

TASC "EPR" ÖĞRETİM METODOLOJISI

1. GİRİŞ

TASC'de, CLASS çerçevesine dayanan TASC okul uygulamaları ile öğretmenlere ve elçilere öğrencilere rehberlik etmek için bir öğretim metodolojisi geliştirdik. Metodoloji, Keşfet, Uygulama ve Yansıtma anlamına gelen "EPR" olarak adlandırılır. Bu metodoloji ile, öğretmenler ve elçiler öğrencileri, (1) araştırma yoluyla, sınıf iklim durumu hakkında araştırma yapmada, (2) günlük yaşamda okul iklim etkinliklerini uygulamada ve son olarak (3) uygulamalardan gelen içgörülerini bulmada diğer öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olacaklardır.

KEŞFETMEK. Öğretmenler ve öğrencilerle sınıf iklimi durumunu keşfetmek için CLASS çerçevesi tabanlı araçları kullanın. Bir okul yılında iklimi en az üç kez keşfedin.

EGZERSİZ. Keşiften sonra ve sonuçlara dayanarak, meslektaşlarınız ve öğrencilerinizle birlikte, duruma daha uygun uygulamaları seçin. Öğretiminizdeki uygulamaların tadını çıkarın.

YANSIMA. Uygulamaların uygulanmasından elde edilen sonuçları meslektaşlarınızla ve öğrencilerinizle tartışmak için CLASS çerçevesi tabanlı araçları kullanın. Yeni bir EPR döngüsü için zemin hazırlayın.

Şimdi EPR metodolojisinin özelliklerini daha ayrıntılı olarak inceleyeceğiz.

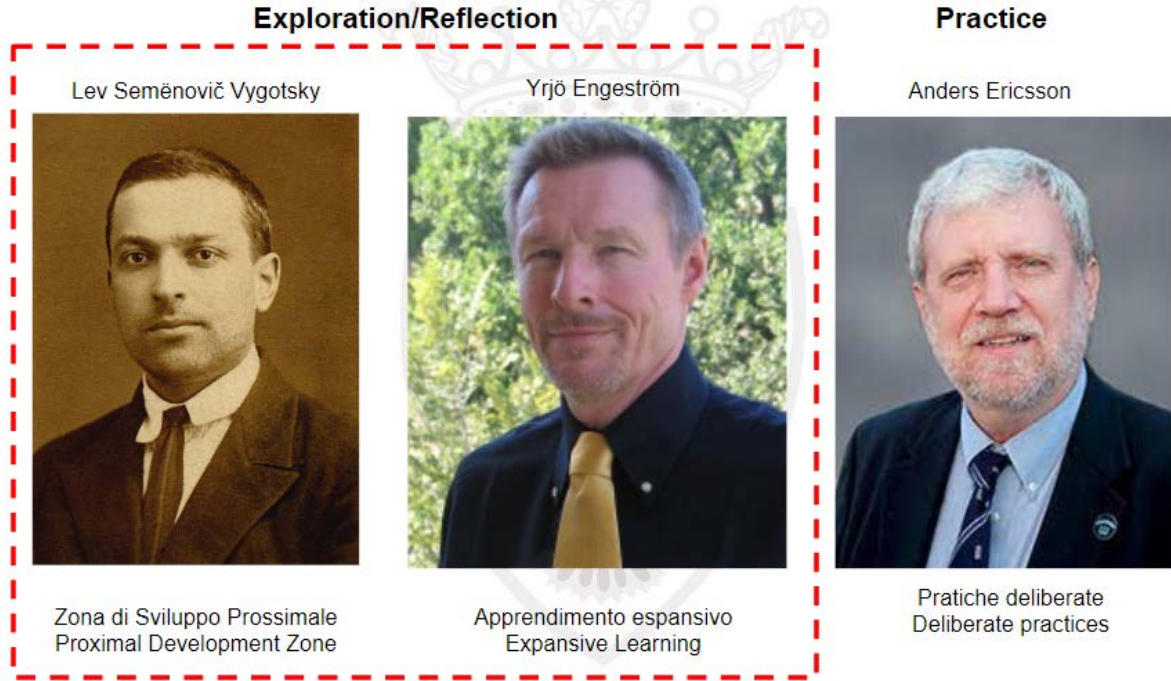
2. TEORİK TEMELLER

EPR yaklaşımının üç ana kavramsal temeli vardır, ikisi keşif ve yansıtma parçaları için ve biri uygulamaları uygulamak için. Özellikle, bu konuyla ilgilidir (bkz. Şekil 1):

- Lev Semyonovich Vygotsky'nin proksimal gelişim bölgesi.
- Yrjö Engeström'ün kapsamlı öğrenimi.
- Anders Ericsson'un kasıtlı uygulamaları.

Bunlar kısmen farklı alanlarda geliştirilen yaklaşımlardır: eğer proksimal gelişim ve geniş öğrenme bölgesi aynı teorik köklere sahipse (Vygotsky'nin kendisinde), İsveçli psikolog Ericsson'un çalışmaları esas olarak bilişsel psikolojide ve uzman yeterliliğinin incelenmesinde gelişti. Bununla birlikte, TASC'deki EPR metodolojisi için bu üç referansa sahip olmanın önemli olduğuna inanıyoruz, çünkü okullara ve öğretmenlere önerilecek operasyonel seçimlere daha fazla güç ve sağlamlık sağlamamıza izin veriyorlar. Bu yaklaşımların nelerden oluştuğunu ve TASC'de geliştirilen öğretim metodolojisi için neden gerekli olduklarını daha kesin olarak görelim.

Şekil. 1. EPR metodolojisinin teorik temelleri.



2.1 Proksimal Geliştirme Bölgesi (PDZ)

Proksimal gelişim bölgesi (ZPD), psikolog Lev Vygotsky tarafından bir öğrencinin bağımsız olarak başarabileceği ile daha bilgili bir bireyin rehberliği ve desteğiyle neler başarabileceği arasındaki boşluğu tanımlamak için geliştirilen bir kavramdır (Bozhovich, 2009; Ormrod & Jones, 2018).

ZPD, bir öğrencinin yardımla başarabileceği ancak tek başına yapamayacağı görevler aralığıdır (bkz. Şekil 2). Bu öğrenme alanı önemlidir, çünkü öğrenci için gelişimin bir sonraki aşamasını temsil eder. Yeni öğrenmenin gerçekleşebileceği ve öğrencilerin bir öğretmenin veya daha gelişmiş bir akranının yardımıyla yeni beceriler ve bilgiler kazanabilecekleri alandır.

Şekil 2. Proksimal Gelişim Bölgesi.



Vygotsky, öğrenmenin sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştiğine ve ZPD'nin etkili öğretim ve öğrenmenin anahtarı olduğuna inanıyordu. Öğretmenler, ZPD'yi, öğrencilerin düşünmelerini zorlayan ve genişleten aktiviteler tasarlamak ve başarılı olmalarına yardımcı olacak doğru düzeyde destek ve rehberlik sağlamak için kullanabilirler.

ZPD içindeki iskele öğretimi yoluyla, öğretmenler öğrencilerin yavaş yavaş daha bağımsız ve gelişmiş öğrenmeye doğru ilerlemelerine yardımcı olabilir. Öğrenciler yeni beceriler ve bilgiler edindikçe, ZPD'leri genişler ve daha az yardımla daha zorlu görevleri üstlenebilirler.

2.2 Geniş Kapsamlı Öğrenme

Geniş kapsamlı öğrenme, Finlandiyalı psikolog Yrjö Engeström tarafından geliştirilen bir kavramdır (Engeström, 1987). Bireyler sosyal bağlamda karmaşık iş faaliyetlerine katıldıklarında ve mevcut bilgi ve becerilerini kullanarak çözölemeyen zorluklarla karşılaştıklarında ortaya çıkan bir öğrenme türünü ifade eder.

Geniş kapsamlı öğrenmede, bireyler topluluklarındaki mevcut uygulamaları, araçları ve bilgi sistemlerini dönüştürmek için birlikte çalışırlar, yeni ve daha etkili çalışma yolları yaratırlar. Bu süreç, işbirliğini, deneyleri ve topluluğun bilgi ve uygulamalarının sınırlarını genişleten yeni çözümlerin geliştirilmesini içerir.

Engeström, geniş kapsamlı öğrenmenin üç aşamadan oluştuğunu savunuyor:

1. Mevcut uygulamaların analizi ve ele alınması gereken çelişkilerin ve zorlukların belirlenmesi.
2. Bu çelişkilerin ve zorlukların çözülmesine yardımcı olabilecek yeni çözümlerin tasarlanması ve test edilmesi.
3. Yeni çözümlerin uygulanması ve etkinliklerinin değerlendirilmesi.

Şekil. 3. Geniş Öğrenme Çemberi.



Geniş kapsamlı öğrenme genellikle organizasyonlar ve topluluklar içinde inovasyonu ve değişimi teşvik etmenin bir yolu olarak görülür. Geniş kapsamlı öğrenmeye katılarak, bireyler ve topluluklar yeni beceriler ve bilgiler geliştirebilir, iş süreçlerini iyileştirebilir ve değişen koşullara ve zorluklara uyum sağlayabilir.

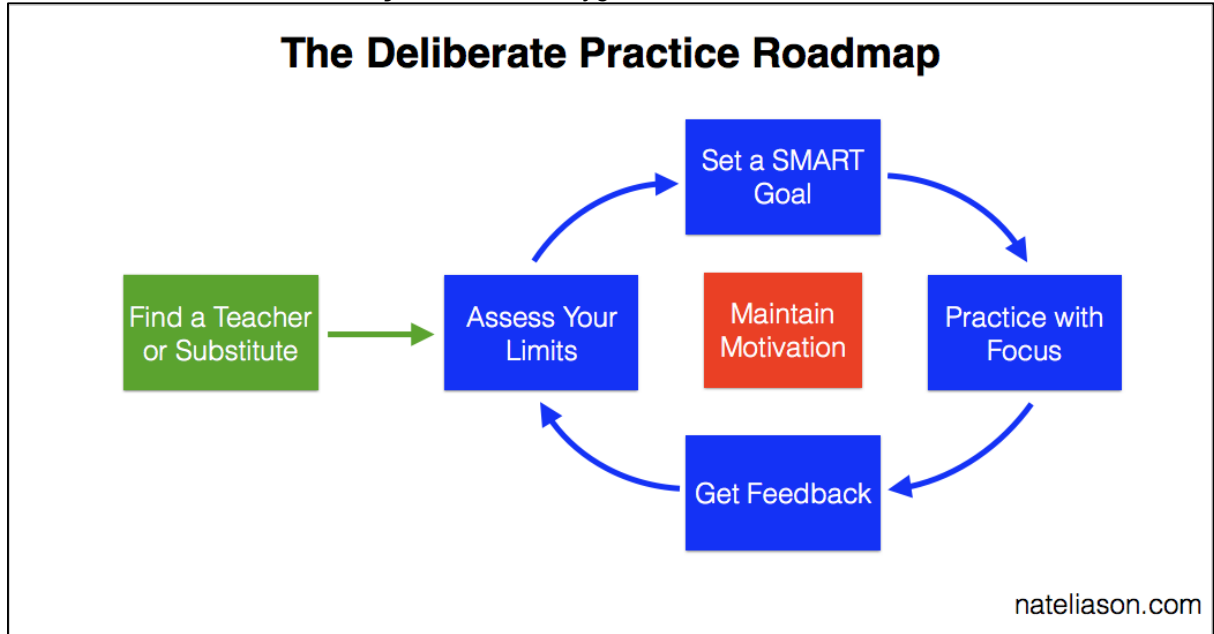
2.3 Kasıtlı Uygulamalar

Anders Ericsson'un kasıtlı uygulama teorisi, bireylerin belirli bir alanda veya alanda uzman düzeyinde performansa nasıl ulaşabileceklerini anlamak için bir çerçevedir (Ericsson ve ark., 2007; Ericsson & Pool, 2016).

Ericsson'a göre, kasıtlı uygulama, genellikle yetenekli bir koç veya akıl hocasının yardımıyla, performansını artırmak için özel olarak tasarlanmış faaliyetleri içerir. Bu tür bir uygulama aşağıdaki temel özelliklerle karakterize edilir:

- Belirli becerileri veya yetenekleri geliştirmek için tasarlanmış odaklanmış ve yapılandırılmış eğitimi içerir.
- Bireyin performansı hakkında geri bildirim almasını gerektirir, bu da ayarlamalar ve iyileştirmeler yapmalarına izin verir.
- Zordur ve bireyin mevcut yeteneklerinin kenarında çalışmasını gerektirir.
- Yüksek düzeyde bağlılık ve çaba gerektirir, genellikle uzun bir süre boyunca saatlerce pratik yapmayı içerir.

Şekil. 4. Kasıtlı Uygulama Yol Haritası.



Ericsson, kasıtlı uygulamanın uzman düzeyinde performans elde etmenin anahtarı olduğunu ve doğal yetenek ve doğuştan gelen yeteneğin daha önce inanıldığından çok daha küçük bir rol oynadığını savunuyor. Yeterince kasıtlı uygulama ile herkesin hemen hemen her alanda veya alanda yüksek bir performans seviyesine ulaşabileceğini öne sürüyor.

Kasıtlı uygulama, spor, müzik ve iş dünyası da dahil olmak üzere çeşitli alanlarda uygulanmıştır. Teori, Malcolm Gladwell'in "Outliers" gibi kitaplarında yaygın olarak popülerleştirildi ve bireylerin uzman düzeyinde performans elde etmelerine yardımcı olmayı amaçlayan eğitim programlarının ve koçluk yöntemlerinin geliştirilmesini etkilemiştir.

3. SINIF İKLİMİNİ KEŞFETMEK İÇİN ARAÇLAR

EPR metodolojisi, öngörülen üç aşamada, yani araştırmanın planlanması ve uygulanmasında, uygulamaların seçiminde ve uygulanmasında ve son yansımada, deneyimde öğrenilenleri pekiştirmek, yeni bir döngü başlatmak için öğretmenleri ve öğrencileri destekleyen bir dizi araç aracılığıyla uygulanabilir.

Araçlar, sınıf ve okul iklimlerini iyileştirmeye katılan herkes tarafından kullanılabilir. Özellikle:

- Öğretmenler = becerilerini değerlendirir; Öğrencilerinin becerilerini değerlendirmek (bireyler veya gruplar).
- Öğrenciler = kendi becerilerini değerlendirirler; öğretmenlerin becerilerini değerlendirir.
- Öğretmen ve Öğrenciler = kendi grup becerilerini değerlendirirler.
- Diğer konular (veliler, ...) = öğretmen ve öğrencilerin becerilerini değerlendirir.

Bu farklı konu türüne dayanarak, EPR yaklaşımı aşağıdaki araçları kullanılabilir hale getirir:

- Biçimlendirici değerlendirme için değerlendirme listeleri (öğretmen ⇒ öğrenciler; öğrenciler ⇒ öğretmenler).
- Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi için değerlendirme listeleri (öğrenciler; öğrenciler ⇒ öğrenciler; öğretmenler ⇒ öğretmenler).
- Öğrenci anketi (öğrenciler).
- Sınıf posterleri (öğretmenler ve öğrenciler).
- Keşfedilecek alıştırmalar (öğretmenler ve öğrenciler).


Genel anlamda, biçimlendirici değerlendirme için dereceli puanlama anahtarları, öğretmenler tarafından öğrenci öğrenimini değerlendirmek ve gelecekteki öğrenmeye rehberlik edebilecek geri bildirim sağlamak için kullanılan araçlardır. Bir ünitenin veya dersin sonunda öğrenci öğrenimini değerlendirmek için kullanılan özet değerlendirmenin aksine, biçimlendirici değerlendirme, öğrenci ilerlemesini izlemek ve öğretimi gerektiği gibi ayarlamak için kullanılır. Dereceli puanlama anahtarı, belirli bir görev veya ödevdeki öğrenci performansını değerlendirmek için kullanılan bir dizi ölçüttür. Biçimlendirici değerlendirme dereceli puanlama anahtarları tipik olarak, değerlendirilen görev için önemli olan çeşitli kategorileri veya boyutları ve her kategorideki performans düzeylerinin açıklamalarını içerir. Bu dereceli puanlama anahtarları öğretmenler, öğrenciler tarafından veya ikisi arasındaki işbirliği içinde oluşturulabilir.

Biçimlendirici değerlendirme için dereceli puanlama anahtarları, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi dahil olmak üzere çeşitli şekillerde kullanılabilir. Yazma, problem çözme ve işbirliği dahil olmak üzere çok çeşitli beceri ve bilgileri değerlendirebilirler.


TASC'de biçimlendirici değerlendirme için kullanıldığında, dereceli puanlama anahtarları öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerinden ne beklediğini, metodolojiyi, uygulamaları ve uygulamada performanslarını artırmak için ne yapmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin ek eğitim veya desteğe ihtiyaç duyabilecekleri alanları belirlemelerine ve öğretimlerini buna göre ayarlamalarına yardımcı olabilirler.

TASC projesinde, biçimlendirici öz-değerlendirmenin ana aracı olarak iki değerlendirme başlığı geliştirdik: biri uygulamaların uygulanmasından önce öz değerlendirme için (bkz. Şekil 5) ve biri de uygulamaların uygulanmasından sonra, bir takip olarak (bkz. Şekil 6).

Şekil. 5. Yetkinliklerin öz değerlendirme aracı: uygulamadan önce.







Teachers And Students Improving
School Climate together








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

SELF ASSESSMENT TOOL

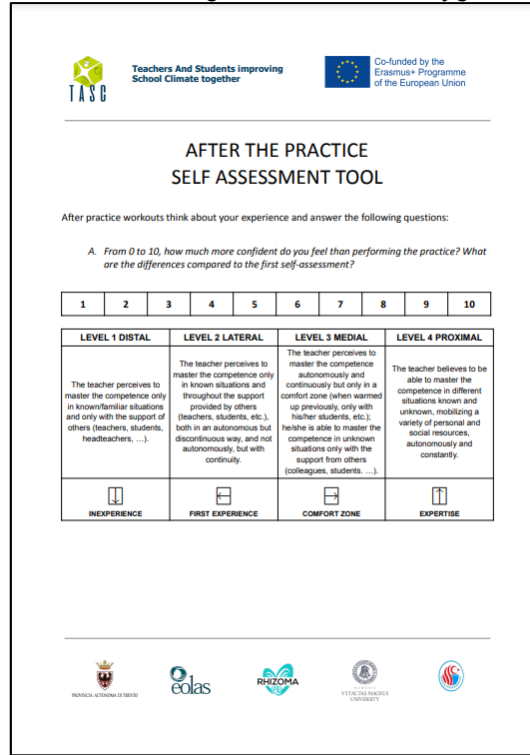
DIMENSION	DEFINITION	SUB COMPETENCIES	BEHAVIOURS
CONSTRUCT	Considers "Cybernetic vision" and "Mutual influence awareness" and highlights a bit more the idea that everyone involved in the classroom (teachers, students) have an active role in keeping the classroom climate. It also takes into account the Vigotskyan idea that every relationship is a process where all actors involved learn from each other. Finally, it implies the idea that even a teacher can learn from his/her students.	Proactivity Personal and Group Agency Relationship as a co-construction of meaning Relationship as a mutual influence process	I apply proactivity, personal group agency, and develop relationships with my students and colleagues as co-construction of meaning and as a mutual influence process.

LEVEL 1 DISTAL	LEVEL 2 LATERAL	LEVEL 3 MEDIAL	LEVEL 4 PROXIMAL
The teacher perceives to master the competence only in known/familiar situations and only with the support of others (teachers, students, headteachers, etc.).	The teacher perceives to master the competence only in known situations and throughout the support provided by others (teachers, students, etc.), both in an autonomous but discontinuous way, and not autonomously, but with continuity.	The teacher perceives to master the competence autonomously and continuously but only in a comfort zone (when warmed up previously, only with his/her students, etc.). He/she is able to master the competence in unknown situations only with the support from others (colleagues, students, etc.).	The teacher believes to be able to master the competence in different situations known and unknown, mobilizing a variety of personal and social resources, autonomously and constantly.
 INEXPERIENCE	 FIRST EXPERIENCE	 COMFORT ZONE	 EXPERTISE

Uygulamalardan önceki değerlendirme rubriği, projede geliştirilen beş yetkinlik modelini ("CLASS" modeli) kapsayan basit bir yapıya sahiptir. Beş becerinin her biri için, genel bir tanım, referans alt becerileri ve beceri ile eşleştirilebilecek davranışları içeren bir ilk bölüm vardır. Ayrıca, dereceli puanlama anahtarının tam kalbi olan ve dört beceri geliştirme düzeyinin en uzak seviyeden, dolayısıyla beceri geliştirme amaçları için en olumsuz seviyeden, en yakın, yani en olumlu seviyeye kadar tanımlandığı ikinci bir bölüm de vardır. Ayrıca kesin olarak lateral ve medial olmak üzere iki ara seviye vardır. Dereceli puanlama anahtarı, yetkinlik ustalığının olası bir gelişimini en temel seviyeden (deneyimsiz) en karmaşık seviyeye (uzmanlık) eşlemeyi mümkün kılmaktadır.

Şekil. 6. Yetkinliklerin öz değerlendirme aracı: uygulamadan sonra.



The form is titled "AFTER THE PRACTICE SELF ASSESSMENT TOOL". It includes a scale from 1 to 10 for confidence. Below the scale is a table with four levels: Level 1 Distal, Level 2 Lateral, Level 3 Medial, and Level 4 Proximal. Each level has a description of the teacher's competence and a corresponding icon. The icons are: Level 1 (Inexperience), Level 2 (First Experience), Level 3 (Comfort Zone), and Level 4 (Expertise). The form also includes logos for TASC, Erasmus+, and various partner organizations.


1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LEVEL 1 DISTAL The teacher perceives to master the competence only in known situations and only with the support of others (teachers, students, headteachers, ...).									
LEVEL 2 LATERAL The teacher perceives to master the competence only throughout the support provided by others (teachers, students, etc.), both in an autonomous but discontinuous way, and not autonomously, but with continuity.									
LEVEL 3 MEDIAL The teacher perceives to master the competence autonomously and continuously but only in a comfort zone (when warned up previously, only with his/her students, etc.). He/she is able to master the competence in unknown situations only with the support from others (colleagues, students, ...).									
LEVEL 4 PROXIMAL The teacher believes to be able to master the competence in different situations known and unknown, mobilizing a variety of personal and social resources, autonomously and constantly.									
INEXPERIENCE FIRST EXPERIENCE COMFORT ZONE EXPERTISE									

Uygulama sonrası değerlendirme rubriği beş ana sorudan oluşur (A'dan E'ye etiketlenir). İlk üçü, sorulara 1 ila 10 arasında bir ölçekte, 1'in açıkça minimuma ve 10'un maksimuma karşılık geldiği nicel bir yanıt gerektirir. İlk üç soru, uygulamanın uygulanmasını takiben, yanıtlayanın (öğretmen ve öğrenci) bir parçası olarak yeterliliğin ne kadar algılandığını ifade eder. Cevaplara dayanarak, cevap verenlerin kendilerini deneyimsiz veya uzak düzeyden uzman veya yakınına kadar dört seviyeden birine tekrar yerleştirmeleri mümkündür.

Dereceli puanlama anahtarları, ikinci araç sınıfta öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulursa, meslektaşlarına veya öğrencilerine uygulanması daha kolay olduğu düşünülürse, anket biçiminde kolayca uyarlanabilir. Bu durumda, anketin öğeleri alt beceriler veya bunlarla ilgili davranışlar olabilirken, her bir öğenin ölçümü beş seviyeli bir Likert ölçeği olabilir, örneğin, tamamen katılmıyorumdan (1) tamamen katılıyorum (5) veya davranışlar için seviyelerin çeşitli görülme sıklıkları olabileceği (örneğin hiç bir zaman'dan her zaman'a kadar beş seviyede her zaman) kendine bağlı bir ölçek olabilir.

Şekil. 7. Yeterlilikler öz değerlendirme aracı: sınıf posteri.

TASC: Teachers and Students improving school Climate together



SCHOOL AND CLASSROOM CLIMATE: what is it about?

IT IS THE SET OF SKILLS OF TEACHERS AND STUDENTS THAT ALLOWS TO IMPROVE THE QUALITY OF RELATIONS, REDUCE AND MANAGE CONFLICTS, MAKE COMMUNICATION AND LEARNING MORE EFFECTIVE


CONSTRUCT
It is about being proactive (taking action even on your own), sharing your own points of view and proposals within the group, deciding together with others what strategies to be implemented in the classroom for learning activities, letting yourself be influenced by others and influence others.
The group that is able to "construct" is organized in part independently and in part in agreement with the teachers, has frequent moments of exchange internally and welcomes the points of view of all the participants.
WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CONSTRUCT GROUP!

LEAD
It is about collaborative leadership (being not only "guides", but "driving support" in groups), sharing power and decisions in the relationship between classmates and teachers, and leading the class group together.
The group with people able to "stay in a group", constantly varies their guides, having not only leaders, but also and above all effective followers; makes collective decisions, considering everyone's point of view.
WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN LEAD TOGETHER!


AIM
It is about having a goal-oriented approach, moving towards the future, constantly working on hypotheses related to the development of learning at school.
The group with people able to define learning objectives, constantly plans their work and their actions, verifies their achievement and proposes continuous improvement.
WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT IS ABLE TO DEFINE ITS OWN LEARNING GOALS!

SUPPORT
It concerns the avoidance of blame, the suspension of judgment between classmates, the spread of empathy in the classroom and the curious attitude towards others.
The group with people able to give support manages the interactions avoiding attributing judgments and labels to their classmates, but only to the actions performed; members listen to each other in troubled times, and are interested in what happens in the life of their peers.
WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN SUPPORT!

focus on SOLUTION
It concerns the constant focus on solutions and not on the content of the problems, on the different strategies for solving problems, and on the group mindset useful for the construction of shared solutions.
The group with people who can find collaborative solutions is constantly active in solving problems and in understanding how to solve problems effectively in the future, in a collaborative way.
WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CLASS THAT CAN FIND SOLUTIONS!

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS TODAY ARE LIKE THIS
Use the information from the self-assessment or from class work done with the teacher.


TRY TO IMAGINE YOUR SCHOOL CLIMATE SKILLS IN YOUR CLASSROOM AT THE END OF THE YEAR ...

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS AT THE END OF THE SCHOOL YEAR
Draw your imagined future situation as you like.


Uygulamalardan önce ve sonra kullanılabilecek bir diğer öz değerlendirme aracı da sınıf posteridir. Poster, belirli bir konu üzerinde düşünmeyi teşvik etmek için çok güçlü bir araçtır, özellikle de bu konu öğrencilerin sınıftaki günlük yaşamının bir parçasıysa. Aslında, sınıf posterleri birkaç nedenden dolayı önemlidir:

- Görsel Yardımlar: Sınıf posterleri, önemli kavramları, teorileri ve fikirleri daha ilgi çekici ve akılda kalıcı bir şekilde güçlendirmeye yardımcı olabilecek görsel yardımlar olarak hizmet eder. Ayrıca, öğrencilerin sınıf etkinlikleri veya ödevleri sırasında danışmaları için hızlı bir referans sağlayabilirler.
- Öğrenme Pekiştirme: Posterler, öğrencilere anahtar kelime terimleri, dilbilgisi kuralları veya matematik formülleri gibi önemli bilgileri sürekli hatırlatarak öğrenmeyi güçlendirmeye yardımcı olabilir.
- Sınıf Dekorasyonu: Posterler, çıplak duvarlara renk ve ilgi ekleyerek bir sınıfın estetiğini artırabilir. Ayrıca konuşma başlatıcıları olarak hizmet edebilir ve olumlu ve misafirperver bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olabilirler.
- Kültürel Farkındalık: Farklı kültürleri, gelenekleri ve bakış açılarını sergileyen posterler, öğrencilerin farklılıkları takdir etmelerine ve saygı duymalarına yardımcı olabilir. Ayrıca kültürel farkındalığı ve duyarlılığı artırmaya yardımcı olabilirler.
- Motivasyon ve İlham: Motive edici mesajlar içeren ilham verici posterler, öğrencilerin okul yılı boyunca odaklanmalarına ve motive olmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca bir büyüme zihniyetini teşvik etmeye yardımcı olabilir ve öğrencileri kendilerine inanmaya teşvik edebilirler.

Genel olarak, sınıf posterleri öğrenci öğrenmesini desteklemek, sınıf ortamını geliştirmek ve olumlu tutum ve değerleri teşvik etmek için basit ve etkili bir yoldur.

TASC projesinde geliştirilen sınıf posterleri (bkz. Şekil 7), hem öğrenme takviye çalışmalarına hem de motivasyonel çalışmaya izin verecek kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Üst kısımda genel bir tanım, daha doğrusu TASC projesinde sınıf ve okul ikliminin ne anlama geldiğine dair genel bir anlayış önerisi var. Bu tanım, iklim varlığına değil, öğretmenlerin ve öğrencilerin iklimi kendi sınıf ve okulları içinde geliştirmeleri ve kısmen yönlendirmeleri için gerekli becerilere odaklanmaktadır. Posterin orta kısmında, proje içinde geliştirilen CLASS çerçevesini oluşturan beş yetkinliğin genel tanımları bulunmaktadır; burada C, Bina, L, Liderlik, A hedefleri tanımlama, S destek verme ve S çözüm bulma anlamına gelir.

Tanımlara ek olarak, posterin orta alanında, öğrenciler ve öğretmenler tarafından metin eklemenin mümkün olduğu, örneğin bir grubun veya bir sınıfın tipik davranışlarını listelemek için doldurulabilir alanlar vardır. bina becerilerinin ustalığını gösterir. Son olarak, posterin alt kısmında, öğretmenler ve öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendileri arasında psikolojik bir sözleşme tanımlamak için genellikle yararlı olan basit bir beklenti ve gelecek alıştırmaları vardır. Bu bölümde, sol alt kısımda, CLASS çerçevesinin beş yetkinliğini göz önünde bulundurarak grubun mevcut durumunun grafiksel bir temsilini (bir grafik veya bir grubun durumunu temsil etmenin başka bir yolu, aynı zamanda uygulama öncesi öz değerlendirmeden türetilen) eklemenin mümkün olduğu boş bir alan vardır. Sağ alt kısımda aynı boş alan vardır, ancak bu durumda, yılın ortasında veya okul yılının sonunda grubun gelecekteki durumunu tanımlamak, tahmin etmek için kullanılabilir. Bu beklenti alıştırmaları, bugünü tanımlamak ("şimdi böyleyiz") ve gelecek için taahhütlerde bulunmak ("okul yılının sonunda böyle olacağız") için önemli olduğunu kanıtlamaktadır.

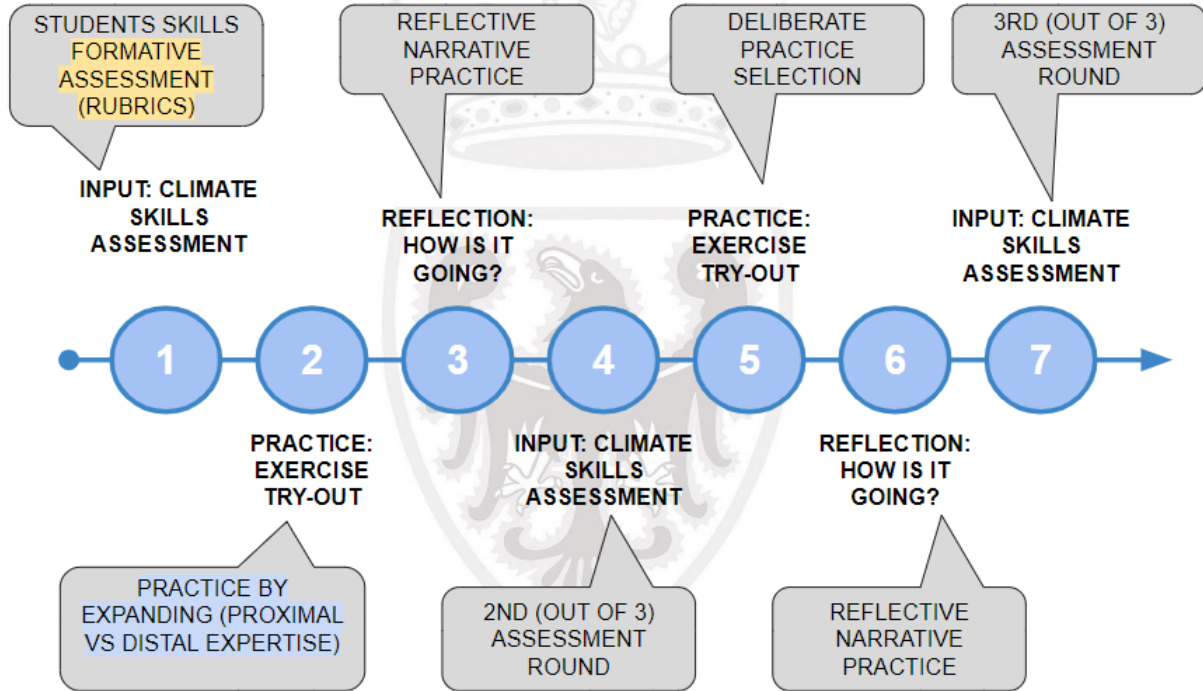
Poster, okul yılı için yetkinlik tanımlarına ve beklenti çalışmalarına daha fazla yer vermeye başlamak için sınıfta bir eğitim etkinliği olarak da kullanılabilir. İşte bu faaliyeti gerçekleştirmek için izlenecek prosedür:

- Çiftler halinde çalışın: posteri öğrencilerinizin mevcut durumuna uygulayın: beş beceriyi yansıtmaları gereken davranışları yazın ve mevcut iklim durumunu ve gelecek için hayal edilen durumu grafiksel olarak temsil edin.
- Posterin sonucuna bağlı olarak, kitapçıktaki 37 kişilik listeden başlamak için ilk iki stratejiyi seçin.

4. EPR CİCLE: ÖZ DEĞERLENDİRMEDEN UYGULAMAYA, YANSITMAYA VE GERİ DÖNÜŞE

EPR yaklaşımı, proksimal (yakınsal) gelişim bölgesi, geniş kapsamlı öğrenme ve kasıtlı uygulamalar gibi, potansiyel olarak sonsuza kadar kendi kendini devam ettiren bir döngü olarak görülebilir. Aslında Yansıma ve Keşif faaliyetleri arasında sürekli bir bağlantı vardır: esasen, keşif, daha analitik bir teknik-metodolojik prosedürle yönetilen daha operasyonel bir yansıma faaliyetinden başka bir şey değildir.

Şekil. 8. EPR metodolojisinin döngüsü: girişten çıkışa ve dönüşe.



Şekil 8, EPR sürecini tüm aşamalarında tanımlar.

1. Görülebileceği gibi, tetikleyici kısım, öncelikle öğretmenleri (yani iklim yönetimindeki kendi becerilerini) ve öğrencileri (yani sınıfta bulunan iklim becerilerini) ilgilendiren öz değerlendirmeden elde edilen girdilerdir. Öz değerlendirmenin sonucu, keşif sürecinin bir parçasıdır, ancak daha önce de gördüğümüz gibi, örneğin sınıf posterleri, özel stratejiler veya diğer yöntemlerin (öğrenciler için değerlendirme dereceli puanlama anahtarlarının anket versiyonu) kullanılması yoluyla diğer keşif türleri eşlik edebilir. Keşif aşamasında, öğretmenler için rehberlik (proje personeli tarafından destek veya kendi kendine rehberlik açısından) da vardır; bu, öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçlarına dayanarak uygun uygulamayı seçmelerini destekleme süreci anlamına gelir.
2. Bir sonraki nokta, uygulamaların seçimi ve uygulanmasıdır. Seçim, büyük ölçüde 1. noktanın (seçime yönelim süreci) bir kuyruğu iken, uygulamaların uygulanması, öğretmenlerin ve öğrencilerin bir önceki noktada tanımlanan proksimal gelişim bölgelerini operasyonel terimlerle tanımlamaları gereken yoldur. Aslında, uygulama yoluyla, iklim becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek için gerçek bir sürece sahibiz. Ericsson'a ve kasıtlı uygulamalar üzerine yaptığı çalışmalara atıfta bulunulması (yani, bilinçli tekrarlar modları ve belirli bir süre içinde yetkinliğin uzman bir versiyonunu geliştirmemize yol açan artan iyileştirme hedefleri) bu aşamada her zamankinden daha önemlidir. Metodolojik bir bakış açısından, öğretmenlere önerimiz, öz değerlendirmenin sonucuna dayanan daha basitleştirilmiş etkinliklerle başlamak ve daha sonra en azından başka bir keşif ve uygulama döngüsünü tekrarlamaktır. Uygulama diğer alt aşamaları da içerir: a) uygulamaların tanımı ile kitapçıklardan başlayarak operasyonel planlama aşaması; b) Öğrencilerin ve meslektaşların aktif hale getirildiği ve öğrenme ortamının uygulamanın uygulanması için hazırlandığı faaliyetin hazırlık aşaması; ve c) Uygulamanın içsel bir ilk yansıma adını (proksimal yansıma) zaten öngören zamanlarda ve öngörülen modalitelerde fiili uygulaması.
3. Üçüncü aşama olan EPR modelinde Yansıma, öğretmenlerin ve öğrencilerin, uygulamanın uygulanmasından sonra (ve bu nedenle hemen sonra değil, en az bir hafta sonra, öğrenme aktarımı ile ilgili çalışmalardan gelen endikasyonları takiben) yapılanlar üzerinde düşünmelerini ve bireysel öğrencilerde "sol" deneyim olduğunda anlamalarını sağlar. sınıf grubunda ve öğretmenlerin becerilerinde. Yansıma, her zaman bir değerlendirme değerlendirme rubriği olan uygulama sonrası yansıma aracı aracılığıyla yapılabilir, ancak burada hem yapılandırılmış / nicel bir şekilde hem de nitel ve açık bir şekilde cevaplanması gereken beş teşvik edici soru vardır. Uygulama sonrası değerlendirme rubriğine ek olarak, sınıf posterini yansıma için kullanmak mümkündür (örneğin, posterde önerilen diyagramın alt alanındaki kısmı geçici olarak tamamlayarak) veya bu amaç için yararlı bir dizi uygulama, yani sadece son bir yansımayı teşvik etmek için değil, aynı zamanda etkinlik sırasında öğrenilenleri sürdürme sürecini de etkinleştirmek için.

Diyagramda şekil olarak bulunan ardışık aşamalar. 8 büyük ölçüde 1, 2 ve 3. aşamaların bir kopyasıdır, ancak kasıtlı uygulamalar ve geniş öğrenme perspektifinin yanı sıra proksimal gelişim bölgesinin doygunluğu perspektifinde, basit tekrarlar değil, deneyime ve uzman bilgisine doğru bir yolculuktur. Aslında, yeni beceri kontrolünün 4. aşaması, önceki aşamanın son yansımasından başlar, bu nedenle daha rafine ve hassas bir keşif seviyesine izin verir. Stratejilerin yeni uygulaması (aşama 5), uygulama seçiminin daha büyük bir yetkinlik deneyimine doğru olması ve yönetimin öğretmenler ve öğrenciler açısından daha özerk hale gelmesi anlamında eşit derecede daha gelişmiştir. Son olarak, ikinci yansıma aşaması (faz 6), faz 3'teki önceki adım sayesinde daha da geliştirilmiştir ve bu nedenle öğrenmeyi sürdürmek ve uzman yeterliliğini geliştirmek açısından daha da etkilidir.

REFERANSLAR

- Bozhovich, ED (2009). Proksimal Gelişim Bölgesi: Dolaylı İşbirliğinin Tanılama Yetenekleri ve Sınırlamaları. Rus ve Doğu Avrupa Psikolojisi Dergisi, 47(6), 48–69. EBSCOHost Veritabanı'ndan alınmıştır.
- Engeström, Yrjö (1987). Genişleterek öğrenme: gelişimsel araştırmalara etkinlik-teorik bir yaklaşım. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Ericsson, Anders K.; Prietula, Michael J.; Cokely, Edward T. (2007). "Bir Uzmanın Yapımı". Harvard Business Review. 85 (Temmuz-Ağustos 2007): 114-21, 193.
- Ericsson, Anders; Pool, Robert (2016). Peak: Yeni Uzmanlık Biliminden Sırlar. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ormrod, Jeanne Ellis; Jones, Brett D. (2018). Eğitim Psikolojisinin Temelleri: Etkili Öğretime Rehberlik Edecek Büyük Fikirler (Beşinci baskı). NY, NY: Pearson.

EKLER

ÖZ DEĞERLENDİRME ARACI

BOYUT	TANIM	ALT YETKİNLİKLER	DAVRANIŞ
YAPI	"Sibernetik vizyon" ve "Karşılıklı etki farkındalığı" nı göz önünde bulundurur ve sınıfta yer alan herkesin (öğretmenler, öğrenciler) sınıf iklimini korumada aktif bir role sahip olduğu fikrini biraz daha vurgular. Ayrıca, her ilişkinin, katılan tüm aktörlerin birbirlerinden öğrendiği bir süreç olduğu Vygotskyan fikrini de dikkate alır. Son olarak, bir öğretmenin bile öğrencilerinden öğrenebileceği fikrini ima eder.	Proaktivite. Kişisel ve Grup Ajansı. Anlamanın ortak inşası olarak ilişki. Karşılıklı etki süreci olarak ilişki	Proaktiviteyi, kişisel grup ajansını uyguluyorum ve öğrencilerim ve meslektaşlarımla anlamın birlikte inşası ve karşılıklı bir etki süreci olarak ilişkiler geliştiriyorum.

SEVİYE 1 DİSTAL	SEVİYE 2 YANAL	SEVİYE 3 MEDİAL	SEVİYE 4 PROKSİMAL
Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen / tanıdık durumlarda ve yalnızca başkalarının (öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri vb.) desteğiyle algılar.	Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen durumlarda ve başkaları (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süreksiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği özerk ve sürekli olarak ancak yalnızca bir konfor bölgesinde (daha önce ısındığında, yalnızca öğrencileriyle vb.) bilinmeyen durumlarda yetkinliğe ancak başkalarının (meslektaşları, öğrencileri vb.) desteği ile hakim olabilir.	Öğretmen, bilinen ve bilinmeyen farklı durumlarda yeterliliğe hakim olabileceğine, çeşitli kişisel ve sosyal kaynakları özerk ve sürekli olarak harekete geçirebileceğine inanır.
<input type="checkbox"/> DENEYİMSİZLİK	<input type="checkbox"/> İLK DENEYİM	<input type="checkbox"/> KONFOR BÖLGESİ	<input type="checkbox"/> UZMANLIK

BOYUT	TANIM	ALT YETKİNLİKLER	DAVRANIŞ
LİDER	"Proksimal bir gelişim bölgesi oluşturma" ve "işbirlikçi liderlik" i göz önünde bulundurur. "İskele", Jerome Bruner tarafından kullanılan bir terimdir ve "bir çocuğun veya aceminin bir görevi çözmesini veya yardımsız çabalarının ötesinde olacak bir hedefe ulaşmasını sağlayan" bir süreç olarak tanımlanabilir. (Wood ve ark. 1976, s. 90). Proksimal Gelişim Bölgesi'nin eşanlamlısı olarak görülebilir, ancak daha çok "eylem" boyutuna odaklanan bir kavramdır. Bu yeni yapı hala her ilişkinin bir öğrenme / öğretme süreci olduğu fikrine odaklanmaktadır, bu nedenle öğrencilerin sınıf iklimini iyileştirmelerine yardımcı olmanın, öğretmenlerin Proksimal Gelişim Bölgeleri oluşturduğu bir öğretim süreci olarak düşünülebileceğini vurgulamaktadır.	İşbirlikçi Liderlik. İlişkilerde güç dinamikleri. Bir adım geride kalarak liderlik etmek.	İşbirlikçi liderlik uyguluyorum; Güç dinamiklerini öğrencilerim ve meslektaşlarımla yönetiyorum ve bir adım geride kalarak liderlik ediyorum.

SEVİYE 1 DİSTAL	SEVİYE 2 YANAL	SEVİYE 3 MEDİAL	SEVİYE 4 PROKSIMAL
Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen / tanıdık durumlarda ve yalnızca başkalarının (öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri vb.) desteğiyle algılar.	Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen durumlarda ve başkaları (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süresiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği özerk ve sürekli olarak ancak yalnızca bir konfor bölgesinde (daha önce ısındığında, yalnızca öğrencileriyle vb.) bilinmeyen durumlarda yetkinliğe ancak başkalarının (meslektaşları, öğrencileri vb.) desteği ile hakim olabilir.	Öğretmen, bilinen ve bilinmeyen farklı durumlarda yeterliliğe hakim olabileceğine, çeşitli kişisel ve sosyal kaynakları özerk ve sürekli olarak harekete geçirebileceğine inanır.
<input type="checkbox"/> DENEYİMSİZLİK	<input type="checkbox"/> İLK DENEYİM	<input type="checkbox"/> KONFOR BÖLGESİ	<input type="checkbox"/> UZMANLIK

BOYUT	TANIM	ALT YETKİNLİKLER	DAVRANIŞ
AMAÇ	"Öğrenme ve başarı beklentileri" olarak yeniden adlandırarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerinin (hem sınıf iklimi hem de konuların öğretme / öğrenme açısından) birbirlerini karşılıklı olarak etkilediği fikrine daha fazla ışık tutuyor; Hedef grupların hedeflerini ve beklentilerini netleştirmelerine yardımcı olmak, sonuç olarak, sınıf ikliminde ve / veya öğretme / öğrenme düzeyinde, bu hedeflere ulaşmak için alınacak eylemleri belirlemelerine yardımcı olabilir.	Hedef odaklı yaklaşım. Geleceğe yönelik yaklaşım. Hipotezler üzerinde çalışmak ("Varsayalım ki...")	Hedef odaklı bir yaklaşım, geleceğe yönelik bir yaklaşım uyguluyorum ve ilişkileri yönetmede hipotezleri olan öğrencilerim ve meslektaşlarımla birlikte çalışıyorum.

SEVİYE 1 DİSTAL	SEVİYE 2 YANAL	SEVİYE 3 MEDİAL	SEVİYE 4 PROKSIMAL
Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen / tanıdık durumlarda ve yalnızca başkalarının (öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri vb.) desteğiyle algılar.	Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen durumlarda ve başkaları (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süresiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği özerk ve sürekli olarak ancak yalnızca bir konfor bölgesinde (daha önce ısındığında, yalnızca öğrencileriyle vb.) bilinmeyen durumlarda yetkinliğe ancak başkalarının (meslektaşları, öğrencileri vb.) desteği ile hakim olabilir.	Öğretmen, bilinen ve bilinmeyen farklı durumlarda yeterliliğe hakim olabileceğine, çeşitli kişisel ve sosyal kaynakları özerk ve sürekli olarak harekete geçirebileceğine inanır.
<input type="checkbox"/> DENEYİMSİZLİK	<input type="checkbox"/> İLK DENEYİM	<input type="checkbox"/> KONFOR BÖLGESİ	<input type="checkbox"/> UZMANLIK

BOYUT	TANIM	ALT YETKİNLİKLER	DAVRANIŞ
DESTEK	"Suçlama tutumundan kaçınma", "Yargılamayı askıya alma" ve "İlişkilerde güç farkındalığı" nı dikkate alır. "Tutum" kelimesini silerek, "kişisel özelliklerin" kavramsal çukuruna düşmekten kaçınabiliriz. Ayrıca, her ilişkinin güç dinamiklerini içerdiği ve öğretmenlerin otoritelerini ve otoriterliklerini öğrencilere karşı nasıl kullandıklarına dikkat etmeleri gerektiği anlatısını ve Foucaultcu fikrini de dikkate alır.	Suçlamaktan kaçınmak. Yargıyı Askıya Alma. Empati. Merak Tutumu.	Suçlamaktan kaçınma stratejisi, yargılamayı askıya alma stratejisi uyguluyorum; Empati üzerine ve öğrencilerime ve meslektaşlarıma karşı merakla çalışıyorum.

SEVİYE 1 DİSTAL	SEVİYE 2 YANAL	SEVİYE 3 MEDİAL	SEVİYE 4 PROKSİMAL
Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen / tanıdık durumlarda ve yalnızca başkalarının (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süresiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen durumlarda ve başkaları (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süresiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği özerk ve sürekli olarak ancak yalnızca bir konfor bölgesinde (daha önce ısındığında, yalnızca öğrencileriyle vb.) bilinmeyen durumlarda yetkinliğe ancak başkalarının (meslektaşları, öğrencileri vb.) desteği ile hakim olabilir.	Öğretmen, bilinen ve bilinmeyen farklı durumlarda yeterliliğe hakim olabileceğine, çeşitli kişisel ve sosyal kaynakları özerk ve sürekli olarak harekete geçirebileceğine inanır.
<input type="checkbox"/> DENEYİMSİZLİK	<input type="checkbox"/> İLK DENEYİM	<input type="checkbox"/> KONFOR BÖLGESİ	<input type="checkbox"/> UZMANLIK

BOYUT	TANIM	ALT	DAVRANIŞ
-------	-------	-----	----------

		YETKİNLİKLER	
ÇÖZÜME odaklanın	"İşe yarayan şeylere odaklan" olarak yeniden adlandırır ve eğitim ve pedagoji dünyasında oldukça sık kullanılan bir kelime olan kolaylaştırma eylemine vurgu yaparak, problem çözmeden çözüm oluşturmaya paradigma değişimini biraz daha vurgular.	Çözüm Odaklı Yaklaşım. Problem Çözme VS Çözüm Oluşturma Zihniyeti.	Çözüm odaklı bir yaklaşım uyguluyor, öğrencilerimde ve meslektaşlarımda çözüm üreten bir zihniyetin geliştirilmesini destekliyorum.

SEVİYE 1 DİSTAL	SEVİYE 2 YANAL	SEVİYE 3 MEDİAL	SEVİYE 4 PROKSİMAL
Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen / tanıdık durumlarda ve yalnızca başkalarının (öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri vb.) desteğiyle algılar.	Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen durumlarda ve başkaları (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süreksiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği özerk ve sürekli olarak ancak yalnızca bir konfor bölgesinde (daha önce ısındığında, yalnızca öğrencileriyle vb.) bilinmeyen durumlarda yetkinliğe ancak başkalarının (meslektaşları, öğrencileri vb.) desteği ile hakim olabilir.	Öğretmen, bilinen ve bilinmeyen farklı durumlarda yeterliliğe hakim olabileceğine, çeşitli kişisel ve sosyal kaynakları özerk ve sürekli olarak harekete geçirebileceğine inanır.
<input type="checkbox"/> DENEYİMSİZLİK	<input type="checkbox"/> İLK DENEYİM	<input type="checkbox"/> KONFOR BÖLGESİ	<input type="checkbox"/> UZMANLIK

UYGULAMADAN SONRA ÖZ DEĞERLENDİRME ARACI

Antrenmanlardan sonra deneyimlerinizi düşünün ve aşağıdaki soruları cevaplayın:

A. 1'den 10'a kadar, uygulamayı yapmaktan ne kadar daha güvende hissediyorsunuz? İlk öz değerlendirmeye kıyasla farklar nelerdir?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

SEVİYE 1 DİSTAL	SEVİYE 2 YANAL	SEVİYE 3 MEDİAL	SEVİYE 4 PROKSİMAL
Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen / tanıdık durumlarda ve yalnızca başkalarının (öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri, ...) desteğiyle algılar.	Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen durumlarda ve başkaları (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süresiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği özerk ve sürekli olarak ancak yalnızca bir konfor bölgesinde (daha önce ısındığında, yalnızca öğrencileriyle vb.) bilinmeyen durumlarda yetkinliğe ancak başkalarının (meslektaşları, öğrenciler...) desteği ile hakim olabilir.	Öğretmen, bilinen ve bilinmeyen farklı durumlarda yeterliliğe hakim olabileceğine, çeşitli kişisel ve sosyal kaynakları özerk ve sürekli olarak harekete geçirebileceğine inanır.
<input type="checkbox"/> DENEYİMSİZLİK	<input type="checkbox"/> İLK DENEYİM	<input type="checkbox"/> KONFOR BÖLGESİ	<input type="checkbox"/> UZMANLIK

B. 1'den 10'a kadar, egzersizin çağrıştırdığıyapısından ne kadar daha güvende hissediyorsunuz? İlk öz değerlendirmeye kıyasla ne gibi farklılıklar var?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

SEVİYE 1 DİSTAL	SEVİYE 2 YANAL	SEVİYE 3 MEDİAL	SEVİYE 4 PROKSİMAL
Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen / tanıdık durumlarda ve yalnızca başkalarının (öğretmenler, öğrenciler, ...) desteğiyle algılar.	Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen durumlarda ve başkaları (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süresiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği özerk ve sürekli olarak ancak yalnızca bir konfor bölgesinde (daha önce ısındığında, yalnızca öğrencileriyle vb.) bilinmeyen durumlarda yetkinliğe ancak başkalarının (meslektaşları, öğrenciler...) desteği ile hakim olabilir.	Öğretmen, bilinen ve bilinmeyen farklı durumlarda yeterliliğe hakim olabileceğine, çeşitli kişisel ve sosyal kaynakları özerk ve sürekli olarak harekete geçirebileceğine inanır.
<input type="checkbox"/> DENEYİMSİZLİK	<input type="checkbox"/> İLK DENEYİM	<input type="checkbox"/> KONFOR BÖLGESİ	<input type="checkbox"/> UZMANLIK

C. 1'den 10'a kadar, egzersizin çağrıştırdığıyapısından ne kadar daha güvenli hissediyorsunuz? İlk öz değerlendirmeye kıyasla ne gibi farklılıklar var?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

SEVİYE 1 DİSTAL	SEVİYE 2 YANAL	SEVİYE 3 MEDİAL	SEVİYE 4 PROKSİMAL
Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen / tanıdık durumlarda ve yalnızca başkalarının (öğretmenler, öğrenciler, okul müdürleri, ...) desteğiyle algılar.	Öğretmen, yeterliliği yalnızca bilinen durumlarda ve başkaları (öğretmenler, öğrenciler, vb.) tarafından sağlanan destek boyunca, hem özerk hem de süresiz bir şekilde ve özerk olarak değil, süreklilikle ustalaşmayı algılar.	Öğretmen, yeterliliği özerk ve sürekli olarak ancak yalnızca bir konfor bölgesinde (daha önce ısındığında, yalnızca öğrencileriyle vb.) bilinmeyen durumlarda yetkinliğe ancak başkalarının (meslektaşları, öğrenciler...) desteği ile hakim olabilir.	Öğretmen, bilinen ve bilinmeyen farklı durumlarda yeterliliğe hakim olabileceğine, çeşitli kişisel ve sosyal kaynakları özerk ve sürekli olarak harekete geçirebileceğine inanır.
<input type="checkbox"/> DENEYİMSİZLİK	<input type="checkbox"/> İLK DENEYİM	<input type="checkbox"/> KONFOR BÖLGESİ	<input type="checkbox"/> UZMANLIK

D.TASC'de sağladığımız kaynaklar arasında, puanınızı artırmanıza yardımcı olabilecek ne olduğunu düşünüyorsunuz?

E.Önceki soruları cevaplayarak yaptığınız öz değerlendirme size nasıl yardımcı olabilir?



Okul İklimini Birlikte İyileştiren
Öğretmenler ve Öğrenciler



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

TASC: Teachers and Students improving school Climate together



SCHOOL AND CLASSROOM CLIMATE: what is it about?

IT IS THE SET OF SKILLS OF TEACHERS AND STUDENTS THAT ALLOWS TO IMPROVE THE QUALITY OF RELATIONS, REDUCE AND MANAGE CONFLICTS, MAKE COMMUNICATION AND LEARNING MORE EFFECTIVE



CONSTRUCT

It is about being proactive (taking action even on your own), sharing your own points of view and proposals within the group, deciding together with others what strategies to be implemented in the classroom for learning activities, letting yourself be influenced by others and influence others.

The group that is able to "construct" is organized in part independently and in part in agreement with the teachers, has frequent moments of exchange intensity and reassesses the points of view of all the participants.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CONSTRUCT GROUP:

LEAD

It is about collaborative leadership (being not only "guides", but "driving support" in groups), sharing power and decisions in the relationship between classmates and teachers, and leading the class group together.

The group with people able to "lead in a group", constantly varies their guides, having not only leaders, but also and above all effective followers: makes collective decisions, considering everyone's point of view.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN LEAD TOGETHER

AIM

It is about having a goal-oriented approach, moving towards the future, constantly working on hypotheses related to the development of learning at school.

The group with people able to define learning objectives, constantly plans their work and their actions, verifies their achievement and proposes continuous improvement.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT IS ABLE TO DEFINE ITS OWN LEARNING GOALS

SUPPORT

It concerns the avoidance of blame, the suspension of judgment between classmates, the spread of empathy in the classroom and the curious attitude towards others.

The group with people able to give support manages the interactions avoiding attributing judgments and labels to their classmates, but only to the actions performed; members listen to each other in troubled times, and are interested in what happens in the life of their peers.

WRITE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A GROUP THAT CAN SUPPORT:

focus on SOLUTION

It concerns the constant focus on solutions and not on the content of the problems, on the different strategies for solving problems, and on the group mindset useful for the construction of shared solutions.

The group with people who can find collaborative solutions is constantly active in solving problems, and in understanding how to solve problems effectively in the future, in a collaborative way.

WRITE HERE BELOW THE BEHAVIORS THAT SHOULD CHARACTERIZE A CLASS THAT CAN FIND SOLUTIONS

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS TODAY ARE LIKE THIS

For the evaluation from the self assessment or from class work done with the teacher



TRY TO IMAGINE YOUR
SCHOOL CLIMATE SKILLS
IN YOUR CLASSROOM AT
THE END OF THE YEAR ...

OUR SCHOOL CLIMATE SKILLS AT THE END OF THE SCHOOL YEAR

From your imagined future classroom or in the future



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO



VYTAUTAS MAGNUS
UNIVERSITY

