinin değerlendirilmesi olarak tanımlar. Bu projede sözlü değerlendirme, öğrencilerin, tartışmalı konular hakkındaki farklı bakış açılarına ilişkin ikna edici iddialar sunma yeteneklerini değerlendirmenin geçerli ve güvenilir bir yolunu sunar. Murchan ve Shiel, “performansın ilgili yanlarının değerlendirilmesini (geçerlilik) ve değerlendirmenin tutarlı bir biçimde puanlanmasını (güvenilirlik)” sağlamak için uygun bir puanlama gerecinin kullanılmasını tavsiye eder (bkz. Ek 2) (2017, s. 116).

3.3.6 Öğrenilen bilgileri bir araya getirme - Sınıfta diyalogu, müzakereyi ve/veya tartışmayı geliştirmeye uygun öğretim stratejilerini değerlendirme

Kısım 2.2’de (yukarı) on iki öğretim stratejisini içeren özet bir tablo mevcuttur. Bu kısımda ifade edilen içeriğe göre tablo, önerilen bazı değerlendirme yöntemleri kullanılarak burada yeniden hazırlanmıştır. Önerilen değerlendirme yöntemlerinin yorucu olmadığına ve bazı farklı değerlendirme stratejilerini göstermek üzere verildiğine lütfen dikkat edin. Bu Rehberde bahsedilen genel test gibi diğer stratejilere yer verilmese de burada eşit düzeyde önemli bir rol üstlenebilir.

Tablo 6: Sınıfta diyalogu, müzakereyi ve/veya tartışmayı geliştirmek için uygun öğretim stratejilerini değerlendirme

Öğretim stratejisi	Değerlendirme önerileri
Ziyafet masası	Venn şemaları veya Balık Kılıcı gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4). Ön tanımlı öğrenme hedefine/kriterlerine odaklı dereceli puanlama anahtarı. Öğrencilerden kendilerini yansıtan ve faaliyetten öğrendiği bilgileri içeren bir günlük yazmaları istenir (ön tanımlı başarı kriterleri üzerinden değerlendirilir). Öğrencilerden, kendi bakış açılarından farklı bakış açıları bulunan öğrenciler için beş zorlu soru hazırlamalarını isteyin (bkz. Kısım 2.3.3’te “soru kalıpları”). Sıcak/Soğuk: İkna Edici Etkiyi Değerlendirme (bkz. Ek 6).
Balon tartışması	İddia haritalama (bkz. Ek 1). Ön tanımlı öğrenme hedeflerine/kriterlerine odaklı dereceli puanlama anahtarı. Servis altlığı faaliyeti (bkz. Ek 5). Sıcak/Soğuk: İkna Edici Etkiyi Değerlendirme (bkz. Ek 6). Bakış açılarının çeşitliliğini göstermek için bir Akıl Haritası oluşturun. Tartışma için tek sayfalı bir özet hazırlayın.

Hızlı tanışma	<p>Venn şemaları gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4).</p> <p>Ön tanımlı öğrenme hedefine/kriterlerine odaklı dereceli puanlama anahtarı.</p> <p>Servis altlığı faaliyeti (bkz. Ek 5).</p> <p>Balık Kılıçığı gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4).</p> <p>Öğrencilerden kendilerini yansıtan ve faaliyetten öğrendiği bilgileri içeren bir günlük yazmaları istenir (ön tanımlı başarı kriterleri üzerinden değerlendirilir).</p> <p>Öğrencilerden, kendi bakış açılarından farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak için beş soru hazırlamalarını isteyin (bkz. Kısım 2.3.3'te "soru kalıpları")</p>
Boks maçı	<p>Venn şemaları gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4).</p> <p>İddia haritalama (bkz. Ek 1).</p> <p>Öğrencilerden, kendi bakış açılarından farklı bakış açıları bulunan öğrenciler için beş zorlu soru hazırlamaları istenir (bkz. Kısım 2.3.3'te "soru kalıpları")</p> <p>Sıcak/Soğuk: İkna Edici Etkiyi Değerlendirme (bkz. Ek 6).</p>
Resim haline gelmek	<p>Sunumları Değerlendirme (bkz. Ek 2)</p> <p>Venn şemaları gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4).</p> <p>Öğrencilerden kendilerini yansıtan ve faaliyetten öğrendiği bilgileri içeren bir günlük yazmaları istenir (ön tanımlı başarı kriterleri üzerinden değerlendirilir).</p>
Küçük balık akvaryumu	<p>Küçük Balık Akvaryumu gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4).</p> <p>Sıcak/Soğuk: İkna Edici Etkiyi Değerlendirme (bkz. Ek 6).</p> <p>Bakış açılarının çeşitliliğini göstermek için bir Akıl Haritası oluşturun.</p> <p>Tartışma için tek sayfalı bir özet hazırlayın.</p> <p>İddia haritalama (bkz. Ek 1).</p> <p>Öğrencilerden, kendi bakış açılarından farklı bakış açıları bulunan öğrenciler için beş zorlu soru hazırlamaları istenir (bkz. Kısım 2.3.3'te "soru kalıpları")</p>
Dört köşe	<p>Servis altlığı faaliyeti (bkz. Ek 5).</p> <p>Öğrencilerden, kendi bakış açılarından farklı bakış açıları bulunan öğrenciler için beş zorlu soru hazırlamaları istenir (bkz. Kısım 2.3.3'te "soru kalıpları").</p> <p>Bakış açılarının çeşitliliğini göstermek için bir Akıl Haritası veya posteri oluşturun.</p> <p>Venn şemaları gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4).</p>
Rol yapma	<p>Ön tanımlı öğrenme hedefine/kriterlerine odaklı dereceli puanlama anahtarı.</p> <p>Sıcak/Soğuk: İkna Edici Etkiyi Değerlendirme (bkz. Ek 6).</p> <p>Öğrencilerden, kendi bakış açılarından farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak için beş soru hazırlamalarını isteyin (bkz. Kısım 2.3.3'te "soru kalıpları")</p> <p>Çıkış kartı stratejisi (bkz. Ek 7)</p>
%100 fikir birliği	<p>Bakış açılarının çeşitliliğini göstermek için bir Akıl Haritası oluşturun.</p> <p>Bakış açılarının farklılığını özetleyen bir poster hazırlayın.</p> <p>Venn şemaları gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4).</p>

Çözüm odaklı tartışma	Venn şemaları veya Balık Kılçığı gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4). Ön tanımlı öğrenme hedefine/kriterlerine odaklı dereceli puanlama anahtarı. Öğrencilerden kendilerini yansıtan ve faaliyetten öğrendiği bilgileri içeren bir günlük yazmaları istenir (ön tanımlı başarı kriterleri üzerinden değerlendirilir). Öğrencilerden, kendi bakış açılarından farklı bakış açıları bulunan öğrenciler için beş zorlu soru hazırlamalarını isteyin (bkz. Kısım 2.3.3'te "soru kalıpları") Sıcak/Soğuk: İkna Edici Etkiyi Değerlendirme (bkz. Ek 6).
Empati için diyalog	Bakış açılarının çeşitliliğini göstermek için bir Akıl Haritası veya posterini oluşturun. Venn şemaları gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4). Çıkış kartı stratejisi (bkz. Ek 7)
Sessiz servis altlığı sohbeti	Servis altlığı faaliyeti (bkz. Ek 5). Öğrencilerden, kendi bakış açılarından farklı bakış açıları bulunan öğrenciler için beş zorlu soru hazırlamaları istenir (bkz. Kısım 2.3.3'te "soru kalıpları"). Bakış açılarının çeşitliliğini göstermek için bir Akıl Haritası veya posterini oluşturun. Venn şemaları gibi grafik düzenleyiciler (bkz. Ek 4).

3.4 Değerlendirmeye İlişkin Açıklamaları Sonuca Bağlama

Sosyal yetkinlikler ve yurttaşlık yetkinlikleri:

1. En iyi şekilde, aşağıdakiler gibi çeşitli değerlendirme metodolojileri kullanılarak değerlendirilir:

- ◆ Verimli Görevler ve Genişletilen Projeler
- ◆ Portföyler
- ◆ Performansa Dayalı Değerlendirme
- ◆ Görsele Dayalı Faaliyetler
- ◆ Belge İncelemesi
- ◆ Çok Önemli Sorular Hazırlama
- ◆ Grafik Düzenleyiciler
- ◆ Servis Altlığı Faaliyetleri
- ◆ Yansıtıcı deneme

2. (2) En iyi şekilde, kusura dayalı bir yaklaşım (ör. zayıf özellikleri vurgulama) yerine mevcut kapasiteleri tanımlamayı ve ilaveler yaparak geliştirmeyi hedefleyen güce dayalı bir yaklaşımı dahil ederek desteklenir.

3. (3) İdeal olarak, soruya dayalı bir yaklaşım üzerinden uygulanır.
4. (4) İdeal olarak, etkin öğrenme ortamları aracılığıyla geliştirilir.
5. (5) En iyi şekilde, biçimlendirici değerlendirme, uygun koşullarda ise genel değerlendirme üzerinden değerlendirilir

Sınıf tabanlı değerlendirmelerin kendi kendine angarya bir iş veya yük olmamasını sağlamak için tüm öğretmenlerin muhakemede bulunmaları önem taşır. Esas görev bu yetkinliklerin değerlendirilmesinde döngüye son vermek ve öğrencilerle çalışmaktır. Öğrencilerinizin, yaptıkları geri bildirimlerden öğretmenleri olarak ne öğrendiğinizi ve bu bilgileri öğrenimlerini iyileştirmek için nasıl kullandığınızı bilmelerine izin verin.

Ek 1: İddia Haritalama (Dwyer, 2017)

Bir kişinin inancının temelini incelerken o inancı destekleyen veya yalanlayan tezleri ve iddianın bu ilk seviyesini destekleyen tezleri vs. arayarak ve aşağıdaki gibi bir haritayı doldurarak incelenen iddiaların veya tartışmanın yapısını oluşturabiliriz (farklı bakış açılarımızdan). Bunun sonucunda, başkalarının bizi bakış açıları konusunda ikna etmeye çalışırken kullandıkları iddia türlerini tanımlayarak her bir bağımsız öneriyi inceleyebildiğimiz hiyerarşik bir yapı karşımıza çıkar (bkz. ayrıca Hess, 2009).

Bir iddianın yapısını ve bu yapıda kullanılan öneri kaynaklarını inceleyebilmek iddiayı/ tartışmayı şunları sorgulayarak değerlendirmemize imkân tanır;

- İddiada/tartışmada kullanılan önerilerin güvenilirliği
- Önerilerin uygunluğu
- İddianın/tartışmanın mantıksal gücü
- İddiadaki/tartışmadaki potansiyel ihmaller, önyargılar ve dengesizlikler

Bir iddia veya tartışma bu şekilde hem öğretme hem de değerlendirme aracıdır. İddia haritası ve bununla ilgili sorular, değerlendirilebilecek öğrenim kanıtlarıdır.

1. Adım: Öğretmen [iddia veya tartışmayla ilgili] soracağı soruya karar verir, örneğin: Göç herkes için faydalıdır. Sınıf, bir iddia haritasıyla çalışmak üzere gruplara ayrılır.

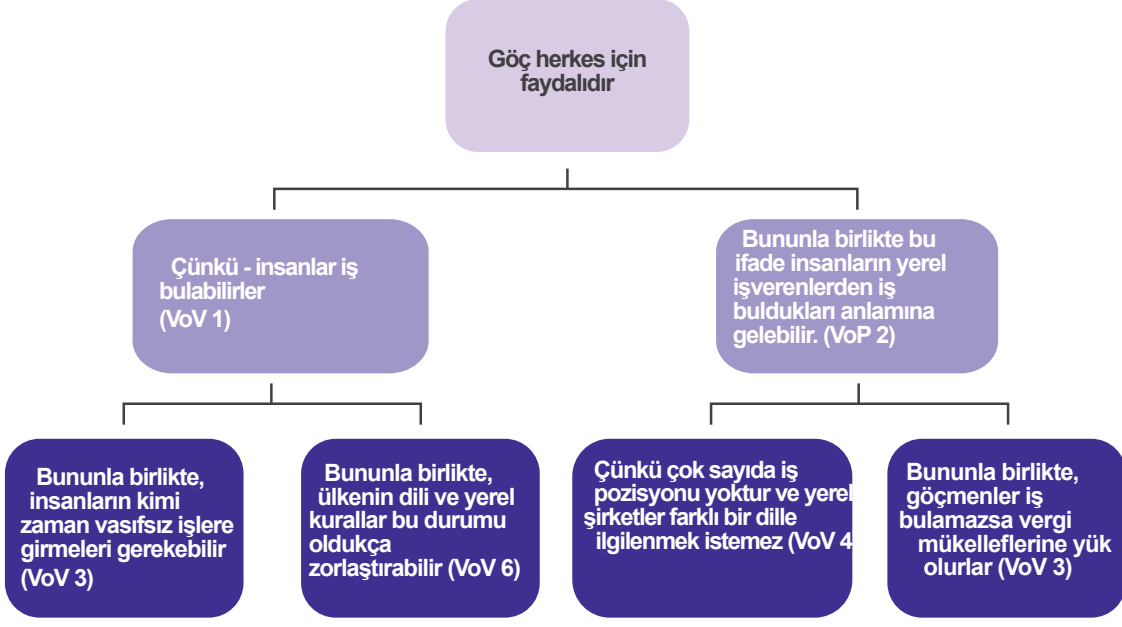
2. Adım: Öğrenciler numaralanmış Bakış Açıları Çeşitliliğini okurlar ve bir iddia haritası oluşturmaya başlarlar. Haritayı kağıt üzerinde veya küçük yazı tahtalarını kullanarak hazırlayabilirler. Öğretmen gruplar arasında gezinebilir ve açıklanması gereken sözcük bulunup bulunmadığına yardım eder.

3. Adım: Tespitinize bağlıdır. Ayrıca iddianın yapısına bağlıdır. İddiada potansiyel dengesizlik, ihmal veya önyargı olup olmadığına bakın. Gözlemlerinize dayanarak bir liste yapın. Öğretmen gruplardan ev ödevi olarak bu eksik materyal/iddia ile ilgili bilgi aramalarını isteyebilir. Alternatif olarak bu durum, bir sınıf müzakeresinin temelini oluşturabilir (Dwyer, 2017).

Yöneltebilecek sorular:

- • Yazarlar VoV'daki iddialarını yeteri kadar destekliyor mu?
- • Temsil edilmeyen alternatif görüşler bulunuyor mu?
- • Göçün herkes için faydalı olduğu iddiası hakkındaki düşünceniz nedir?

Öğretmen iddia haritasını öğrencilerin VoV'larda yer alan esas iddiaları anlayabildiklerini belirlemek için kullanabilir ve bu anlayışı değerlendirmek amacıyla soruları puanlayabilir. Öğrenim sonuçlarına ve başarı kriterlerine bağlı olarak dereceli bir puanlama anahtarını veya buna yönelik bir puanlama şeması kullanabilirsiniz.



Ek 2: Sunumları Değerlendirme

1. Adım: Sunum konusuna öğrenciler veya öğretmen karar verebilir. Sınıfla başarı kriterlerini kararlaştırın. Örneğin, sunum stilini ve öğrencilerin sunumlarında sergilemeleri gereken bilgi türlerini, değerleri, becerileri ve tutumları kararlaştırın. Bir sunumda yalnızca bir veya iki özelliğe odaklanabilirsiniz. Sunum becerilerinin öğretilmesi gerekir. Öğrencilerden bazen, bir sunumu kaliteli kılan öğeleri listelemelerini ve listelerini sıralamalarını istemek uygun bir eylemdir. Bu hareket, başarı kriterlerini ele almalarına ve anlamalarına yardım edecektir. Sunumları için PowerPoint uygulamasını kullanıp kullanmayacaklarına karar verin.

- Notların kullanımı
- İzleyicilerle göz teması
- Konuşmayı ilginç veya eğlenceli hale getirme yeteneği
- Resmi İngilizceyi iyi konuşabilmek, argo dilden kaçınmak
- İyi desteklenmiş iddiaları net bir biçimde aktarmak
- Fikirlerin düzenlenmesi
- İzleyicileri ikna etme yeteneği

2. Adım: Öğrencilere sunuma bireysel olarak veya gruplar halinde hazırlanırlar.

- Fikir listesini mümkün mertebe not alın
- Fikirleri sıralayın ve mantıksal bir düzene oturtun
- Her bir nokta için ayrıntılar ilave edin - örnekler, istatistikler ve öyküler
- Mantıklı ve akıcı bir konuşma metni hazırlayın
- Yardım kartlarıyla uygulama yapın

3. Adım: Öğrencilere sunumları verilir. Aşağıdaki puanlama şemasını sunumları puanlamak için uyarlayabilirsiniz. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapılmasını isterseniz puanlama şeması daha basit kullanılabilir.

Örnek: Grup sunumları için puanlama şeması

Sınıf:	Tarih/Saat:							
Puanlanan grup:								
Konu								
Grup sunumları için puanlama şeması önce ayrıntılar puanlanır, ardından her bir kısma genel puan verilir				1=zayıf	5=en iyi			
				1	2	3	4	5
1) Content								
Giriş ve: Hedefleri ve amacı tanımlar. İzleyicileri başlangıçtan itibaren kendine çeker								
Yapı: İzleyicilerin dikkatini toplar. Mantıklı, anlaşılır ve kapsamlı								
Anahtar noktalar ve Esas Kısım: konunun doğru ve iyi kavrandığını gösteriyor; izleyiciler için uygun olan temel meseleleri ele alıyor								
İyi Araştırılmıştır: Çeşitli kaynaklara başvurulmuştur								
Doğruluk: Tüm bilgiler doğrudur								
Sonuç: Sonucu, birleşmeyi ve kontrolü sağlar								
1) Genel İçerik Puanlaması - yorumlar				İçerik Puanı		/30		
2) Kullanılan iletişim araçları								
Minimum uzunluk koşulu yerine getirildi								
Öğrenim Sonuçları elde edildi								
İletişim araçları açık, kolayca anlaşılıyor ve dile erişilebiliyor								
Renk, görüntü vs. kullanımı								
İletişim araçları sunuma oldukça uygun								
Diğer (ilavelerin vs. kullanımı)								
2) Genel İletişim Araçları Puanlaması - yorumlar				PowerPoint Puanı		/30		
3) Süreç/Profesyonellik:								
Anlaşılır konuşma: İşitilebilir, tedirginlik kontrol altında								
Kişisel enerji: Coşkulu, kendinden emin/kontrollü; notlardan okumaktan kaçınıyor; tüm izleyicilere hitap ediyor, kişiselliği yansıtıyor,								
Hedeflenen izleyici: dikkatleri uzun süreli üzerine topladı								
Göz teması ve jestleri doğru kullanma								
3) Genel Süreç Puanlaması - yorumlar				Süreç Puanı		/20		
4) Genel Bakış - Etkinliği ve Yansımaları:								
Etkinliğe ilişkin genel bakışınız: Hedefler yerine getirildi Mesaj iletildi ve anlaşıldı. Memnun edici bir deneyimdi!				Genel Bakış Puanı		/20		
4) Genel Yansımaya ve yorumlar								
Genel Puan						/100		
Projeye İlgili Yüzde Puan								

Örnek: Akran değerlendirmesine tabi sözlü bir sunum

Biçimlendirici Akran değerlendirmesine tabi Sözlü Sunum	
Grup	Konu
İçerik	
Sunumun yapısı	
Fikirler ve mantık	
Özgünlük ve eğlendirici olma	
Konuşma	
Vücut dili/göz teması	
Ses - tempo, ses kuvveti, netlik	
Coşku	
Amaca ve izleyicilere uygun dil	
Doğru dil bilgisi, telaffuz, sözcük seçimi	
Görsel malzemelerin kullanımı	
Genel yorum: İki kriter doğru yerine getirildi. Bir kriterin iyileştirilmesi gerekiyor	

Ek 3: Posterleri değerlendirme

Posterler işbirlikçi öğrenimi ve yaratıcılık becerilerini bilgi ve eleştirel düşünmeyle birleştirdiği için çok iyi bir değerlendirme tekniğidir.

Neden posterler kullanılır?

- Posterler dikkat ve ilgi çeker - Öğrenciler öğrendiklerini topluluklarında bulunan başka insanlarla paylaşabilirler
- Bilgiyi az ve öz ve hızlı bir biçimde taşır - Öğrenme sürecinin başında bir değerlendirme görevi olarak düzenlenebilir. Öğrenciler materyali öğrenirken içerik üzerinde çalışabilirler
- Muhakemeyi görünür kılar - Öğrenciler çeşitli kaynakları, görselleri ve gereçleri anlam ifade etmesi için kullanabilirler
- Motivasyon - Öğrenciler poster hazırlamaktan hoşlanırlar
- Becerileri geliştirme - Süreç boyunca becerileri geliştirir.

Örnek: Bir poster sunumunu değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı

Grup:		Konu:			
	Çok iyi	Yeterli	İyileştirilmesi gerekiyor	Öz deęerl.	Öğretmenin deęerl.
Ana fikir	Posterin anlaşılır bir başlığı bulunur. Poster, ana fikri hakkında belirli bilgiler sağlar	Posterin anlaşılır bir başlığı bulunur. Poster, ana fikri hakkında belirli bilgiler sağlar	Posterin başlığı anlaşılmazdır ve ana fikri içermez		
Posterin etkinliği	Poster, özel örnekler veya resimlerle diğer öğrencilerin öğrendikleri konuyu tamamen anlamalarını sağlar	Poster öğrenilen konunun iyice anlaşılmasını sağlar	Poster, diğer öğrencilerin öğrendikleri konuyu genel olarak anlamalarını sağlar		
Posterin kalitesi	Resimler ve etiketler bulunur. Posterin içeriği yazım ve noktalama kurallarına göre düzeltilmiştir ve hata içermez	Resimler ve etiketler bulunur. Posterin içeriği yazım ve noktalama kurallarına göre düzeltilmiştir; ancak bazı hatalar vardır	Resimler ve etiketler bulunur. Posterin içeriği yazım ve noktalama kurallarına göre düzeltilmemiştir ve birçok hata içerebilir		
Sunum	Nettir. Temel noktalar kesin ve mantıklı bir biçimde aktarılır	Nettir. Birçok nokta kesin ve mantıklı bir biçimde aktarılır	Net değildir. Birçok nokta atlanır		
Bıçimlendirici geri bildirim					

Ek 4: Grafik Düzenleyicilerle Değerlendirme

Bu Rehberin kısım 1.3'ünde şu ifadeye yer verilir:

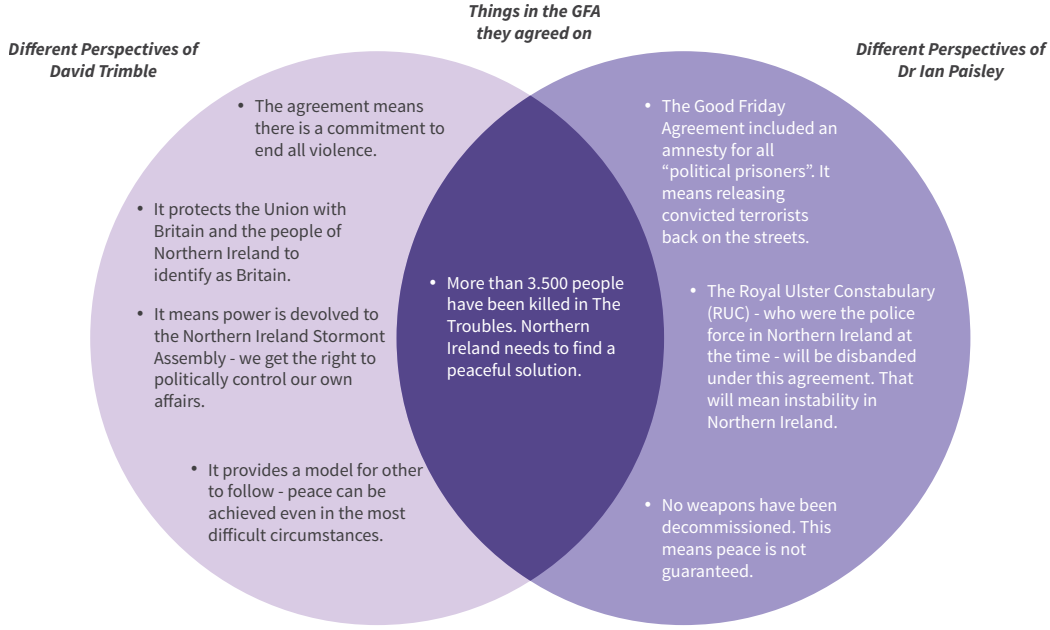
Tarih, geçmiş değildir. Tarih, geçmişi anlamayı amaçlayan akademik bir bilim dalıdır. Tarih dalında müzakere ve tartışmayla beraber çekişmeler daima yaşanır. Tarihi bilgi sabit değildir. Tarihi söylem daima canlıdır ve geçmişin kalıntılarına ilişkin yeni bakış açılarıyla ve bazen gün ışığının çıkarılan geçmişten gelen kaynaklarla değişir.

Grafik düzenleyiciler farklı bakış açılarını ve birden fazla perspektifi değerlendirmeye yönelik görsel yöntemler sunar. Öğrenciler, bu görsel yöntemlerle öğrendiklerini açıkça söyler, düzenler ve özetlerler ve çoğunlukla tartışmalı ve karmaşık konular hakkındaki düşüncelerini dışa vururlar. Sosyal yetkinlikleri ve yurttaşlık yetkinliklerini değerlendirirken faydalanabilecek çok çeşitli grafik düzenleyiciler mevcuttur. Bu grafikler arasında dizi tabloları, sıralama merdivenleri, tema akış haritaları, çoklu neden ve sonuç haritaları yer alır. Burada Venn Şemaları, Balık Kılçığı ve Servis Altlığı faaliyetleri kullanılmıştır. Bu düzenleyiciler özellikle müzakere, tartışma ve diyalogda var olan bakış açısı çeşitliliğini değerlendirmeye yönelik faydalı yöntemlerdir.

A Örneği: Venn Şeması

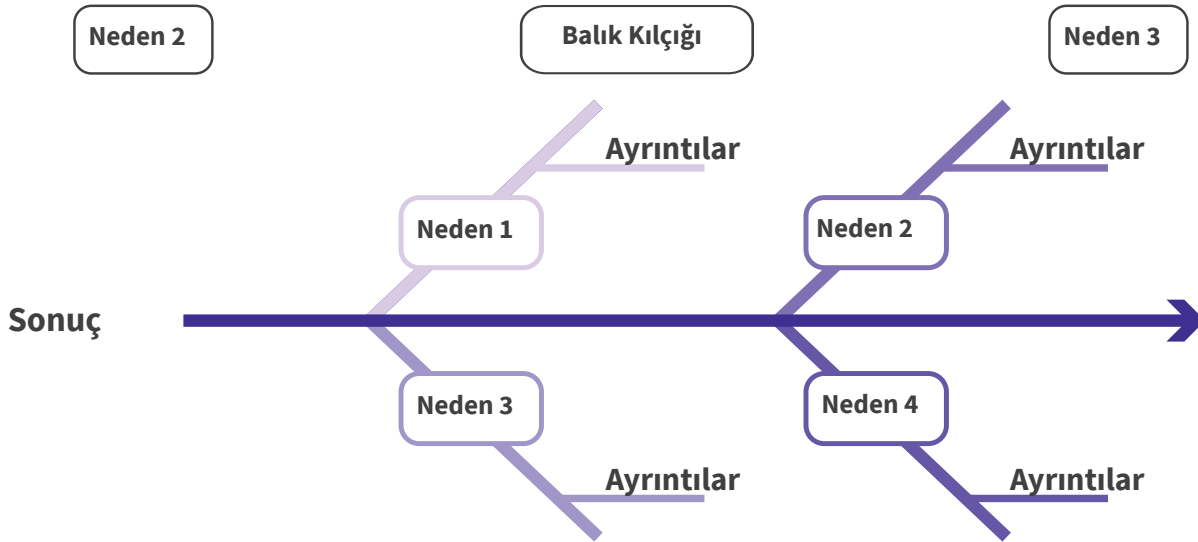
Tarih bazen okullarda öğretildiği gibi sabit bir bilgi bütünü olarak görülebilir. Müzakerenin, tartışmanın ve diyalogun geçtiği sınıflarda öğrenciler tarih bilgisinin sabit ve değişmez olmadığını daha kolay anlayabilirler. Öğrenciler bu sınıflarda kanıta dayalı birçok düşünce bulunduğunu ve sözlü ifadelerinin önemli olduğunu öğrenirler. Venn Şeması öğrencilerin farklı bakış açılarını sunmak için kullanabilecekleri faydalı bir değerlendirme aracıdır. Farklılıklara rağmen anlaşmanın sağlandığı veya anlaşmazlığın devam ettiği ve henüz uzlaşmanın gerçekleştirilemediği müzakerenin veya tartışmanın özelliklerini vurgulamak için uygun bir yol sunar.

Venn Şemaları öğrencilerden tarihteki bir karakterin konumunu benimsemelerinin istendiği bir tür soru sorma yöntemi olarak kullanılabilir. Örneğin, Kuzey İrlanda'yı konu alan bir derste bir öğrenci milliyetçi birinin konumuna geçerken başak bir öğrenci sendikacı birinin konumunu benimseyebilir. Başka bir örnekte ise bir öğrencinin Dr. Ian Paisley (Sendikacı olan ve Belfast Anlaşması'na karşı çıkan bir kişi) gibi birinin konumunu aldığı görülebilir. İkinci öğrenci ise David Trimble (benzer şekilde Sendikacı olan; fakat Belfast Anlaşması'nı destekleyen bir kişi) gibi birinin konumunu benimseyebilir. Aşağıdaki örnekte farklı konumların sergilendiği görülmektedir. Dairelerin kesiştiği kısım iki kişinin uzlaşmayı sağladığı alanları göstermektedir. Lütfen dikkat: bakış açıları yalnızca örnekleme amacı taşır ve asla kapsayıcı değildir.



B Örneği: Balık Kılıçığı Faaliyeti

Balık Kılıçığı faaliyetleri öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmeyi ve anlamayı değerlendirmelerine yönelik faydalı bir yöntemdir. Tüm konuların tutarlı bir yerde özetlenmesine ve düzenlenmesine imkân tanır. Belirli bir tarihi olayın olası nedenlerini ve kendi aralarındaki bağlantıları gösterir.



Ek 5: Servis Altlığı Faaliyetiyle Değerlendirme

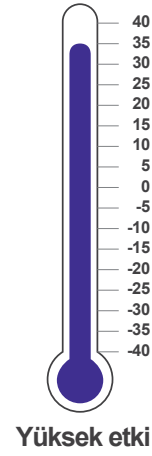
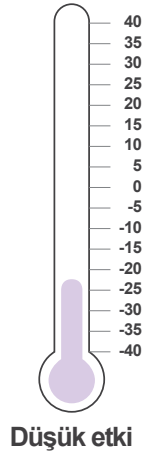
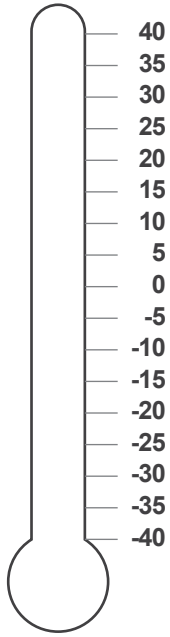
Öğrenciler geçmişle ilgili tek bir doğru görüş bulunmadığını, onun yerine geçmişteki olaylar ve tarih konusunda kanıta dayalı birçok yorum yapıldığını öğrenmelidirler. Müzakerenin, tartışmanın ve diyalogu gerçekleştirildiği sınıflarda belirli olgular hakkında uyuşma sağlanırken bu olguların anlamına ilişkin görüş birliğine her zaman varılamayabilir.

Servis Altlığı Faaliyetleri öğrencilerin farklı bakış açılarını sunmak için kullanabilecekleri faydalı bir değerlendirme aracıdır. Öğrenciler belirli konulara ilişkin bakış açılarını ve perspektiflerini not ederek kendi başlarına çalışmaya başlarlar. Çalışmaları tamamlandığında düşüncelerini grubun diğer üyeleriyle paylaşmaları istenir. Müzakere, tartışma ve diyalogdan sonra ortadaki çember tamamlanmış olur. Diğer bir deyişle, tümünün uzlaştığı konular ile uzlaşmadığı; fakat önemli olduğunu düşündükleri konular ortaya çıkar.



Ek 6: Sıcak/Soğuk: İkna Edici Etkiyi Değerlendirme

Bir müzakereden veya tartışmadan sonra, bir kişiye veya takıma ait iddiaların düşünceleri üzerindeki etkisini göstermeleri için öğrencilerden bir termometreyi renklendirmeleri istenir. Okuma ne kadar yüksek sesle gerçekleştirilirse ekibin/kişinin bulunduğu iddialar izleyicilerin düşüncelerini daha fazla etkiler. Okuma ne kadar düşük sesle gerçekleştirilirse etki o kadar düşük olur. Öğrencilerden daima, değerlendirmelerini kısaca gerekçelendirmeleri istenir.



Ek 7: Çıkış Biletleri

Çıkış Bileti, öğrencileri sınıf içi deneyimleri hakkında derinlemesine düşünmeye teşvik etmenin faydalı bir yoludur. Ayrıca öğretmenlere gelecek dersin planlaması konusunda yararlı bir geri bildirim sağlar. Aşağıda Connie Hamilton'ın *Darbe İndiren Sorular* adlı çalışmasından alınan bir örneğe yer verilmiştir. Kendinize özel koşullarda kullanmak için uyarlanabilir.

EXIT TICKETS			
Check for Understanding	Relevance	Self Assessment	Mindset
<ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1: 3 - things you learned 2 - ways you supported your own learning 1 - question you still have • What did you learn as a result of today's lesson? • 6 Word Summary: In exactly six words, sum up the big idea of today's learning. • Ask a broken record question. (See Hack 5) 	<ul style="list-style-type: none"> • How will today's learning help you as a reader (author, mathematician, scientist, artist, musician, etc.)? • When might this learning be helpful to you outside of the classroom? • Why is it important that you learn about ____ (insert learning target)? • What kind of careers use this type of learning? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomorrow's Help Scale: 4 - I can help someone else 3- I will not need any help 2 - I might need help from my resources 1 - I will need help from an expert • How Sure Are You? Respond to a check for understanding question. Then quantify your level of confidence in your response with a percent. • What do you need to learn next? 	<ul style="list-style-type: none"> • What kind of self talk did you have? Was it encouraging, negative, helpful, etc.? • How did you approach something that was difficult for you today? • How did your mindset impact your learning today? • What level of effort was required for your learning today? • How were you challenged today? What pushed your thinking?

References for Part 2: Teaching Guide

Further reading about 'Values and Principles'

- Council of Europe (2016). *Competencies for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Strasbourg, CoE.
- Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century – Principles and guidelines - esp Chapter 7 on sensitive and controversial issues*. Strasbourg, CoE.
- Cowan, P. and H. Maitles (Eds.) (2012). *Teaching controversial issues in the classroom: Key issues and debates*. London, Continuum International Publishing Group.
- Helsingor Declaration (2015). The Hague, EUROCLIO.
- Parker, Walter. (1996). *Educating the Democratic Mind*. Albany, NY: SUNY Press.
- Parker, W. C. (Ed.). (2002). *Education for Democracy: Context, Curricula, Assessments*. Greenwich, CT.: Information Age Publishig.
- Philippou, S. & Makriyianni, C. (Eds) (2004). *What does it mean to think historically? - proceedings of the 1st Educational Seminar by the Association for Historical Dialogue and Research*. Nicosia, Cyprus.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to Live Together: Building Skills, Values and Attitudes for the Twenty-First Century*. Geneva: UNESCO-International Bureau of Education.

Further reading about 'Importance'

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. Dialogos. (4th edition)
- Barton, K., & McCully, A. (2007). *Teaching controversial issues . . . where controversial issues really matter*. *Teaching History*, 127 13–19.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hardman, J. (2019). 'Developing and supporting implementation of a dialogic pedagogy in primary schools in England' in *Teaching and Teacher Education* Vol. 86.
- Parker, W. C., McDaniel, J. E., & Valencia, S. W. (1991). *Helping students think about public issues*. *Social Education*, 55, 41-44, 67.
- Stitzlein, S.M. (2012). *Teaching for Dissent: Citizenship Education and Political Activism*. Boulder Paradigm Publishers
- Stitzlein, S. M. (2012). *The Right to Dissent and Its Implications for Schooling*. *Educational Theory*, 62(1), 41-58.

Further reading about 'Definitions'

Bekerman, Z. and Zembylas, M. (2012). Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond. Cambridge: Cambridge University Press.

Boxtel, van C. and Drie, van J. (2017). Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education. In: Mario Carretero et al. (eds.): Palgrave Handbook of research in historical culture and education. London: Palgrave Macmillan, p. 573-590.

Dillon, J.T. (1994). Using Discussion in the Classroom. Oxford: OUP

Hess, D. (2009). Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion. New York: Routledge.

Roby, T. W. (1998). Devil's advocacy: The other side of the question in classroom discussions. Teaching Philosophy, 21(1), 65.

Further reading about 'Conditions'

An example of classroom agreed ground rules from the USA: <https://www.cmu.edu/teaching/solveproblem/strat-dontparticipate/groundrules.pdf>

Brown, G. and Wragg, E.C. (1993) Questioning. London: Routledge.

Francis, E.M. (2016) Now That's a Good Question! How to Promote Cognitive Rigor Through Classroom Questioning.

Hess, D., & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. Journal of Curriculum and Supervision, 17(4), 283-314.

Kello, K. (2015) Katrin Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. Online.

The importance of teacher subject knowledge: <https://impact.chartered.college/article/enser-knowing-subject-disciplinary-knowledge-effective-teaching/> And <https://clioetcetera.com/2013/07/15/its-time-to-make-knowledge-more-complicated/>

Philippou, S. and Makriyianni, C. (eds) What does it mean to think historically? Nicosia, Cyprus 2004. pp61-3 - the influence of emotions on our thinking is discussed.

UK Historical Association, 2007. The T.E.A.C.H.report: teaching emotional and controversial history. London: HA.

Further reading about 'planning learning'

Davies, I. (ed.) (2011). Debates in history teaching. New York, Routledge. (Includes a chapter on discussion of controversial issues.) (There is a Second Edition published 2017)

Seixas, P., & Morton, T. (2012). The big six: Historical thinking concepts. Toronto: Nelson Education.

Simon, K. G. (2001). Moral questions in the classroom: How to get kids to think deeply about real life and their schoolwork. New Haven: Yale University Press.

Riley, M. (2000). Into the Key Stage 3 history garden: choosing and planting your enquiry questions, in Teaching History 99. London: UK Historical Association.

More guidance on how to evaluate sources: <https://libguides.ioe.ac.uk/evaluating/craap>

Some further guidance on classroom questioning can be found here: <http://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

The UK Historical Association is a membership organisation. Via its website you can then get access to many articles relevant to debate and discussion in the history classroom, including the work on Keely Richards on dinner tables. <https://www.history.org.uk>

Useful resources

AFT Human Rights Resources: <http://www.teachhumanrights.com/>

Association for citizenship teaching: <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-curriculum/secondary-curriculum>

Citizenship Foundation: <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?6>

Council of Europe History: <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/publications>

Debating Matters: <http://www.debatingmatters.com/>

English Speaking Union: <https://www.esu.org/our-work/esuresources>

Evidence based discussion exemplar: <https://www.history.org.uk/student/categories/495/module/5252/hitlers-rise-to-power-gcse-class-discussion/5253/gcse-discussion-on-hitlers-rise-to-power> - film of students in UK discussing Hitler's rise to power having studied the historians and thus their discussion is evidence based.

Facing History and Ourselves reading and resources: <https://www.facinghistory.org/>

Human Rights Library publications, activities, lessons and methods: <http://hrlibrary.umn.edu/edumat/activities.shtm>

20th Century France: Lacontemporaine.fr

Personal Social Health Education Association: <https://www.pshe-association.org.uk/>

Philosophy for Children: <https://p4c.com/>

Teaching Tolerance: <https://www.tolerance.org/about>

<https://www.youngcitizens.org/controversial-issues-guidance-for-schools>

Material to support viewpoints:

Country Profiles to inform discussion: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

Historiana at www.historiana.eu

On historical monuments: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/historical_monuments/ and repatriation of artefacts: http://www.debatingmatters.com/topicguides/topicguide/repatriation_of_artefacts/

On migration: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/58217/english-version-country-profiles>

References for Part 3: Assessment Guide

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Bloom B.S. and D.R. Krathwohl (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, 1st edition*. New York: Longmans Green.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Council of Europe. (2016). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Brussels: Council of Europe Publishing.
- Dwyer, C. (2017). *Critical Thinking: Conceptual Perspectives and Practical Guidelines*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, E. (2009). *Key Competences for a Changing World: Draft 2010 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the "Education & Training 2010 work programme"* Brussels: EU.
- European Commission. (2012). *Assessment of key Competences in initial education and training: Policy Guidance*. Strasbourg: EN.
- Eurydice (2012) *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice report Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gardner, J. (2012) *Assessment and Learning*. London: Sage
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009) *CASE Network Report: Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Case-Center for Social and Economic Research.
- Grayson, H. (2014). *Key Competence Development in School Education in Europe – KeyCoNet Review of Literature: A Summary*. Brussels: Schoolnet.
- Harlen, W. (2012). The Role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (171-185) 2nd Ed. London: Sage.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 103-118). London: Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. London: Routledge.
- Hipkins, R. Boyd, S. and Joyce, C. (2007) *Documenting Learning of Key Competencies: A Discussion Paper*. Wellington: NZCER Press.
- Hipkins, R., Bolstad, R., Boyd, S. and McDowall, S. (2014) *Key Competencies for the Future New Zealand* NZCER Press.

- Hoskins, B., & Deakin Crick, R. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45, (1) Part II.
- Lander, R. (2002). *Scored Group Discussion - An Assessment Tool*. Available at [https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion Group Guidelines:Rubric.pdf](https://www.sps186.org/downloads/basic/344717/Discussion%20Group%20Guidelines:Rubric.pdf)
- Murchan, D., & Shiel, G. (2017). *Understanding and Applying Assessment in Education*. London: Sage.
- Official Journal of the European Union (2018). Council Recommendation on key competences for lifelong learning. Brussels: European Union.
- Pepper, D. (2012). *Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences': Literature review, Glossary and examples*. Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.
- Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 Literature Review: Assessment for Key Competences*. Brussels: European Schoolnet. Retrieved from <http://keyconet.eun.org/literature-review>
- Petty, G. (2009). *Evidence-Based Teaching: A Practical Guide*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). *Summary of the final report: "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Paris.
- Sadler, D.R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 535-550, DOI: 10.1080/02602930903541015
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Voogt, J. & Kasurinen, H. (2005). Finland: Emphasising development instead of comparison, in *Formative Assessment: improving learning in secondary classrooms*. Pp. 177-190. Paris, France: OECD Publishing.
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York, NY: Taylor & Francis.

euroclio.eu

 **@euroclio**

Riouwstraat 139
2585 HP, The Hague
The Netherlands
+31 70 3817836
secretariat@euroclio.eu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

