



T.C. MİLLÎ EĞİTİM  
BAKANLIĞI



ÖĞRETMEN  
REHBER KİTABI

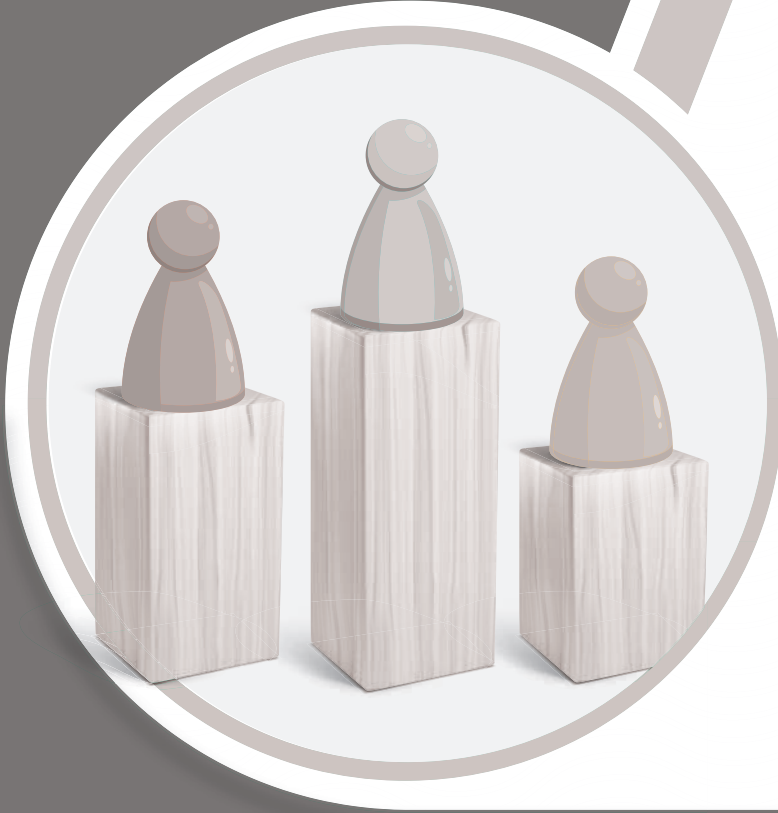
# FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGINLEŞTİRME

ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE  
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM UYGULAMALARI





T.C. MİLLÎ EĞİTİM  
BAKANLIĞI



ÖĞRETMEN  
REHBER KİTABI

# FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGINLEŞTİRME

ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE  
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM UYGULAMALARI

## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

GENEL YAYIN YÖNETMENİ Cengiz METE  
Doç. Dr. Mustafa OTRAR

YAYIN KOORDİNATÖRÜ Ömer SARICA

HAZIRLAYANLAR Prof. Dr. Ahmet BİLDİREN  
Doç. Dr. Mahmut ÇİTİL  
Dr. İrem AKÇAYIR  
Bilkay Bİ

DİZGİ ve GRAFİK TASARIM Çağlayan Volkan YILDIZ

ISBN 978-975-11-9664-4

YAYIM YILI Mayıs 2026

Bu yayını Millî Eğitim Bakanlığı  
Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve  
Özel Eğitim ve Rehberlik  
Hizmetleri Genel Müdürlüğü  
tarafından hazırlanmıştır.  
Gerçekleştirilen çalışmalara  
UNICEF Türkiye Temsilciliği  
katkıda bulunmuştur.

©UNICEF Türkiye Temsilciliği 2026  
Her hakkı saklıdır. Bu yayında  
yer alan ifadeler UNICEF'in resmi  
görüşlerini temsil etmez.



Millî Eğitim Bakanlığı  
Atatürk Bulvarı No: 98 Bakanlıklar / ANKARA  
Tel: +90 312 413 2680  
+90 312 413 2681  
+90 312 413 1838  
www.meb.gov.tr



Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu  
UNICEF  
Turan Güneş Bulvarı No.106 Kat: 7 06550  
Çankaya / ANKARA  
Tel: +90 312 545 10 00  
www.unicef.org.tr

## ÖN SÖZ

Eğitim ortamları, her öğrencinin aynı hızda, aynı yolla ve aynı derinlikte öğrenmediği gerçeğini her geçen gün daha görünür kılmaktadır. Günümüz sınıfları; hazır bulunuşluk, ilgi, öğrenme profili, deneyim ve bireysel gereksinimler bakımından son derece çeşitlidir. Bu çeşitlilik, öğretimi tek tip bir yapıda sunmanın hem pedagojik hem de insani açıdan yetersiz kaldığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu nedenle çağdaş eğitim anlayışı, farklılıkları sorun olarak değil; öğretimi daha nitelikli, daha adil ve daha kapsayıcı hâle getiren bir imkân alanı olarak değerlendirmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim, tam da bu noktada öğretmenin sınıf içi kararlarını güçlendiren temel bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan, öğretim sürecini esnek biçimde düzenleyen ve her öğrencinin öğrenme sürecine anlamlı biçimde katılımını hedefleyen bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin sınıf içindeki en somut karşılıklarından biridir. Zenginleştirme ise farklılaştırılmış öğretimin özellikle derinleşme, genişleme, üretme, sorgulama ve üst düzey düşünme boyutlarını destekleyen güçlü bir bileşenidir. Bu yönüyle zenginleştirme, yalnızca ileri düzey öğrenciler için değil; uygun planlama ile tüm öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerine katkı sunabilecek önemli bir öğretim imkânıdır.

“Ortaöğretim Kademesinde Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları: Zenginleştirilmiş Öğretim Etkinlikleri Öğretmen Rehber Kitabı”, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını desteklemek, farklılaştırma ve zenginleştirme kavramlarını kuramsal temelleriyle açıklamak ve bu kavramları uygulanabilir örneklerle somutlaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Kitapta, farklılaştırılmış öğretimin temellerinden zenginleştirme kavramına; Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamındaki çerçeveden içerik, süreç ve ürüne dayalı zenginleştirme tasarımlarına kadar uzanan bütüncül bir yapı sunulmaktadır. Bunun yanında, dokuz farklı derse yönelik zenginleştirme etkinlikleri hazırlanarak öğretmenlerin bu yaklaşımı sınıf içinde daha somut, sistematik ve uygulanabilir biçimde kullanmalarına destek olunması amaçlanmıştır. Bu yönüyle eser, yalnızca kuramsal bir çerçeve sunmakla kalmamakta, aynı zamanda uygulamaya dönük güçlü bir rehber niteliği de taşımaktadır.

Bu rehberin önemli katkılarından biri, zenginleştirmeyi sınıf içinde erişilebilir ve uygulanabilir bir öğretim yaklaşımı olarak ele almasıdır. Nitelikli öğretim, yalnızca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri desteklemekle değil, aynı zamanda daha hızlı ilerleyen, derinlik arayan, üretmeye ve keşfetmeye istekli öğrenciler için de uygun öğrenme fırsatları oluşturmakla mümkündür. Eğitimde hakkaniyet, herkese aynı şeyi sunmak değil; her öğrencinin gereksinimine uygun öğrenme yaşantılarını tasarlayabilmektir. Elinizdeki kitap, bu anlayışı öğretmen uygulamalarıyla buluşturan değerli bir kaynak niteliğindedir.

Öğretmenler, sınıf içinde çoğu zaman eş zamanlı olarak çok farklı öğrenme gereksinimlerine yanıt vermek durumundadır. Bu nedenle onlara sunulacak rehberlik; sade, işlevsel, bilimsel temelli ve uygulamaya dönük olmalıdır. Elinizdeki çalışma, öğretmenin pedagojik yargısını merkeze alan, sınıfın gerçekliğini gözeten ve öğretim sürecini daha esnek, daha derinlikli ve daha anlamlı hâle getirmeyi hedefleyen bir anlayışla hazırlanmıştır. Temennimiz, bu kitabın öğretmenlerin mesleki uygulamalarına katkı sağlaması; öğrencilerin ise kendi potansiyellerini keşfedebildikleri daha zengin öğrenme ortamlarıyla buluşmalarına aracılık etmesidir.



# İÇİNDEKİLER

<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>5</b>
<b>BÖLÜM 1 FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN TEMELLERİ</b> .....	<b>9</b>
KAPSAYICI EĞİTİM VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM .....	9
1.2. FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN TANIMI .....	10
1.3. FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ FARKLILIKLARI .....	10
1.4. FARKLILAŞTIRMANIN PROGRAM BİLEŞENLERİ .....	11
1.5. FARKLILAŞTIRMANIN İLKELERİ .....	11
1.6. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA FARKLILAŞTIRMA .....	12
<b>BÖLÜM 2 ZENGİNLEŞTİRME KAVRAMI</b> .....	<b>13</b>
2.1. ZENGİNLEŞTİRME NEDİR? .....	13
2.2. ZENGİNLEŞTİRME İLE İLGİLİ MÜFREDAT MODELLERİ .....	13
2.3. ZENGİNLEŞTİRME TÜRLERİ VE BOYUTLARI .....	14
2.4. ZENGİNLEŞTİRMENİN AMAÇLARI VE İLKELERİ .....	15
2.5. ZENGİNLEŞTİRME; HIZLANDIRMA, DESTEKLEME VE TELAFİ EDİCİ ÖĞRETİMDEN NASIL FARKLIDIR? ..	15
2.6. KAPSAYICI SINIFLARDA ZENGİNLEŞTİRME .....	16
<b>BÖLÜM 3 TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE</b> .....	<b>17</b>
FARKLILAŞTIRMA – ZENGİNLEŞTİRME İLİŞKİSİ .....	17
3.1. TYMM ÇERÇEVESİNDE İÇERİK–SÜREÇ–ÜRÜN FARKLILAŞTIRMASININ .....	17
3.2. HAZIR BULUNUŞLUK, İLGİ, ÖĞRENME PROFİLİNE GÖRE ZENGİNLEŞTİRME KARARLARI .....	17
3.3. FARKLI ÖĞRENCİ GRUPLARI AÇISINDAN ZENGİNLEŞTİRMENİN ROLÜ .....	18
3.4. TYMM'DE KADEMELİ YAPI .....	19
<b>BÖLÜM 4 ZENGİNLEŞTİRMENİN TASARIMI</b> .....	<b>20</b>
İÇERİK ZENGİNLEŞTİRME TASARIMLARI .....	20
SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRME TASARIMLARI .....	21
ÜRÜN ZENGİNLEŞTİRME TASARIMLARI .....	22

<b>BÖLÜM 5 İÇERİĞE DAYALI ZENGİNLEŞTİRME</b>	<b>23</b>
5.1. İÇERİK ZENGİNLEŞTİRME NEDİR?	23
DERİNLİK BOYUTLARI	23
KARMAŞIKLIK BOYUTLARI VE İÇERİK İMPERATİFLERİ	24
5.2. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE İÇERİK ZENGİNLEŞTİRMENİN BOYUTLARI	26
5.6. DİSİPLİNLERE GÖRE KISA İÇERİK ZENGİNLEŞTİRME ÖRNEKLERİ	29
İÇERİK ZENGİNLEŞTİRMEDE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR	31
<b>BÖLÜM 6 SÜRECE DAYALI ZENGİNLEŞTİRME</b>	<b>32</b>
6.1. SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRME NEDİR?	32
6.2. TYMM'DE SÜREÇ BOYUTU VE ZENGİNLEŞTİRME	32
ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ SÜREÇLERİN TEMEL ÖZELLİKLERİ	32
6.5. SÜRECE DAYALI ZENGİNLEŞTİRME STRATEJİLERİ	37
6.6. KISA SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRME SENARYOLARI	38
6.7. SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRMEDE SINIF YÖNETİMİ VE ESNEK GRUPLAMA	40
6.8. SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRMEDE SIK YAPILAN HATALAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	40
<b>BÖLÜM 7 ÜRÜNE DAYALI ZENGİNLEŞTİRME</b>	<b>41</b>
A) GERÇEK HAYAT PROBLEMLERİ	41
B) GERÇEK ALICI KİTLE	42
C) ÜRÜN DEĞERLENDİRMESİ	42
D) SENTEZ ÜRÜN	43
E) ÜRÜNDE ÇEŞİTLİLİK	43
F) DÖNÜŞÜMLER	44
ÖĞRETMENLER İÇİN UYGULANABİLİR ÖNERİLER	44
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>47</b>
<b>EKLER</b>	<b>49</b>

## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

## BÖLÜM 1

## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMİN TEMELLERİ

## KAPSAYICI EĞİTİM VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Kapsayıcı eğitim, 20. yüzyılın sonlarından itibaren gelişmiş toplumlarda öne çıkan ve tüm öğrencilerin gelişimsel ve öğrenme özelliklerindeki farklılıklara bakılmaksızın aynı okul ve sınıf ortamlarında eğitim görmesini esas alan bir yaklaşımdır. Türkiye’de ise uzunca bir süre kapsayıcı eğitim, “bütünleştirme” kavramıyla birlikte anılmıştır. Bu bağlamda kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda bulunmasını değil tüm öğrencilerin farklılıklarıyla birlikte eğitim sürecine etkin biçimde katılımını hedeflemektedir (Çavuşoğlu, Uçar, Çitil ve Akçayır, 2024).

Çavuşoğlu ve arkadaşlarınca (2024) çağdaş okulların “gelişimsel ve öğrenme özellikleri yönüyle farklılık gösteren tüm öğrencileri kapsayan eğitim kurumları” olması gerektiği belirtilmekte, bütünleştirme uygulamalarının hem akademik destek hem de sosyal kabul boyutlarıyla tanımlandığı görülmektedir. Sosyal kabul; öğrencinin akranları tarafından gruba dâhil edilmesi, değerli görülmesi ve aidiyet hissetmesi olarak tanımlanmakta; kapsayıcı eğitim, bu kabulün sağlandığı öğrenme ortamlarını hedefleyen bir hak temelli yaklaşım olarak çerçevelenmektedir.

Tomlinson’a (2001) göre aynı yaştaki öğrencilerin benzer bir performansa sahip olduğu genel bir kabul gibi görünse de yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin farklı hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri ile okul sıralarında yer aldığı da bir gerçektir. Çağın bir etkisi olarak da farklı dezavantajlı gruplardan gelen öğrenciler de okullarda öğrenim görmektedir. Bu kapsamda yaş düzeyinde ortalama performans gösteren öğrenciler ile ortalamanın gerisinde kalan ya da ilerisinde olan, bir başka deyişle de daha hızlı öğrenen ya da daha yavaş öğrenen öğrenciler sınıflarda yer almaktadır. İşte kapsayıcı eğitim tüm bu farklılıkları bir arada ve birlikte öğrenmeye zemin oluşturan bir yaklaşımdır. Doğal olarak da kapsayıcı eğitimin gerçekleşmesi için sınıfta yapılması gereken “farklılaştırılmış öğretim”dir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde (TYMM) yer alan farklılaştırma modülünde kapsayıcı eğitim ile farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişki doğrudan kurulmakta, kapsayıcı eğitimin “okul ve sınıf pratiğinde farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini ön plana çıkaran” bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Çitil & Akçayır, 2024). Farklılaştırılmış öğretim bu çerçevede, farklı hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine sahip öğrencilerin aynı sınıfta öğrenme hakkını somutlaştıran bir pedagojik araç olarak konumlanmaktadır. Çitil ve Akçayır’a (2024) göre kapsayıcı eğitimin pratiği olarak farklılaştırılmış öğretim, öğrenci farklılıklarını kabul eden ve öğretimsel düzenlemeleri buna göre yapan bir anlayışa sahiptir. Bu noktada farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı eğitimi destekleyen üç temel ilkeye dayanır:

- (i) Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve kültürel özelliklerinin birbirinden farklı olduğunun kabulü
- (ii) Tüm öğrencilerin eğitim hizmetlerine potansiyellerinin en üst düzeyinde yararlanma hakkına sahip olduğu yönündeki hak temelli anlayış
- (iii) Öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutlarında esnek biçimde uyarlanması gereği (Çavuşoğlu vd., 2024)

Uluslararası literatürde de kapsayıcı eğitim ile farklılaştırılmış öğretim arasındaki bu ilişki desteklenmektedir. Tomlinson (2010), farklılaştırılmış öğretimi öğrencilerin kültür, dil, ilgi, öğrenme hızı ve destek sistemleri açısından farklı oldukları varsayımına dayanarak tüm öğrencilerin önemli içeriğe erişimini güvence altına alan bir sınıf uygulaması olarak tanımlar. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitimin “her öğrenci için öğrenme hakkı” ilkesinin sınıf düzeyindeki karşılığıdır.

Sonuç olarak kapsayıcı eğitim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında farklılaştırma ve zenginleştirme başlıklarıyla birlikte düşünülmesi gereken bütüncül bir çerçeve sunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında, hem desteklemeye gereksinim duyan öğrenciler hem de ileri düzeyde hazır bulunuşa sahip öğrenciler için aynı sınıf ortamında farklı yollarla fakat ortak hedeflere yönelen öğrenme fırsatları tasarlamayı mümkün kılmakta; böylece kapsayıcı eğitimin hem akademik hem de sosyal hedeflerine hizmet etmektedir (Çitil & Akçayır, Çavuşoğlu vd., 2024).

21. yüzyıl sınıfları; hazır bulunuşluk, ilgi, dil, kültür, sosyo-ekonomik durum ve özel gereksinimler açısından son derece heterojendir. Aynı sınıfta, aynı kazanım için çalışan öğrenciler; bazı konularda oldukça ileri, bazılarında ise temel düzeyde olabilir. Bu çeşitlilik, tek tip (tek beden herkese uymaz) öğretim anlayışını hem pedagojik hem de etik olarak tartışmalı hâle getirmiştir. Farklılaştırılmış öğretim; tam da bu noktada, öğrencilerin bireysel farklılıklarını merkeze alan, proaktif ve esnek bir öğretim çerçevesi olarak ortaya çıkmaktadır (Tomlinson, 2017; Tomlinson & Imbeau, 2010). Uluslararası alan

yazınında farklılaştırılmış öğretim, “bütün öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan kapsamlı bir sınıf içi düzenleme ve planlama yaklaşımı” olarak tanımlanmakta; bu yönüyle yalnızca tek tek yöntemlerden değil bütüncül bir öğretim felsefesinden söz edilmektedir (Langelaan, 2024; Eikeland, 2022).

Son yıllarda yapılan derleme ve meta-analizler, farklılaştırılmış öğretimin hem akademik başarı hem de motivasyon üzerinde olumlu etkilere sahip olduğuna işaret etmektedir (Bondie vd., 2019; Padmore & Ali, 2024; Langelaan, 2024). *Bondie, Dahnke ve Zusho (2019)*, farklılaştırmaya geçişin öğretmenlerin sınıf içi karar verme biçimlerini değiştirdiğini; daha çok kanıta dayalı, öğrenci merkezli ve esnek bir öğretim anlayışı geliştirdiklerini göstermektedir. *Taylor (2015)*, içerik-süreç-ürün modeline dayalı örnek derslerde, öğretmen adaylarının farklılaştırmayı daha somut ve uygulanabilir gördüklerini bildirmiştir. *Kanevsky (2011)*, öğrencilerin tercihlerinin çoğu zaman öğretmen beklentilerinden daha “ileri düzeyde” olduğunu, özellikle üstün yetenekli öğrencilerin daha fazla seçenek, hız ve derinlik talep ettiğini ortaya koymuştur. *Langelaan (2024) ve Eikeland (2022)* ise farklılaştırmayı “her öğrenci için okul” vizyonunun önemli bir aracı olarak konumlandırmakta; ancak etkili uygulama için öğretmen eğitiminin ve okul ölçekli desteklerin kritik olduğunu vurgulamaktadır.

Türkiye bağlamında ise farklılaştırılmış öğretim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel bileşenlerinden biri olarak yapılandırılmış; öğretim programları ve öğretmen kılavuzları aracılığıyla sistemin merkezine yerleştirilmiştir (MEB, 2024). TYMM'nin bu yeni yapısıyla yıllardır Türkiye'de gündemde olan kapsayıcı eğitim konusu ilk kez ulusal çapta bir zemine oturmuştur.

## 1.2. FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİMİN TANIMI

Tomlinson'a (2017) göre farklılaştırılmış öğretim; öğretmenin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamını öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profillerine göre proaktif biçimde uyarlamasıdır. Bu tanım biraz açılacak olursa hazır bulunuşluk, öğrencinin konuya ilişkin mevcut bilgi ve beceri düzeyi; ilgi, öğrencinin merak duyduğu, anlamlı bulduğu konular ve süreçler; öğrenme profili, öğrenme tercihleri, kültürel arka plan, zekâ ve modalite tercihleri vb. şeklinde açıklanabilir. Bu tanım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli farklılaştırma kısmında da benzer şekilde kabul edilmiştir.

Farklılaştırma sınıftaki öğrenme farklılıklarına uygun şekilde yanıt verme çabasıdır ve öğretmen, bu yanıtı üretirken çeşitli öğretim ve sınıf yönetimi stratejileri kullanır (Çiçil & Akçayır, 2024). Farklılaştırılmış öğretim, “yapabildiğim kadar çok öğrenciyi yakalayayım” yaklaşımından, “her öğrencinin öğrenmesi için sistemli olarak kanıt toplayan ve öğretimini bu kanıta göre uyarlayan” bir öğretmene geçişi gerektirir (Bondie, Dahnke, & Zusho, 2019).

## 1.3. FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ FARKLILIKLARI

### 1.3.1. Hazır bulunuşluk

Hazır bulunuşluk, öğrencinin belirli bir öğrenme yaşantısının başlangıcındaki bilgi, kavram ve beceri düzeyini ifade eder. Aynı sınıfta bazı öğrenciler hedeflenen kazanıma zaten hâkimken bazıları ön koşul bilgi ve becerilerde zorlanıyor olabilir. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen hazır bulunuşluğu belirlemek için derse başlamadan önce ön değerlendirme yapmalıdır. Böylece farklı düzeydeki öğrenciler için farklı görevler, destekler, materyaller ve etkinlikler hazırlayabilir. Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde “destekleme” ve “zenginleştirme” başlıkları altında sistematik hâle getirilmiştir; daha az ön bilgiye sahip öğrenciler için toparlayıcı çalışmalar, ileri düzey öğrenciler için ise derinlemesine araştırma ve genişletme etkinlikleri önerilmektedir.

### 1.3.2. İlgi

Öğrencinin ilgi alanları; kişisel olarak anlamlı bulduğu konular, sorular ve etkinliklerdir. Araştırmalar, öğrenme sürecine anlamlı ilgi alanlarının dâhil edilmesinin motivasyonu artırdığını ve kalıcı öğrenmeyi desteklediğini göstermektedir (Bondie vd., 2019; Padmore & Ali, 2024). TYMM'nin farklılaşma kısmında, içeriğin ve sürecin ilgiye göre farklılaştırılmasına yönelik çok sayıda sınıf içi örnek verilmekte; öğrencilerin ilgileri doğrultusunda farklı bağlamlar seçerek aynı kavram üzerinde çalışmaları önerilmektedir. Yine MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün OGM Materyal sitesinde yayınladığı Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri rehberinde de ilgiye duyarlı etkinlikler; ilgi merkezleri, ilgiye göre grup çalışmaları ve öğrencilerin kendi seçtikleri temalar üzerinden ürün geliştirmeleri şeklinde yapılandırılmaktadır.

İliye göre farklılaştırma öğrencilerin dikkatini çekmektedir. Kanevsky'nin (2011) üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı çalışmalarda, öğrencilerin en çok tercih ettiği farklılaştırma türünün ilgi alanlarına göre seçim yapabildikleri ve daha zorlayıcı görevler üstlenebildikleri zenginleştirilmiş etkinlikler olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgu, zenginleştirmenin farklılaştırma içindeki özel rolünü de işaret etmektedir.

### 1.3.3. Öğrenme profili

Öğrenme profili; öğrencinin öğrenmesini etkileyen duyuşsal özellikleri, kültürel arka planı, zekâ profili, modalite tercih-

**FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME**

leri (görsel, işitsel, kinestetik vb.) ve bilişsel tarzlarının bileşimi olarak tanımlanmaktadır. *Alan yazınında* öğrenme profillerine göre farklılaştırılmış öğretimde öğretmenin farklı modaliteleri (görsel-işitsel-kinestetik) kullanması, işbirlikçi ve bireysel çalışma arasında denge kurması, öğrencilerin güçlü yönlerini belirleyerek bunları etkinlik tasarımına yansıtması önerilmektedir (Çavuşoğlu vd., 2024). Öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini tanımaları, üstbilişsel farkındalıklarını artırmakta; bu da özellikle zenginleştirilmiş ve özerklik içeren görevlerde kritik bir rol oynamaktadır.

**1.4. FARKLIlaştırILMANIN PROGRAM BİLEŞENLERİ**

Tomlinson'a göre öğretmen; **içerik, süreç** ve **ürün** boyutlarını, öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre uyarlayarak farklılaştırma yapmalıdır (Tomlinson, 2017; Taylor, 2015). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli modülünde de aynı üç bileşen, farklılaştırmanın odak noktası olarak tanımlanmıştır.

İçerik farklılaştırmada aynı temel kavram ve genellemeler korunur. Fakat öğrenciler bu kavramlara farklı düzeyde, farklı metin, kaynak ve etkinliklerle erişir. TYMM'de içerik farklılaştırma için çok düzeyli kaynak kullanma, kavram temelli öğretim, farklı perspektifleri dâhil etme ve öğrencilerin deneyimlerinden yararlanma gibi ilkeler sıralanmıştır. Sürecin farklılaştırılmasında; görev zorluğunu basamaklandırma, farklı seviyelerde materyal ve çalışma grupları, öğrenme merkezleri ve istasyonlar, esnek grup çalışmaları, akran öğretimi, açık uçlu görevler, yaratıcı problem çözme vb. çok sayıda strateji kullanılabilir (Çitil ve Akçayır, 2024; Kingore, 2004; Kronberg vd., 1997; Tomlinson, 2001). Öğrenci özelliklerine göre süreç farklılaştırmada farklı hazır bulunuşluk düzeyleri için katlı öğretim ve mini atölyeler; farklı ilgi alanları için ilgi merkezleri, farklı öğrenme profilleri için ise bireysel-işbirlikçi dengenin sağlandığı etkinlikler yapılabilir. Ürün farklılaştırmada ise öğrenciler, farklı zorluk seviyelerinde ürünler tasarlayabilir; aynı kazanımı makale, poster, performans, sanat ürünü, deney, video vb. farklı yollarla ifade edebilir; kendi tercih ettikleri araçları ve formatları kullanabilir. Bu boyut hem değerlendirmede esneklik sağlar hem de zenginleştirme için güçlü bir alan sunar. İleri düzeydeki öğrenciler için proje-temelli, disiplinler arası ürünler planlanabilir; temel düzeydeki öğrenciler için daha yapılandırılmış fakat anlamlı ürün görevleri tasarlanabilir (Taylor, 2015; Tomlinson & McTighe, 2006).

**1.5. FARKLIlaştırILMANIN İLKELERİ**

Farklılaştırılmış öğretim yalnızca teknik bir "uyarlama seti" değil aynı zamanda güçlü bir **eğitim felsefesine** dayanır (Tomlinson & Imbeau, 2010). Bu felsefenin öne çıkan ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

**Her öğrenci öğrenebilir ve gelişebilir.**

Farklılaştırma, öğrencilerin sabit yetenek düzeylerine sahip olduğu varsayımını reddeder; her öğrencinin uygun destek ve zorlukla anlamlı ilerleme gösterebileceğini kabul eder.

**Adalet, herkese aynı şeyi vermek değil; ihtiyacı olana ihtiyacı kadar vermektir.**

Araştırmalar, eşitlikçi uygulamaların çoğu zaman baskın grupları yeniden avantajlı kıldığını, oysa farklılaştırmanın "eğitimde hakkaniyet" hedefini desteklediğini göstermektedir (Bondie vd., 2019; Eikeland, 2022).

**Öğretim, sürekli tanılama ve uyarılama içeren döngüsel bir süreçtir.**

Ön değerlendirme, süreç içi değerlendirme ve son değerlendirme, farklılaştırmanın temelini oluşturur. MEB modülünde de öğretim kararlarını yönlendiren çok yönlü ve sürekli değerlendirmenin kritik olduğu vurgulanmaktadır.

**Sınıf, güçlü bir öğrenme topluluğu olmalıdır.**

Tomlinson ve Imbeau (2010), etkin farklılaştırmanın güven, aidiyet, karşılıklı saygı ve ortak hedeflerin paylaşıldığı bir sınıf topluluğu üzerine inşa edildiğini belirtir. Bu ilke, TYMM'deki "erdem, değer ve eylem" çerçevesiyle uyum içindedir.

**Liderlik ve sınıf yönetimi, farklılaştırmanın ayrılmaz parçalarıdır.**

Farklılaştırılmış bir sınıfta öğretmen hem öğrenme lideri hem de esnek bir yöneticidir. Zamanı, mekânı, materyali ve gruplamayı; öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılayacak biçimde orkestra eder (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Bu ilkeler, zenginleştirmenin de yalnızca “fazladan etkinlik” değil bütün bu felsefi yapı içinde anlam kazanan bir bileşen olduğunu göstermektedir.

## 1.6. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ BAĞLAMINDA FARKLIlaştırIRMA

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, farklılaştırmayı öğretim programlarının temel ilkelerinden biri olarak tanımlamakta ve hem program metinlerinde hem de öğretmen kılavuzlarında somutlaştırmaktadır (Çitil & Akçayır, 2024). TYMM farklılaştırma modülünde;

- farklılaştırmanın öğrenci *hazır bulunuşluğu*, *ilgisi* ve *öğrenme profili* temelinde yapılması,
- içerik, süreç ve ürün boyutlarının her birinde *zenginleştirme* ve *destekleme* stratejilerine yer verilmesi,
- öğretmenlerin ön değerlendirme, esnek gruplama, öğrenme merkezleri, istasyonlar ve çeşitli ürün görevleri kullanmaları ayrıntılı örnekler ve ders senaryoları ile gösterilmektedir.

Öte yandan, *Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri Öğretmen Rehber Kitabı* kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, farklılaştırmanın yalnızca “üst düzey” öğrenciler için değil tüm öğrenciler için nasıl planlanabileceğine ilişkin kapsamlı örnekler sunmakta; zenginleştirmenin ve müdahale stratejilerinin aynı çerçevede ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Çavuşoğlu vd., 2024). Böylece uluslararası alan yazınında gelişen farklılaştırma anlayışı; Türkiye bağlamında, TYMM'nin genel çerçevesi ile bütünleşmiş, aynı zamanda zenginleştirme ve destekleme başlıkları altında program metinlerine ve ders düzeyi kılavuzlara yansıtılmıştır. Buraya kadar değinilenler kısaca özetlenecek olursa farklılaştırılmış öğretim;

- öğrenci hazır bulunuşluğu, ilgisi ve öğrenme profiline duyarlı,
- içerik, süreç ve ürün boyutlarında esneklik sağlayan,
- güçlü bir öğrenme topluluğu ve hakkaniyet anlayışı üzerine kurulu,
- hem uluslararası alan yazınında hem de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde merkezî bir yer işgal eden bütüncül bir öğretim felsefesi olarak ele alınmıştır.

Farklılaştırma ile ilgili bu kısa girişin ardından bu kılavuz kitabımızın asıl odaklandığı kısma ikinci bölümden itibaren geçilmektedir. Bir sonraki bölümde, farklılaştırmanın içinde özel bir yeri olan zenginleştirme kavramı; özel yetenekliler eğitimindeki klasik modeller, genel sınıf ortamına uyarlanmış zenginleştirme yaklaşımları ve TYMM'deki zenginleştirme anlayışı çerçevesinde ayrıntılı olarak sunulmaktadır. Böylece “farklılaştırılmış öğretimde zenginleştirme” kavramı hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarıyla temellendirmeye çalışılmıştır.

## FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

BÖLÜM 2  
ZENGİNLEŞTİRME KAVRAMI

## 2.1. ZENGİNLEŞTİRME NEDİR?

Yukarıda da defaatle değinildiği üzere farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre içerik, süreç ve ürünün uyarlanmasını gerektirir. Bu uyarılmanın “ileri düzey” boyutunu ise zenginleştirme oluşturur. Zenginleştirme; yalnızca “fazladan etkinlik” ya da “erken bitirenlere ek çalışma” değil öğrencilerin *daha üst düzey düşünme, yaratıcı üretkenlik ve gerçek hayat problemleriyle baş etme* becerilerini geliştirmek için tasarlanmış planlı öğrenme deneyimleridir (Renzulli, 1977; Reis & Renzulli, 2021).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde zenginleştirme, farklılaştırmanın ana araçlarından biri olarak görülmekte; programlarda “zenginleştirme ve destekleme etkinlik kitapları” üzerinden somutlaştırılmaktadır. Bu bağlamda zenginleştirme, özellikle hazır bulunuşluğu yüksek ve/veya belirli alanlarda hızlı ilerleyen öğrencilerin öğrenmelerini derinleştirmek için temel bir strateji olarak konumlandırılmaktadır.

Zenginleştirme, genel olarak öğrencilerin

- öğrenme konularına daha fazla derinlik ve karmaşıklıkla yaklaşımlarını,
- disiplinlerin özgün dil, kavram ve yöntemlerini daha iyi kavramalarını,
- gerçek hayat problemleri ve otantik görevler üzerinde yaratıcı ürünler geliştirmelerini,
- ilgi alanları doğrultusunda öz yönelimli öğrenme deneyimleri yaşamalarını

sağlayan öğretim düzenlemeleri olarak tanımlanır (Maker, 1982; Kaplan, 2009; Renzulli, 1977).

## 2.2. ZENGİNLEŞTİRME İLE İLGİLİ MÜFREDAT MODELLERİ

Zenginleştirme daha çok üstün zekâlı ya da özel yetenekli öğrenciler için yapılan bir farklılaştırma uygulaması olarak bilinmektedir. Zenginleştirme kavramı, öncelikle üstün yetenekliler eğitimi literatüründe gelişmiş; daha sonra kapsayıcı eğitim ve genel sınıf uygulamalarına doğru genişlemiştir.

Son yıllardaki bibliyometrik çalışmalar, zenginleştirme araştırmalarının STEM, dil eğitimi, okuma, yaratıcı düşünme ve sosyal-duygusal gelişim gibi alanlarda yoğunlaştığını ve giderek daha fazla kapsayıcı eğitim perspektifine kaydığını göstermektedir (Gül, 2023). Bu eğilim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde zenginleştirmenin yalnızca üstün yetenekliler değil tüm öğrenciler için bir hak olarak ele alınmasıyla da uyumludur. TYMM farklılaştırma modeli ise olması gerektiği gibi üstün zekâ ya da özel yeteneğe spesifik bir odaklanma yerine ileride olan ya da hızlı öğrenen öğrencileri hedefleyen daha kapsayıcı bir yaklaşıma sahiptir. Burada unutulmaması gereken bir durum da şöyledir: Bazı öğrenciler; belli derslerde ortalama, belli derslerde sınıfın biraz gerisinde belli derslerde de çok ileride bir performans sergileyebilir. O yüzden genel bir kabul yerine ders, tema ya da öğrenme ortamlarında öğrencilerin gösterdiği özelliklere göre zenginleştirme yapmak daha doğrudur. Ama az önce de değinildiği gibi zenginleştirme ile ilgili içerik araştıran bir eğitimcinin bu konudaki en temel bulguları üstün/özel yetenekli öğrencilerle ilgili çalışmalardan edinmesi daha yüksek bir olasılıktır. Yaklaşık kırk yıldır üstün/özel yeteneklilerle ilgili yapılan zenginleştirme çalışmaları birçok farklı müfredat modelini ortaya çıkarmıştır. Bu kılavuz kapsamında bunların hepsine değinmek mümkün değildir. Ancak TYMM’nin farklılaştırma bölümü hazırlanırken özellikle zenginleştirme kısmında bu modellerden yararlanılmıştır. Bu modeller arasında anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından TYMM’de Maker Modeli temele alınmıştır. Bu modelden yararlanılarak geliştirilen TYMM zenginleştirme yaklaşımı aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Ancak alan yazınında otonom öğrenen modeli, üçlü zenginleştirme modeli, Purdue modeli, Sandra Kaplan modeli, koşut müfredat modeli gibi oldukça yaygın ve etkili modeller de bulunmaktadır.

Bu modellerden örnek verilecek olursa Renzulli (1977), Zenginleştirme Üçlü Modeli’nde (Enrichment Triad Model), Enrichment Triad Model’i geliştirirken amacını “çocukların yaratıcı üretkenliğini teşvik eden savunulabilir programlar” tasarlamak olarak ortaya koymuştur. Model, daha sonra *Okul Genişliğinde Zenginleştirme Modeli (Schoolwide Enrichment Model, SEM)* için temel oluşturmuştur. Renzulli’nin ilk modeli (1977) genişletici keşif yaşantıları (farklı alan ve konularla tanışma); düşünme, araştırma ve iletişim becerilerini güçlendiren grup eğitimi etkinlikleri ve öğrencilerin kendi seçtikleri gerçek problem ve projeler üzerinde uzun soluklu bireysel ya da küçük grup çalışmalarını içeren üçlü aşamalı bir modeldir. Bu model-

de zenginleştirme, öğrencilerin yalnızca “daha çok bilgi” edinmeleri değil *yaratıcı üretkenlik* geliştirmeleri için de bir araçtır. Bu nedenle görevler, mümkün olduğunca uzmanların gerçek dünyada yaptığı işlere benzetilir (Renzulli, 1977; Renzulli & Reis, 1993). SEM’de; zenginleştirme yalnızca resmî olarak tanılanmış üstün yetenekli öğrencilere değil *okuldaki tüm öğrencilere* belirli ölçüde sunulur (Renzulli & Reis, 2021). SEM yaklaşımı; okullarda zenginleştirmenin bütün okul ölçeğinde, öğrenci ilgi ve güçlü yönlerine dayalı, otantik görev ve projelerle beslenen bir yapı olarak tasarlanabileceğini göstermiştir (Renzulli & Reis, 1993; 2021).

Yine bir başka model olan Kaplan’ın derinlik ve karmaşıklık modeli ise, zenginleştirmeyi özellikle *içerik düzeyinde yoğunlaştırma* aracı olarak ele alır; “disiplinin dili, kanıt, motif, etki, değişim, çoklu bakış açıları” gibi ipuçlarıyla öğretmenin içeriği derinleştirmesini sağlar (Kaplan, 2009; akt. Çalikoğlu, 2015; Reis, 2021). Sandra Kaplan’ın derinlik ve karmaşıklık çerçevesi, özellikle Amerika’da zenginleştirilmiş müfredat tasarımında yaygın olarak kullanılan bir araç hâline gelmiştir. Model; öğretmenin içeriği

- **derinlik** boyutunda (disiplin dili, kanıt, ayrıntı, kuram–pratik ilişkisi vb.),
- **karmaşıklık** boyutunda (çoklu bakış açısı, değişim, etki, örüntü ve bağlantılar vb.)

zenginleştirmesine yardım eden bir dizi görsel ikon ve soru ipucundan oluşur (Kaplan, 2009; Çalikoğlu, 2015). Derinlik ve karmaşıklık çerçevesi güncel çalışmalarda SEM ve diğer zenginleştirilmiş okuma programlarıyla birleştirilerek hem üstün yetenekli hem de genel öğrenci kitlesi için zenginleştirilmiş içerik tasarımında kullanılmaktadır (Reis, 2021).

Maker’ın (1982) modeli ise zenginleştirmeyi; içerik, süreç, ürün ve öğrenme *ortamının hem niceliksel hem de niteliksel olarak farklılaştırılması* üzerinden tanımlar ve özellikle üstün yetenekliler eğitiminde program geliştirme için kapsamlı ilkeler sunar. Bu çerçeveler, zenginleştirmenin belli bir “seviye yükseltme”den ziyade; *daha zengin, daha derin, daha bağlantılı ve daha üretken öğrenme deneyimleri* anlamına geldiğini göstermektedir. C. June Maker’ın *Curriculum Development for the Gifted* (1982) çalışması, zenginleştirmeyi *müfredatın dört temel özgesinin* (içerik, süreç, ürün, öğrenme ortamı) niteliksel ve niceliksel olarak farklılaştırılması üzerinden sistematikleştirmiştir.

Maker’ın ilkelerine göre zenginleştirilmiş programlar;

- daha **soyut ve karmaşık** içerik,
- daha fazla **açık uçlu ve problem çözme temelli süreç**,
- öğrencinin yaratıcılığını ve üst düzey düşünmesini ortaya çıkaran **çeşitli ürünler**,
- **esnek, öğrenci merkezli** öğrenme ortamları

içermelidir (Maker, 1982; Maker & Nielson, 1996). (aiaportfolio.files.wordpress.com)

## 2.3. ZENGİNLEŞTİRME TÜRLERİ VE BOYUTLARI

Zenginleştirme, farklı eksenlerde sınıflandırılabilir. Aşağıda, zenginleştirmede kullanılan temel boyutlar özetlenmiştir.

### 2.3.1. Dikey (derinlemesine) ve yatay (genişletici) zenginleştirme

**Dikey zenginleştirme**, bir konuya daha fazla derinlik, soyutluk ve karmaşıklık katar. Örneğin lise düzeyinde bir öğrenci, “iklim değişikliği” konusunu yalnızca temel neden-sonuç ilişkileriyle değil kanıt türleri, bilimsel modeller, politika tartışmaları ve etik boyutlarıyla ele alır (Kaplan, 2009; Çalikoğlu, 2015). **Yatay zenginleştirme** ise öğrenme konusunu *farklı disiplinlerle, bağlamlarla ve uygulama alanlarıyla* ilişkilendirerek genişletir. Aynı konu; coğrafya, ekonomi, biyoloji ve etik perspektiflerinden incelenebilir (Maker, 1982; Maker & Nielson, 1996). TYMM’nin zenginleştirme etkinlik kitaplarında bazı etkinlikler, özellikle *disiplinler arası bağlantılar* kurmaya (yatay zenginleştirme); bazıları ise **derin okuma, tartışma ve proje çalışmaları** üzerinden dikey zenginleştirmeye örnekler sunmaktadır.

### 2.3.2. Okul içi-okul dışı, ders içi-ders dışı zenginleştirme

**Okul içi zenginleştirme**, ders saatlerinde veya okulun resmî zaman diliminde gerçekleştirilen, program kazanımlarıyla doğrudan bağlantılı etkinliklerdir (örneğin zenginleştirilmiş proje görevleri, araştırma atölyeleri, seçmeli modüller). **Okul dışı zenginleştirme** ise bilim sanat merkezleri, yarışmalar, kamplar, çevrim içi kurslar, müze–laboratuvar ziyaretleri gibi etkinlikleri içerir (Akkaş, 2018; MEB, 2015). Benzer biçimde **Ders içi zenginleştirme**, sınıfın büyük çoğunluğunun yürüttüğü temel etkinliklere ek olarak bazı öğrencilere daha üst düzey görevler sunulmasını ifade eder (örneğin katlı görevler, açık uçlu projeler). **Ders dışı zenginleştirme** ise kulüp çalışmaları, bağımsız araştırma projeleri, mentörlük programları gibi etkinlikleri kapsar (Renzulli & Reis, 1993; Powers, 2008). TYMM çerçevesinde yayımlanan zenginleştirme ve destekleme kitapları ile okul temelli planlama rehberleri, özellikle *ders içi zenginleştirme* için somut senaryolar sunarken “program dışı etkinlikler” bölümünde çeşitli okul dışı zenginleştirme olanaklarına işaret etmektedir.

### 2.3.3. Bilişsel, duyuşsal, sosyal ve yaratıcılık boyutları

Zenginleştirme çoğu zaman akademik (bilişsel) bir kavram gibi görünse de araştırmalar zenginleştirilmiş programların

- **üst düzey düşünme ve problem çözmeye** (bilişsel),
- **motivasyon, öz yeterlik ve öğrenmeye yönelik tutum** (duyuşsal),
- **iş birliği, liderlik, iletişim ve öz savunma** (sosyal),
- **yaratıcı düşünme ve yenilikçi ürün geliştirme** (yaratıcılık)

boyutlarında etkili olduğunu göstermektedir (Reis, 2021; Gül, 2023; Göksu, 2022). Bu nedenle zenginleştirme örnekleri tasarlanırken yalnızca “daha zor sorular” değil aynı zamanda öğrencilerin *yaratıcı, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini* de destekleyen etkinlikler yapılmalıdır.

## 2.4. ZENGİNLEŞTİRMENİN AMAÇLARI VE İLKELERİ

Zenginleştirme tasarlanırken şu amaçlar ve ilkeler rehber alınabilir:

- **Yetenek geliştirici yaklaşım**

Zenginleştirmenin temel hedefi, “hazır yüksek başarıyı ödüllendirmek”ten çok, *öğrencilerin potansiyel yeteneklerini keşfetmek ve geliştirmektir* (Renzulli & Reis, 1993; 2021).

- **Otantik ve anlamlı görevler**

Öğrenciler, gerçek uzmanların yaptığı işlere benzeyen görevler üstlenir: araştırma projeleri, tasarım çalışmaları, toplumsal sorunlara yönelik kampanyalar, özgün ürünler vb. (Renzulli, 1977; Maker, 1982).

- **Öğrenci seçimi ve öz yönelim**

Özellikle öğrencilerin konu, soru, yöntem ve ürün türü konusunda seçim yapmaları; motivasyon ve sahiplenmeyi artırmaktadır (Renzulli, 1977; Powers, 2008).

- **Yüksek beklenti ve destek dengesi**

Zenginleştirme, yüksek düzeyli bilişsel talepler içerirken öğrencilerin bu talepleri karşılamaları için gerekli beceri ve stratejiler sunulur (Kaplan, 2009; Reis, 2021; Maker & Nielson, 1996).

- **Kapsayıcılık ve esneklik**

Zenginleştirmenin yalnızca resmî olarak tanılanmış üstün yeteneklilere değil *ilgi ve potansiyel gösteren tüm öğrencilere* esnek düzeylerde sunulmasını savunur (Çitil & Akçayır, 2024; Renzulli & Reis, 2021).

## 2.5. ZENGİNLEŞTİRME; HIZLANDIRMA, DESTEKLEME VE TELAFİ EDİCİ ÖĞRETİMDEN NASIL FARKLIDIR?

*Hızlandırma* (acceleration), öğrencinin yaşlıtlarından daha hızlı ilerlemesini sağlayan düzenlemeleri (sınıf atlama, ders atlama, erken başlama vb.) ifade eder. *Destek eğitim ve telafi edici öğretim* ise temel bilgi ve becerilerde geride kalan öğrencilerin hedef düzeye ulaşmaları için ek zaman ve yapılandırılmış yardım sunar (Passow, 1982; Maker & Nielson, 1996). *Zenginleştirme*, bu iki uçtan farklı olarak öğrencinin *konuyu daha hızlı bitirmesinden* çok, aynı veya benzer hedefler etrafında *daha derin, karmaşık ve yaratıcı* çalışmalar yapmasını amaçlar. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sunumlarında, “Destekleme, öğrenme sürecinde geride kalanlara fırsat eşitliği sunarken zenginleştirme, yüksek hazır bulunuşluktaki öğrencilerin potansiyelini ortaya koymaları için ek imkânlar sağlar.” vurgusu yapılmaktadır.

Bu çerçevede

- **destekleme**, temel düzeye ulaşmak için gerekli *ek destek*;
- **temel öğretim**, programın hedeflediği *ortak düzey*;
- **zenginleştirme**, hazır bulunuşluğu yüksek, hızlı öğrenen veya belirli alanlarda güçlü öğrenciler için *derinleşme ve genişleme fırsatları*

olarak düşünülebilir. Bu üç katman, farklılaştırılmış öğretimin “her öğrenciye ihtiyacı kadar” ilkesini somutlaştırır.

## 2.6. KAPSAYICI SINIFLARDA ZENGİNLEŞTİRME

Geleneksel olarak zenginleştirme, ayrı sınıflar ya da programlar (örneğin üstün yetenekliler sınıfları, özel merkezler) üzerinden düşünülmüştür. Ancak TYMM, SEM ve benzeri modeller, zenginleştirmenin *heterojen sınıflar ve okul ölçeğinde* uygulanabilir olduğunu göstermektedir (Renzulli & Reis, 1993; 2021). Kapsayıcı sınıflarda zenginleştirmenin bazı temel özellikleri:

- Zenginleştirme fırsatları, *ön değerlendirme*, *ilgi envanterleri* ve *gözlemler* aracılığıyla belirlenen geniş bir öğrenci grubuna açılır.
- Etkinlikler, sınıf içi farklılaştırma stratejileriyle (katlı görevler, öğrenme menüleri, proje ve araştırma köşeleri vb.) bütünleştirilir.
- Okul düzeyinde, zenginleştirici kulüpler, atölyeler ve projelerle *program dışı etkinlikler* desteklenir (Çitil & Akçayır, 2024; Gökso, 2022).

Reis ve arkadaşlarının çalışmalarında, SEM-R gibi zenginleştirilmiş okuma programlarının sadece üstün yeteneklilerde değil genel öğrenci kitlesinde de okuma motivasyonu ve akademik performansı artırdığı gösterilmiştir (Reis, 2021). Bu bulgular, TYMM kapsamındaki zenginleştirme uygulamalarının da “seçkin bir grup için ayrıcalık” değil tüm öğrenciler için çeşitlendirilmiş öğrenme fırsatları olarak tasarlanması gerektiğine işaret etmektedir.

## FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

### BÖLÜM 3

## TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİNDE FARKLILAŞTIRMA – ZENGİNLEŞTİRME İLİŞKİSİ

Yukarıda farklılaştırılmış öğretimin temel kavramları ve zenginleştirme modelleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Ancak sınıfta ders planlarken öğretmen, bu iki kavramı “ayrı programlar” gibi değil *aynı evin iki odası* gibi birlikte düşünür:

- Farklılaştırma, bütün öğrenciler için *öğretimin temel mimarisini* kurar.
- Zenginleştirme ise bu mimarinin içinde, özellikle *yüksek hazır bulunuşluk ve güçlü ilgi gösteren öğrenciler için ileri düzey odalar* açar.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) modülünde de bu ilişki açık biçimde kurulmuştur: “Zenginleştirme genel olarak farklılaştırmanın bir alt stratejisi olduğu için içerik, süreç ve ürün farklılaştırma ile ilgili verilen tüm bilgiler zenginleştirme için de geçerlidir; ancak zenginleştirmede içerik, süreç ve ürün farklılaştırma daha ileri düzeyde öğrenen öğrenciler için biraz daha özelleştirilmiş bir yapıya sahiptir.” (Çitil & Akçayır, 2024).

Bu bölümde, zenginleştirmenin farklılaştırmanın neresinde durduğu, hangi öğrenciler için, hangi verilere dayanarak ve hangi program kademesinde devreye girmesi gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır.

### 3.1. TYMM ÇERÇEVESİNDE İÇERİK–SÜREÇ–ÜRÜN FARKLILAŞTIRMASININ

TYMM’de farklılaştırmanın öğeleri; *içerik, süreç ve ürün* ile *hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili eksenlerinin* kesişimi olarak tanımlanır. Farklılaştırmanın nasıl yapılacağı (içerik, süreç, ürün farklılaştırma) açıklanırken *Türkiye Maarif Modeli’ne göre farklılaştırma* başlığı altında “zenginleştirme, destekleme ve öğrenme için evrensel tasarım” boyutları ele alınır. Bu yapı, öğretim programını *üç katmanlı* bir bakışla ele almayı mümkün kılar:

- 1. Temel öğretim (çekirdek program):** Tüm öğrenciler için ortak, kazanım temelli öğretim.
- 2. Destekleme:** Hedefe ulaşmada güçlük yaşayan öğrenciler için ek yapılandırma ve pekiştirme.
- 3. Zenginleştirme:** Hedefe erken ulaşan, daha derin ve karmaşık görevler üstlenmeye hazır öğrenciler için ileri düzey öğrenme deneyimleri.

Modüle özellikle vurgulanan nokta şudur: Zenginleştirme, farklılaştırmanın yerine geçen ayrı bir program değil içerik, süreç ve ürün farklılaştırmasının ileri düzeyde uygulanmasıdır.

Uluslararası yazında da benzer bir çerçeve görülmektedir. Langelaan (2024), farklılaştırılmış öğretimi “tüm öğrencilerin öğrenme çıktılarını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen kapsamlı bir yaklaşım” olarak tanımlarken zenginleştirmeyi bu yaklaşım içinde *derinlik ve karmaşıklığı artıran stratejiler* arasında konumlandırır. Reis (2021), zenginleştirme pedagojisini farklılaştırmanın bir uzantısı olarak öğrencilerin *güçlü yön ve ilgilerine dayalı gelişmiş düzey öğrenme, kritik ve yaratıcı düşünme ve özgün ürün üretimi* için tasarlanan bir kısım şeklinde ele alır. Türkiye bağlamında yapılan güncel çalışmalar (Tezcan & Temel, 2023; Tozak, 2025), TYMM kapsamında uygulanan farklılaştırmanın öğretmenler tarafından en çok “*destekleme ve zenginleştirme*” boyutları üzerinden deneyimlendiğini; zenginleştirmenin, özellikle ilkökul kademesinde “*farklılaştırmanın somut yüzü*” gibi algılandığını göstermektedir. Bu bulgular, TYMM’deki yapı ile uyumludur: Zenginleştirme, içerik-süreç-ürün farklılaştırmasının ayrılmaz parçası ama *hedef kitlesi ve bilişsel talep düzeyi açısından* daha özelleştirilmiş bir uygulama alanıdır.

### 3.2. HAZIR BULUNUŞLUK, İLGİ, ÖĞRENME PROFİLİNE GÖRE ZENGİNLEŞTİRME KARARLARI

Farklılaştırma-zenginleştirme ilişkisinin en kritik kısmı, “*Hangi öğrenci için, ne zaman zenginleştirme?*” sorusuna verilen yanittir. TYMM modülü ve *Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri* rehberi, bu kararı üç değişken üzerinden yapılandırmaktadır: *hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili*.

### 3.2.1. Hazır bulunuşluk temelli zenginleştirme

Hazır bulunuşluk, öğrencinin belirli bir konuya ilişkin giriş düzeyini ifade eder. Zenginleştirme kararı alınırken öğretmen:

1. Üniteye başlamadan önce *ön değerlendirme* yapar.
2. Hedef kazanıma ilişkin *öngörülenden daha ileri performans* gösteren öğrencileri belirler.
3. Bu öğrenciler için *aynı kazanımı temel alan fakat daha derin, karmaşık ve açık uçlu* görevler tasarlar.

Farklılaştırma rehberinde, hazır bulunuşluğa göre süreç farklılaştırma için katlı öğretim, farklı seviyede materyal, öğrenme merkezleri ve homojen/heterojen gruplamalar gibi stratejilerin kullanılacağı belirtilmektedir (Çavuşoğlu vd., 2024). Bu stratejiler, zenginleştirme bağlamında *daha yüksek bilişsel talep* içeren görevlerle birleştirildiğinde, ileri düzey öğrenciler için etkili bir çerçeve sunar.

### 3.2.2. İlgi temelli zenginleştirme

İlgi, öğrencinin belirli konulara, sorulara ve etkinliklere duyduğu merak ve yakınlıktır. TYMM’de ilgiye göre içerik ve süreç farklılaştırma için ilgi merkezli etkinlikler, öğrencinin kendi araştırma konusunu seçmesi ve çoklu tema seçenekleri gibi örnekler verilmiştir. Zenginleştirme bağlamında öğretmen:

- Aynı disiplin içindeki *farklı temalar* arasından seçim imkânı sunabilir (örneğin, fen dersinde “uzay, denizler, biyoteknoloji” gibi).
- Öğrencilerin güçlü ilgilerini *bağımsız ya da küçük grup projelerine* dönüştürmelerini teşvik edebilir.

Reis (2021) ve Gül’ün (2023) bibliyometrik analizi, zenginleştirme programlarında *öğrenci ilgi alanlarına dayalı seçim hakkının* motivasyon ve yaratıcı üretkenliği anlamlı ölçüde artırdığını göstermektedir.

### 3.2.3. Öğrenme profiline duyarlı zenginleştirme

Öğrenme profili; öğrencinin duyuşsal özelliklerini, kültürel arka planını, modalite tercihlerini ve bilişsel tarzlarını içeren bileşiktir. TYMM’de öğrencilerin öğrenme profillerini belirlemek için öğrenme profili envanterleri, sınıf içi anketler ve öz değerlendirme etkinlikleri önerilmektedir. Zenginleştirme tasarımında öğrenme profiline dikkat etmek, özellikle iki açıdan önemlidir:

- **Güçlü yön temelli görevler:** Öğrencinin baskın olduğu modalite ve beceri alanlarını kullanarak yüksek düzey ürünler üretmesi (örneğin sözel güçlü bir öğrencinin senaryo yazması, görsel güçlü bir öğrencinin infografik tasarlama).
- **Öz yönelim ve öz düzenleme:** Öğrencinin kendi öğrenme biçimini tanıması; uzun soluklu proje ve araştırmalarda planlama, zaman yönetimi ve öz değerlendirme becerilerini kullanmasını kolaylaştırır (Tomlinson, 2017; Reis, 2021).

## 3.3. FARKLI ÖĞRENCİ GRUPLARI AÇISINDAN ZENGİNLEŞTİRMENİN ROLÜ

Zenginleştirme kavramının tarihsel çıkış noktası üstün /özel yetenekliler eğitimidir. Zenginleştirmenin yalnızca “üstün/özel yetenekli öğrenciler” için olduğu yönündeki yaygın algı, güncel literatürde eleştirilmektedir. Hem SEM yaklaşımı hem de TYMM, zenginleştirmenin *okuldaki tüm öğrencilere farklı düzeylerde açılması* gerektiğini savunur (Renzulli & Reis, 2021; MEB, 2024). Bu yaklaşım, *içerik-süreç-ürün farklılaştırmasını ileri düzeyde uygulayarak* öğrencilerin yaratıcı üretkenliğini geliştirmeyi hedefler. TYMM’deki zenginleştirme tasarımları, Kaplan’ın derinlik ve karmaşıklık çerçevesini de kullanarak benzer bir odak ortaya koymaktadır.

*Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri* rehberi, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda farklılaştırmanın yalnızca telafi ve destek boyutuna sıkıştırılmayacağını, bu öğrencilerin de *güçlü yönleri ve özel ilgi alanları üzerinden zenginleştirme fırsatlarına* erişmeleri gerektiğini vurgular. Güncel MTSS literatürü, özellikle **iki kere farklı (twice-exceptional)** öğrencilerin (hem üstün yetenekli hem de öğrenme güçlüğü/özel gereksinim) hem ileri düzey zenginleştirme hem de hedeflenmiş müdahalelere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Hughes, 2025).

Bu bağlamda:

- Bir öğrenci okuma akıcılığında güçlük çekse de fen bilimleri alanında ileri düzey kavramsal düşünme sergileyebilir.

**FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME**

- Öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci, sanat ya da tasarım alanında çok yaratıcı ürünler ortaya koyabilir.

Zenginleştirme, bu öğrencilerin güçlü alanlarını görünür kılar; sınıf arkadaşları tarafından yalnızca “desteğe ihtiyaç duyan” değil aynı zamanda “sınıfa katkı sağlayan” bireyler olarak görülmelerini destekler. Bu yaklaşım, kapsayıcı eğitim ilkeleri ile de uyumludur.

Araştırmalar, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin ve göçmen öğrencilerin zenginleştirme programlarına erişiminde önemli eşitsizlikler olduğunu göstermektedir (Inclusion and Giftedness, 2025). SEM ve benzeri modeller, zenginleştirmeyi okul çapında yaygınlaştırarak bu eşitsizlikleri azaltmayı amaçlar; formal tanılama süreçlerine girmemiş olsa da belirli alanlarda güçlü performans gösteren öğrencilerin *zenginleştirme etkinlikleri* ile desteklenmesini önerir (Renzulli & Reis, 2021). TYMM’de zenginleştirme ve destekleme etkinliklerinin tüm okullara açık biçimde sunulması ve kılavuzların çevrim içi erişilebilir olması, bu kapsayıcı bakışın ulusal düzeydeki yansımasıdır.

**3.4. TYMM’DE KADEMELİ YAPI**

TYMM’de farklılaştırma başlığı altında “zenginleştirme, destekleme ve öğrenme için evrensel tasarım” boyutları, çekirdek öğretimin etrafında konumlanan kademeli destek halkaları olarak sunulmaktadır. TYMM kılavuzunda önce TYMM’de ilgili öğrenme çıktısı ve zenginleştirme/destekleme önerileri incelenmekte; ardından sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profilleri analiz edilerek hangi öğrenciler için *zenginleştirici*, hangi öğrenciler için *destekleyici/müdahale* stratejilerinin devreye gireceği planlanmaktadır.

Öğretmenlerin günlük pratikte en çok zorlandığı noktalardan biri, “Bu öğrencinin ihtiyacı daha fazla destek mi yoksa daha fazla zorluk/zenginlik mi?” sorusudur. Bu durumda aşağıdaki “basitleştirilmiş karar çerçevesi ilkeleri” kullanılabilir:

**a) Ön değerlendirme yapın.**

- Hedef kazanım için önceden bilgi-beceri düzeyi nedir?
- Öğrenci temel ön koşulları karşılamıyor mu, hedefe yakın mı, yoksa hedefin oldukça üzerinde mi?

**b) Veriyi yorumlayın.**

- Hedefin altında: Öğrenci temel kavram ve becerilerde zorlanıyorsa, öncelik destekleme (ek zaman, yapılandırılmış tekrar, küçük grup öğretimi) olmalıdır.
- Hedefe yakın: Öğrenci temel kavramları kavriyor ancak daha üst düzey görevler için hazır değilse çekirdek farklılaştırma sürdürülür.
- Hedefin üzerinde: Öğrenci hedefi kısa sürede ve yüksek doğrulukla gerçekleştiriyorsa zenginleştirme devreye girmelidir.

**c) İlgi ve öğrenme profilini dâhil edin.**

- Güçlü ilgi alanları ve baskın öğrenme yolları, zenginleştirme görevlerinin tasarımında kullanılır.

**d) Kademeli ve esnek plan yapın.**

- Öğrenci için hazırlanan zenginleştirme görevi, süreç içinde biçimlendirici değerlendirme ile izlenir; ihtiyaç hâlinde görev daha da derinleştirilir veya destekleme unsurları eklenir.

**e) Esnek gruplama kullanın.**

- Zenginleştirme yalnızca bireysel değil esnek ve amaçlı gruplama ile de uygulanabilir; önemli olan, öğrencinin grupta yer alma gerekçesinin net olması ve güçlü yanlarının görünür kılınmasıdır.

Bu çerçeve, öğretmenin “herkese aynı çalışma” refleksinden çıkarak veriye dayalı ve hak temelli bir farklılaştırma–zenginleştirme döngüsü kurmasına yardımcı olur.

Buraya kadar anlatılanlar toparlanacak olursa, zenginleştirmenin TYMM’de ve uluslararası yazında *farklılaştırmanın alt stratejisi* olarak içerik-süreç-ürün üçlemesinin ileri düzeyi şeklinde konumlandığı; hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili verilerinin “Destekleme mi, zenginleştirme mi?” kararında temel rol oynadığı; üstün/özel yetenekli, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ve dezavantajlı gruplar açısından zenginleştirmenin *kapsayıcı ve güçlendirici* bir işlev gördüğü; kademeli destek çerçevesi ile TYMM’nin zenginleştirme–destekleme yapısının büyük ölçüde örtüştüğü ve öğretmenler için pratik bir karar çerçevesi geliştirilerek sınıf içi uygulamalara nasıl yansıtılabileceği ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde, bu kuramsal çerçeveyi daha somut hâle getirerek *zenginleştirilmiş etkinlik yapılmasına* odaklanılmıştır.

## FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

BÖLÜM 4  
ZENGİNLEŞTİRMEİNİN TASARIMI

Zenginleştirme çoğu zaman “derste o an aklımıza gelen ekstra etkinlikler” gibi algılsa da etkili zenginleştirme için asıl kararlar *ders planlama aşamasında* verilir. Farklılaştırılmış öğretimin sürdürülebilir olması, öğretmenin

- öğrenme hedeflerini ünite düzeyinde netleştirmesine,
- bu hedeflere uygun *kanıt ve değerlendirmeleri* (ürünleri) önceden tasarlamasına,
- ardından, sınıfındaki *öğrenci çeşitliliğini* dikkate alarak içerik, süreç ve ürün için *destekleme ve zenginleştirme yollarını* planlamasına bağlıdır (Tomlinson & McTighe, 2006; Wiggins & McTighe, 2005).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) farklılaştırmada öğretmenin ünite planlarken

1. çıktılarını ve büyük fikirleri anlamasını,
2. öğrenme kanıtlarını (performans görevleri dâhil) tasarlamasını,
3. ardından farklılaştırma kararlarını (zenginleştirme/destekleme) bu çerçeveye yerleştirmesini öneren kademeli bir yaklaşım sunmaktadır.

Farklılaştırma öğretmenin “müfredatı yetiştirmek” yerine, “öğrencilerin neyi ne kadar anlayarak ve nasıl kullanarak öğreneceği” sorusuna odaklanmasına yardım eder. Bu vurgu, zenginleştirme de temel hedefi olan *aktarım (transfer) ve derin anlama* ile örtüşmektedir (Wiggins & McTighe, 2005; Tomlinson & McTighe, 2006).

## İÇERİK ZENGİNLEŞTİRME TASARIMLARI

İçerik zenginleştirme; öğrencilerin *daha karmaşık, daha soyut ve daha disipline özgü* bilgi ve kavramlarla çalışmasını sağlar. Maker (1982) ve Kaplan’ın (2009) modelleri, zenginleştirilmiş içerik için birkaç temel ilke önerir:

**Büyük fikirlere ve kavramlara odaklanma:**

Bilgi listeleri yerine disiplinin temel kavram ve genellemelerine odaklanmak, konuyu bu kavramlar etrafında yapılandırmak (örneğin “değişim”, “sistem”, “adalet”, “kanıt” vb.).

**Derinlik ve karmaşıklık artırma:**

Kaplan’ın “derinlik ve karmaşıklık” çerçevesindeki ipuçlarını kullanmak: disiplinin dili, kanıt türleri, bakış açıları, sebep–sonuç, örüntüler, etik boyutlar gibi alt başlıklar (Kaplan, 2009).

**Disiplinler arası bağlantılar kurma:**

Konuyu başka derslerle ilişkilendirmek; örneğin sürdürülebilir şehirler temasını fen, coğrafya, matematik ve vatandaşlık öğrenme çıktılarıyla birleştirmek (Maker & Nielson, 1996; Reis, 2021).

**Müfredat sıkıştırma ve katlı içerik:**

Hedef kazanımları hızlı ve doğru biçimde gösteren öğrenciler için **müfredat sıkıştırma** (curriculum compacting) uygulanarak, tekrar çalışmalar yerine derinleştirici görevler planlanır (Reis, 2021).

**Örnek (soyut bir ünite taslağı): “Sürdürülebilir şehirler” temalı ünite**

- **Büyük fikir:** İnsan faaliyetleri çevreyi değiştirir; sürdürülebilirlik, bu değişimi yönetmenin bir yoludur.
- **Temel soru:** “Şehrimizi hem bugün hem gelecek kuşaklar için yaşanabilir kılmak mümkün mü?”
- **Zenginleştirilmiş içerik örnekleri:**
  - Farklı ülkelerden sürdürülebilir şehir uygulamalarını incelemek (fen + sosyal bilimler).
  - Karbon ayak izi hesaplama ve basit veri analizi (matematik).
  - Yerel belediyenin sürdürülebilirlik planını inceleyip güçlü/zayıf yönlerini tartışmak (vatandaşlık).
  - Kendi şehirlerini veya seçtikleri bir dünya kentini ekolojik ayak izi, afet riski ve enerji kullanımı açısından inceleme (Biyoloji ve coğrafya)
  - Coğrafya, şehir planlama, çevre bilimleri, sosyoloji ve ekonomi ile ilişkilendirme ve aynı tehlikenin farklı şehirlerde neden farklı sonuçlar doğurduğunu karşılaştırmalı olarak inceleme (Disiplinler arası)

TYMM zenginleştirme etkinlik kitapları da benzer biçimde kazanımlarla bağlantılı olarak **disiplinler arası, veri ve metin içeren, tartışma ve proje temelli** içerik önerileri sunmaktadır (MEB, 2025b).

**SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRME TASARIMLARI**

Süreç zenginleştirme, öğrencilerin zenginleştirilmiş içerikle *nasıl meşgul olduklarını* düzenleyen etkinlikleri kapsar. Tomlinson (2017) süreci; öğrencilerin önemli fikirleri *anlamlandırmak, uygulamak ve aktarmak* için yaptıkları etkinlikler olarak tanımlar. Zenginleştirme bağlamında süreç tasarlarken şu stratejiler öne çıkar:

**Sorgulamaya dayalı öğrenme ve araştırma döngüleri**

- Öğrencilere açık uçlu, araştırma gerektiren sorular sunmak,
- Veri toplama, kaynak inceleme, hipotez kurma, yorumlama ve sunma aşamalarını içeren döngüler tasarlamak (Reis, 2021; Hall vd., 2014).

**Katlı görevler ve “trafik ışığı” düzeyleri**

- Aynı kazanım için farklı zorluk düzeylerinde süreç görevleri hazırlamak, öğrencilerin öğretmen rehberliğinde kendileri için uygun düzeyi seçebilmelerini sağlamak.
- STEM alanında kullanılan “trafik ışığı” katlı değerlendirme örneklerinde olduğu gibi (Örnek, 2024).

**Öğrenme istasyonları ve merkezleri**

- Sınıfta farklı görevlerin bulunduğu **istasyonlar** kurmak, bazı istasyonları temel kavramları pekiştirmeye bazılarını ise **zenginleştirici analiz, tasarım veya yaratıcılık görevlerine** ayırmak (Tomlinson, 2017; MEB, 2025a).

**Proje ve problem temelli öğrenme**

- Bir ünite boyunca süren, gerçek hayat problemlerine dayalı projeler tasarlamak; bu projelerde öğrencilerin rol, hedef, ürün ve izleyici kitlesinin açık olduğu görevler kullanmak (Wiggins & McTighe, 2005; Tennessee DOE, 2018).

**Evrensel tasarım (UDL) ilkeleriyle uyum**

- Hall ve arkadaşlarının (2014) farklılaştırma-UDL örnek ders planında gösterildiği gibi aynı süreç içinde farklı erişim yolları (görsel, işitsel, kinestetik), etkileşim biçimleri ve ifade yolları sunmak.

## FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

TYMM Farklılaştırma Modülü ve *Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri* rehberi; süreç zenginleştirilmesi için özellikle *esnek grupta çalışma, akran öğretimi, mini dersler, istasyonlar ve RAFT, küpeme, öğrenme menüleri* gibi stratejilere örnekler sunmaktadır (Çavuşoğlu vd., 2024).

## ÜRÜN ZENGİNLEŞTİRME TASARIMLARI

Ürün zenginleştirme, öğrencilerin öğrenme süreci sonunda **öğrendiklerini gösterdikleri çıktılar**ın niteliğini ve çeşitliliğini artırmayı hedefler. Tomlinson (2017) ürün farklılaştırmanın öğrencilerin **tercih ettiği ifade yollarını** kullanmasına imkân vermesi gerektiğini belirtir. Ürün zenginleştirme için üç temel adım öne çıkar:

**Ürün menüsü (choice board) oluşturma**

Temel kazanım aynı kalırken öğrencilerin farklı ürün türleri arasından seçim yapmasına imkân verilir.

Örneğin “Sürdürülebilir şehirler” ünitesinde ileri düzey öğrenciler için ürün menüsü:

- Yerel yönetime hitaben politika önerisi raporu
- Kısa belgesel video veya podcast
- İnteraktif infografik veya veri görselleştirme
- Okulda farkındalık kampanyası planı (afiş, slogan, kısa tanıtım)
- Şehirlerdeki afet riski, plansız yapılaşma, yeşil alan eksikliği ve kaynak tüketimi gibi gerçek problemler ele alma
- “Sürdürülebilir Şehirler” temalı okul içi sergide veya dijital platformda paylaşma
- “**Sürdürülebilirlik ve Risk Azaltma Modeli**” (harita + çözüm şeması) hazırlama
- Tehlike–risk–afet bilgisi, sürdürülebilir şehir planlama yaklaşımına dönüştürme

**Otantik izleyici kitlesi belirleme**

Ürünler, sadece öğretmen için değil *gerçek veya gerçekçi bir kitle* için tasarlanır: okul yönetimi, veli grubu, yerel toplum, çevrim içi bir forum vb. (Wiggins & McTighe, 2005). Bu yaklaşım, zenginleştirilmiş ürünlerin öğrenciler için anlamlı ve motive edici olmasını sağlar.

**Rubrik ve kalite ölçütlerinin farklılaştırılması**

Tüm öğrenciler için ortak **temel kalite ölçütleri** (doğruluk, tutarlılık, kavramsal derinlik gibi), zenginleştirilmiş görevler için ek **ileri düzey ölçütler** (örneğin özgünlük, çoklu kaynak kullanımı, karmaşık ilişkilendirme). Farklılaştırma literatürü rubriklerin “beklentiyi netleştiren ve öğrenciyi ileriye taşıyan” bir araç olarak kullanılmasını önerir (Tomlinson & McTighe, 2006; Morsink, 2021).

TYMM kılavuzunda yer alan zenginleştirme etkinliklerinde, birçok görevde ürün örnekleri ve değerlendirme ölçütleri birlikte verilmekte; öğretmenlerden kendi sınıflarına uyarladıkları yeni ürün ve rubrikleri meslektaşlarıyla paylaşmaları istenmektedir (Çitil & Akçayır, 2024).

## FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

## BÖLÜM 5

## İÇERİĞE DAYALI ZENGİNLEŞTİRME

## 5.1. İÇERİK ZENGİNLEŞTİRME NEDİR?

Çağdaş farklılaştırılmış öğretim literatüründe içerik zenginleştirme, müfredatın yalnızca niceliksel olarak genişletilmesi değil öncelikle *niteliksel olarak dönüştürülmesi* olarak ele alınmaktadır (Maker, 1982; Kaplan, 2013; Tomlinson, 2017). İçerik, bu bakış açısıyla

- daha **soyut** (kavram, ilke ve genellemelere odaklı),
- daha **karmaşık** (çoklu değişkenler ve ilişkiler içeren),
- daha **çeşitli** (farklı disiplinler, kaynak türleri ve kültürel perspektifler barındıran),
- daha **iyi örgütlenmiş** (örüntüler ve hiyerarşilerin görünür olduğu) bir yapıya kavuşturulmaya çalışılır (Kaplan, 2013; Maker & Nielson, 1996; Sak, 2016).

Literatürde öne çıkan başlıca yaklaşımlar aşağıda özetlenebilir:

- **Kavram temelli ve soyut içerik**  
İçeriğin tek tek bilgi parçaları etrafında değil “sistem”, “değişim”, “adalet”, “enerji”, “kanıt” gibi üst düzey kavramlar ve bunlardan türetilen genellemeler etrafında yapılandırılması (Kaplan, 2013; Maker, 1982).
- **Derinlik ve karmaşıklık odaklı içerik**  
Öğrencilerin yalnızca “daha fazla bilgi” edinmesi değil konulara zaman, sebep-sonuç, örüntü, etik, çoklu bakış açısı gibi merceklerle yaklaşmasını sağlayan zenginleştirilmiş içerikler (Kaplan, 2013; Göksu & Gelişli, 2023).
- **Disiplinler arası ve tema merkezli içerik**  
İçeriğin “göç”, “sürdürülebilirlik”, “insan hakları”, “teknoloji ve toplum” gibi temalar etrafında, birden fazla disiplini kapsayacak biçimde entegrasyonu (Jacobs, 1989; Sak, 2016).

Alan yazınında içerik zenginleştirilmesi ile ilgili yaygın ve etkili yaklaşımlardan biri Sandra Kaplan tarafından geliştirilen Derinlik ve Karmaşıklık Modeli'dir. Kaplan temelde şu soruya yanıt arar: “*Öğrenciler içeriğe o alanın uzmanlarının baktığı gibi nasıl bakabilir?*” (Kaplan, 2013). Model, öğretmenin içeriği zenginleştirirken kullanabileceği bir dizi “düşünme ipucu” (prompts) ve bunları temsil eden ikonlar içerir. Bu ipuçları üç grupta toplanabilir (Kaplan, 2013; Taylor, 2016):

1. Derinlik boyutları (depth dimensions)
2. Karmaşıklık boyutları (complexity dimensions)
3. İçerik imperatifleri (content imperatives)

## DERİNLİK BOYUTLARI

Kaplan (2013), derinlik için sık kullanılan bazı boyutları şöyle sıralar:

- **Disiplinin dili (language of the discipline)**  
Disipline özgü kavram, sembol ve araçların kullanılması (örneğin fen için “hipotez, değişken, kontrol grubu”; matematikte “ $f(x)$ , limit, integral”).
- **Ayrıntılar (details)**  
Bir olguya ilişkin kritik ayrıntıların belirlenmesi; hangi bilginin “önemli”, hangisinin “ikincil” olduğunun ayırt edilmesi.
- **Örüntüler (patterns)**  
Tekrarlayan olay, yapı veya ilişkilerin fark edilmesi.
- **Eğilimler (trends)**  
Zaman içinde ortaya çıkan yönelimler, çizgiler ve bu eğilimleri doğuran güçler.

- **Kurallar (rules)**  
Doğal yasalar, toplumsal normlar, kurallar ve ilkeler.
- **Etik (ethics)**  
Değer çatışmaları, adalet-adaletsizlik, hak ve sorumluluklar.
- **Cevaplanmamış sorular (unanswered questions)**  
Bilgi boşlukları, çelişkiler, henüz çözümlenmemiş meseleler.
- **Büyük fikirler (big ideas)**  
Konuyu anlamlandırmaya yardım eden genellemeler ve teoriler.
- **Zaman içinde değişim (over time)**  
Geçmiş-bugün-gelecek perspektifinde süreklilik ve değişimin izlenmesi.

#### Örnek – 8. sınıf Fen: “Küresel ısınma” başlığı

- *Disiplin dili:* Sera etkisi, fosil yakıt, yenilenebilir enerji, karbondioksit emisyonu.
- *Patterns:* Son 50 yıldaki sıcaklık artışı grafiğindeki örüntüler.
- *Trends:* Kentleşme ve enerji tüketimindeki yükseliş eğilimleri.
- *Ethics:* Sanayileşmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki sorumluluk paylaşımı.
- *Unanswered questions:* İklim modellerinin belirsizlikleri, geleceğe dönük senaryolar.
- *Over time:* Sanayi Devrimi’nden günümüze enerji politikalarının değişimi.
- **Büyük fikirler (big ideas):** Öğrencilerin küresel ısınmayı yalnızca “sıcaklığın artması” olarak değil atmosfer, okyanus, biyosfer ve insan etkinliklerinin etkileşimiyle işleyen **küresel bir sistem** olarak kavramsallaştırması
- **Cevaplanmamış sorular (unanswered questions):** IPCC raporları ve iklim bilimcilerin küresel ısınmaya ilişkin bilimsel kanıt üretme süreçlerinin incelenmesi
- Sera gazları, enerji üretimi, sanayi, ulaşım, arazi kullanımı ve geri besleme mekanizmalarının birlikte ele alınması

Bu tür bir yapı; içerik zenginleştirmeyi **yüzeysel bilgi aktarımından çıkarıp** öğrenciyi veri analizi, yorumlama, etik tartışma ve gelecek öngörüsü yapma düzeyine taşır.

#### KARMAŞIKLIK BOYUTLARI VE İÇERİK İMPERATİFLERİ

Karmaşıklık, Kaplan’da özellikle şu boyutlarda somutlaşır (Kaplan, 2013; Taylor, 2016):

- *Bakış açıları (multiple perspectives)*  
Olay veya olgulara farklı grupların, bireylerin, disiplinlerin bakış açılarından yaklaşmak.
- *Disiplinler arası bağlantılar (across disciplines)*  
Aynı içeriğin farklı derslerle ilişkisini kurmak.
- *İçerik imperatifleri (content imperatives)*
  - *Origin* (köken): “Bu sürecin/olgunun başlangıç noktası neydi?”
  - *Contribution* (katkı/sonuç): “Hangi olay veya kişiler bugünkü duruma katkı yaptı?”
  - *Convergence* (kavuşma/kesişim): “Hangi noktada kritik bir kırılma yaşandı?”
  - *Parallel* (paralellik): “Tarihte veya başka alanlarda benzer örnekler var mı?”
  - *Paradox* (paradoks): “Görünenle sonuç arasındaki çelişkiler neler?”

**Örnek – 10. Sınıf Tarih: “I. Dünya Savaşı”**

- *Multiple perspectives*: Savaş öncesi ve sonrası durumu Osmanlı, İngiltere, Almanya ve sömürge ülkeleri perspektiflerinden analiz etmek.
- *Across disciplines*: Savaşın ekonomik (iktisat), teknolojik (fen/bilim tarihi) ve kültürel (edebiyat, sanat) etkilerini disiplinler arası ele almak.
- *Origin*: Savaşın ortaya çıkmasına yol açan uzun dönemli ittifak sistemleri ve kısa dönemli tetikleyici olaylar.
- *Parallels*: Benzer ittifak sistemlerinin soğuk savaş döneminde veya güncel jeopolitik gerilimlerde nasıl görüldüğünü tartışmak.
- *Paradox*: Savaşa girme gerekçeleri ile sonuçların toplumlar üzerindeki yıkıcı etkisi arasındaki çelişkileri irdelemek.

Bu tür sorular, içerik zenginleştirmeyi yalnızca “tarihsel bilgi artışı” olmaktan çıkarıp **analitik ve yansıtıcı bir çerçeveye** taşımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), içeriğe dayalı zenginleştirmeyi, ders programının kapsamını *genişletip derinleştirerek öğretimi iyileştirme* çabası olarak tanımlar. Bu yaklaşımda amaç, “daha çok konu işlemek” değil *programdaki içeriği daha derin, daha karmaşık ve daha anlamlı hâle getirmektir*. TYMM’de, içeriğe dayalı zenginleştirmenin

- Bloom’un bilişsel alan taksonomisinin üst basamaklarına (analiz, değerlendirme, yaratma),
- Kaplan’ın *derinlik ve karmaşıklık* kavramlarına

dayalı olarak kurgulanması önerilir.

Bu nedenle içerik zenginleştirme; yalnızca *hızlı giden* öğrencilere fazladan sayfa vermek değil bütün sınıfa temel kavrayışları sağladıktan sonra, ileri düzeyde hazır olanlara daha soyut, daha çok boyutlu, disiplinler arası ve problem odaklı içerik sunmaktır.

*Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri* rehberi de içerik farklılaştırılırken bütün öğrencilerin *eleştirel düşünmeyi içeren, uygun zorluk düzeyinde* öğrenmeye erişiminin korunmasının altını çizer. Bu vurgu, zenginleştirmenin sadece “üst düzey” öğrenciler için ayrı bir program değil *kapsayıcı sınıfın içinde esnek bir yapı* olduğuna işaret eder. Maker (1982), üstün yetenekliler için geliştirdiği modelde müfredatı dört boyutta ele alır: *içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamı*. İçerik boyutunda yapılacak niteliksel değişiklikleri özetle şu eksenlerde toplar:

- **Soyutluk**: Somut gerçeklerden kavram, genelleme ve ilkelere geçiş.
- **Karmaşıklık**: Çoklu değişkenler, nedensellik ve sistem düşüncesi.
- **Çeşitlilik**: Farklı disiplinlerden, kaynaklardan ve bakış açılarından beslenme.
- **Organizasyon**: Bilginin hiyerarşik ve ilişkisel olarak yapılandırılması.

TYMM’de içerik zenginleştirme boyutlarının soyutluk, karmaşıklık, çeşitlilik ve organizasyon olarak tanımlanması; Maker’ın önerdiği bu niteliksel değişikliklerle güçlü bir paralellik içindedir. Kaplan’ın *Derinlik ve Karmaşıklık modeli*, üstün yetenekliler eğitiminde yaygın olarak kullanılan bir *müfredat farklılaştırma çerçevesidir*. Model, öğrencilerin

- konuları *zaman, bakış açısı, etik, kurallar, örüntüler* gibi merceklerle incelemesini,
- yüzeysel bilgiden çok *analiz, değerlendirme ve sentez* düzeyinde düşünmesini hedefler.

TYMM zenginleştirme modülü, içerik zenginleştirmeyi açıklarken Bloom’un üst basamaklarıyla birlikte doğrudan Kaplan’ın “derinlik ve karmaşıklık” kavramlarına atıf yapar. Böylece Türkiye bağlamında geliştirilen model, uluslararası literatürle uyumlu bir teorik zemine oturur. Tomlinson; farklılaştırılmış öğretimde içerik, süreç ve ürünün öğrencilerin hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine göre uyarlanmasını temel ilke olarak kabul eder. TYMM zenginleştirme dokümanları, Tomlinson’ın bu çerçevesini Türkçe literatüre uyarlayarak

- içerik zenginleştirmenin *temel kavram, ilke ve tartışmaları derinleştirilmesi*,
- aynı zamanda *öğrencilerin ilgi ve öğrenme profillerine* göre esnekleştirilmesi gerektiğini vurgular.

*OGM Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri* kitabının, “farklılaştırılmış öğretimin nicelikten çok nitelik” olduğunu vurgulaması, Tomlinson’ın yaklaşımının Türkiye bağlamındaki yansımadır (Çavuşoğlu, vd., 2024).

## 5.2. TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ'NDE İÇERİK ZENGİNLEŞTİRMENİN BOYUTLARI

TYMM modülünde içerik zenginleştirme için şu temel ilkeler sıralanır:

- İçerik, genel programa göre daha derin ve daha karmaşık olmalıdır.
- Temel kavramlar, disiplinin dili ve kuralları, örüntüler, eğilimler, etik boyut, önemli fikir ve tartışmalar mutlaka dikkate alınmalıdır.
- Veri-kavram-genelleme-teori düzeyleri arasında bir denge kurulmalı, odak giderek kavram ve genellemelere kaymalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuşluklarına uygun, programda yer almayan konu ve disiplinlere de yer verilebilir.
- Konuyla ilişkili seçkin kişilerin (bilim insanları, sanatçılar, düşünürler, yerel aktörler) incelenmesine fırsat verilmelidir.
- Öğrencilere düzeylerine uygun araştırma yöntemleri öğretilmeli ve pratik yapma imkânı tanınmalıdır.
- Tüm bunlar, ders saati sınırları içinde ekonomik ve uygulanabilir biçimde planlanmalıdır.

TYMM, içerik zenginleştirme boyutlarını şöyle tanımlar: *soyutluk, karmaşıklık, çeşitlilik, organizasyon, seçkin kişiler, yöntemler ve ekonomiklik*. Aşağıda her boyut kısaca açıklanmakta ve sınıf içi örneklerle ilişkilendirilmektedir.

### 5.2.1. Soyutluk

**Tanım:** İçeriği, tek tek bilgilerden çıkarıp *kavramlar, genellemeler, ilkeler ve temalar* düzeyinde ele alma.

Öğretmenin kendine soracağı sorular:

- “Bu konuda öğrenciler hangi kavramı gerçekten anlamalı?”
- “Bu kavramdan çıkarılabilecek genellemeler neler?”
- “Bu genellemeler öğrencinin hayatında nerede karşılık buluyor?”

#### Örnek:

- Fen bilimleri - “Ekosistem” ünitesinde sadece “bitki, hayvan, ortam” öğelerini saymak yerine “**karşılıklı bağımlılık**” kavramını merkeze alarak farklı ekosistemlerde bu bağımlılığın nasıl işlediğini tartıştırmak.
- Sosyal bilgiler - “Kurtuluş Savaşı” konusunu yalnızca kronolojik olaylar olarak değil “**direnış, liderlik ve toplumsal dayanışma**” kavramları üzerinden ele almak.
- Tarih- “I. Dünya Savaşı ünitesinde” I. Dünya Savaşı'nı yalnızca bir askerî çatışma olarak değil **güç dengeleri, ideolojiler, ekonomik rekabet ve milliyetçilik** gibi unsurların etkileşimiyle ortaya çıkan küresel bir kırılma süreci olarak kavramsallaştırır. “Bir suikast nasıl dünya savaşına dönüşür?” sorusunun tartışılması.

Bu yaklaşım, Bloom'un analiz ve değerlendirme basamaklarına ve Kaplan'ın derinlik unsuruna doğrudan karşılık gelir.

### 5.2.2. Karmaşıklık

**Tanım:** İçeriği, birden fazla değişken, bakış açısı ve zaman boyutunu içerecek şekilde düzenleme; **nedensellik ve sistem düşüncesini** öne çıkarma.

Öğretmenin soruları:

- “Bu konuda **hangi etkenler birlikte** rol oynuyor?”
- “Farklı **bakış açılarından** bakıldığında tablo nasıl değişir?”
- “Bu durum, **zaman içinde** nasıl bir değişim gösteriyor?”

**Örnek:**

- 9. sınıf Coğrafya - İklim değişikliği kazanımında, sadece iklim grafikleri okumak yerine iklim değişimini **tarihsel süreç, ekonomik faaliyetler, çevre politikaları ve etik sorumluluk** açısından tartışmak; farklı senaryolara göre sonuçları modellemek.
- BİY.9.2.1. İnorganik moleküllerin önemi konusunda, suyun kimyasal özellikleri (polarite, hidrojen bağı) ile biyolojik işlevleri (taşıma, sıcaklık düzenleme, metabolik reaksiyonlar) arasındaki çoklu ilişkilerin analiz edilmesi.
- FİZ.9.4.2. Isı, öz ısı, ısı sığası ve sıcaklık farkı arasındaki matematiksel modele ilişkin tümevarımsal akıl yürütülmesinde aynı kütlede farklı maddelerin (ör. su, alüminyum, bakır) ısıtıldığında farklı sıcaklık değişimleri göstermesinin nedenlerinin tartışılması.
- TAR.9.3.1. Orta Çağ'da yaşanan kitlesel göçlerin Avrupa ve Asya'da oluşturduğu değişimi neden ve sonuçlarıyla birlikte yorumlayabilmede; Hun, Viking, Slav, Moğol, Arap ve Germen göçlerinin aynı dönemde farklı bölgelerde yarattığı değişimlerin çok boyutlu karşılaştırılması (demografik, siyasi, kültürel etkiler).

**5.2.3. Çeşitlilik**

**Tanım:** İçeriğe, farklı disiplinler, kaynak türleri ve kültürel bakış açıları eklemek.

Öğretmenin soruları:

- “Bu konuyu başka hangi disiplin zenginleştirir?”
- “Farklı kültürler veya topluluklar bu konuya nasıl yaklaşmış?”
- “Öğrencilere farklı düzey ve türde kaynak sunuyor muyum?”

TYMM ve öğretmen rehberinde; içerik farklılaştırmada kavram temelli öğretim, çeşitli kaynaklardan yararlanma, teknoloji destekli bağımsız çalışmalar, öğrenme merkezleri ve grup araştırmaları gibi çok sayıda yaklaşım önerilmektedir.

**Örnek:**

- Türkçe - “Masallar” ünitesinde sadece yerli masallarla sınırlı kalmayıp farklı kültürlerden masalları incelemek; benzer tema ve motifleri karşılaştırmak.
- Fen - “Hücre” konusunu işlerken akademik kitapların yanında popüler bilim dergileri, animasyon videolar ve bilim tarihi örnekleri kullanmak.
- **COĞ.9.6.3.** Bütüncül afet yönetimi uygulamalarını tablo, grafik, şekil ve/veya diyagramlar aracılığıyla yorumlayabilmede; coğrafya, fen (yer kabuğu dinamikleri), mühendislik (yapı güvenliği), psikoloji (kriz yönetimi), bilişim (afet veri haritaları) gibi disiplinlerle ilişkilendirilmesi.

**5.2.4. Organizasyon**

**Tanım:** İçeriği, öğrencilerin **bütün-parça ilişkilerini, hiyerarşileri ve örüntüleri** görebileceği şekilde yapılandırmak.

Öğretmenin soruları:

- “Bu bilgileri nasıl **kümeleyebilirim?**”
- “Öğrenciler bu konudaki **örüntüleri** hangi araçlarla fark edebilir (zihin haritası, tablo, akış şeması)?”

Maker'ın modelinde organizasyon, içerik zenginleştirmenin temel niteliklerinden biri olarak kavramlar ve genellemeler arasında anlamlı ağlar kurulmasını gerektirir.

**Örnek:**

- Tarih - “Eski Çağ Medeniyetleri” ünitesinde, her uygarlığı tek tek anlatmak yerine öğrencilerle birlikte **karşılaştırma matrisleri** oluşturmak (yönetim biçimi, ekonomi, bilim, sanat, hukuk vb.).
- I. Dünya Savaşı'nın nedenlerini ve sonuçlarını analiz edebilmede “**I. Dünya Savaşı Neden-Süreç-Sonuç Şeması**” oluşturulması
- **Coğrafya.9.6.1. Tehlike, risk ve afet kavramlarını çözümleyebilmede “Afet Dönüşüm Şeması” oluşturulması: Doğal Olay → Tehlike → Risk Artışı → Afet → Toplumsal Sonuç**
- **Matematik .9.6.1. Tek nicel değişkenli veri dağılımları ile çalışabilme ve tek nicel değişken içeren veriye dayalı karar verebilmede “Veri Kaynağı → Toplama → Görselleştirme → Yorumlama → Karar” adımlarını içeren bir süreç şeması oluşturulması**

**5.2.5. Seçkin Kişiler**

**Tanım:** Konuyla ilişkili **önemli kişilerin yaşamları, düşünceleri ve katkıları** üzerinden içeriği derinleştirmek.

TYMM modülü, içerik zenginleştirmede programda yer almasa da konuyla ilgili seçkin kişilerin incelenmesini özellikle önerir. Farklılaştırma rehberinde de öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçkin kişilerin biyografilerini incelemeye dayalı örnek bir etkinlik sunulmaktadır.

**Örnek:**

- Matematik - Yalnızca “teoremleri” öğretmek yerine Gauss, Euler, Cahit Arf gibi matematikçilerin yaşam öykülerinden yola çıkarak **problemlere yaklaşım tarzlarını** tartışmak.
- Görsel Sanatlar - Çocukların seçtikleri sanatçıların üslup ve tekniklerini inceleyip bu özellikleri yansıtan özgün ürünler tasarlamaları.
- FİZ.9.4.2. Isı, öz ısı, ısı sığası ve sıcaklık farkı arasındaki matematiksel modele ilişkin tümevarımsal akıl yürütebilmede James Prescott Joule ve Joseph Black'in enerji ölçümü deneyleri incelenmesi, öğrencilerin bu tarihsel süreci kendi deney tasarımlarıyla yeniden kurgulaması.

**5.2.6. Yöntemler**

**Tanım:** Öğrencilere, disipline özgü araştırma ve inceleme yöntemlerini öğretmek içeriği bu yöntemlerle ilişkilendirmek.

TYMM, içerik zenginleştirmenin bir parçası olarak öğrencilere uygun düzeyde araştırma yöntemleri öğretmeyi ve bu yöntemlerle pratik yaptırmayı önermektedir.

**Örnek:**

- Fen - Basit deney tasarımı, veri toplama, grafik yorumlama becerilerini içeren mini araştırma projeleri.
- Sosyal Bilgiler - Tarihî bir olayı incelerken birincil ve ikincil kaynaklara erişim, kaynak eleştirisi, sözlü tarih görüşmeleri gibi yöntemleri kullanmak.
- KİM.9.3.1. Evsel atıklardan metal nanoparçacık elde etmek üzere deney yapabilmeye evsel atıklardan doğal indirgeme ajanları (ör. nar kabuğu, kahve telvesi, yeşil çay) hazırlayarak  $AgNO_3$  ve  $CuSO_4$  çözeltileriyle reaksiyona sokulması

**5.2.7. Ekonomiklik**

**Tanım:** Sınırlı ders süresi içinde **en yüksek öğrenme getirisini sağlayacak içerik seçimi ve düzenlemesi.**

Öğretmenin soruları:

- “Bu derste gerçekten **neleri mutlaka** öğrenmeleri gerekiyor?”
- “Hangi etkinlik **hem derinlik kazandırır hem de süreyi verimli kullanır?**”

TYMM, zenginleştirmenin ders saati sınırları içinde uygulanabilirliğine dikkat çeker ve öğretmenin içerik seçiminde **odaklanma ve önceliklendirme** yapmasını ister.

TYMM ve farklılaştırma rehberleri, içerik zenginleştirme için bir dizi somut strateji sunar:

1

#### Kavram temelli öğretim

- Ünitenin merkezine “örüntü, değişim, adalet, sistem, enerji” gibi geniş kavramları almak.
- Ör. “Enerji” kavramını fen, sosyal bilgiler ve günlük yaşam örnekleriyle birlikte incelemek.

2

#### Çeşitli kaynaklardan yararlanma

- Farklı okuma düzeylerinde metinler, videolar, podcastler, veri setleri kullanmak.
- Ör. fen dersinde hem bilimsel makale özeti hem popüler bilim haberi hem de infografikler sunmak.

3

#### Öğrenciden öğrenciye destek (akran desteği)

- Daha ileri düzeydeki öğrencilerin temel içeriği kavrama sürecinde akranlarına rehberlik etmesi,
- Kendileri için ise **daha karmaşık ek görevler** alması.

4

#### Teknoloji destekli bağımsız çalışmalar

- Sanal müzeler, çevrim içi veri tabanları, simülasyonlar üzerinden öğrencilerin kendi sorularını takip etmesini sağlamak.

5

#### Öğrenme merkezleri

- Aynı kavramla ilgili farklı düzey ve türde etkinliklerin bulunduğu istasyonlar oluşturmak.

6

#### Müfredat sıkıştırması (curriculum compacting)

- Hazır bulunuşluğu yüksek öğrencilerin temel hedefleri hızla tamamlayıp yerini zenginleştirilmiş içerik ve bağımsız projelere bırakması.

7

#### Bireyselleştirilmiş öğrenme sözleşmeleri

- Öğretmen ve öğrenci arasında **hedefler, görevler, kaynaklar ve süreyi** içeren yazılı bir anlaşma hazırlanması.

8

#### Farklı düzeylerde soru sorma

- Tüm sınıfla temel kavrayış soruları, ileri düzey öğrencilerle **analiz, sentez ve değerlendirme** soruları kullanmak.

Bu stratejilerin ortak noktası, her öğrencinin temel hedeflere erişimini korurken daha ileri gidebilenlere derinlik ve karmaşıklık düzeyi yüksek içerik sunmasıdır.

## 5.6. DİSİPLİNLERE GÖRE KISA İÇERİK ZENGİNLEŞTİRME ÖRNEKLERİ

### 5.7.1. Fen Bilimleri – “Çevre ve Canlılar”

#### Temel içerik:

- Çevre kirliliği türleri, canlılar üzerindeki etkiler.

#### Zenginleştirilmiş içerik:

- İleri düzey öğrenciler, çevrenin canlılar üzerindeki fizyolojik ve psikolojik etkilerini araştırır.
- Yerel bir çevre sorununa ilişkin veri toplar, basit bir araştırma raporu yazar.
- Kaplan'ın derinlik-karmaşıklık çerçevesine uygun olarak zaman içindeki değişimi ve farklı paydaşların bakış açısını analiz eder.

### 5.7.2. Matematik – “Alan Hesaplama”

#### Temel içerik:

- Dikdörtgen ve üçgenin alan formüllerini kullanarak günlük problemleri çözme.

#### Zenginleştirilmiş içerik:

- Normal seviyedeki öğrenciler çalışma yapraklarında standart soruları çözerken ileri düzey öğrenciler, mahallerindeki binaların veya okul bahçesinin alanlarını ölçüp karşılaştırır; farklı alan düzenlemelerinin maliyet ve kullanım verimliliği üzerindeki etkisini tartışır (soyutluk, karmaşıklık ve ekonomiklik boyutları bir arada).

### 5.7.3. Türkçe - Okuma Çalışmaları

#### Temel içerik:

- Ortak bir metnin okunması, ana fikir ve yardımcı fikirlerin bulunması.

#### Zenginleştirilmiş içerik:

- Sınıfa farklı tür ve düzeyde kitaplar getirilir, öğrenciler ilgi ve seviyelerine göre seçim yapar.
- İleri düzey öğrenciler; seçtikleri kitaplardan hareketle karakter gelişimi, motifler ve temalar üzerine karşılaştırmalı incelemeler yapar.
- Bazı öğrenciler için yazar biyografisi, dönem özellikleri ve edebî akımlarla ilgili mini araştırma görevleri eklenir.

## 5.7.4. Fen-Sürdürülebilir Şehirler

**Temel içerik:**

- Sürdürülebilir bir yaşam alanı hangi sistemlerin oluşturulması

**Zenginleştirilmiş içerik:**

- Öğrencilerin okuldaki enerji kullanımını gözlemlemesi, tasarruf yollarını hesaplaması ve önerilerde bulunması,
- Bilişim araçlarıyla yeşil alan, ulaşım ve enerji sistemini haritalaması,
- Kaynak-insan ilişkisini dramatize etmesi,
- Geri dönüştürülmüş malzemelerle sürdürülebilir şehir modeli oluşturulması.

**İÇERİK ZENGİNLEŞTİRMEDE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR**

Farklılaştırma rehberinde etkili bir farklılaştırmanın **bilginin niceliğinden çok niteliğine** odaklandığı vurgulanır. İçerik zenginleştirme planlarken aşağıdaki uyarılar önemlidir:

**1. Temel kazanımları ihmal etmeyin.**

- Bütün öğrenciler, dersin **asli hedeflerine** ulaşmalıdır. Zenginleştirme, bu hedefler gerçekleştikten sonra “ek” değil **daha ileri bir öğrenme yolu** sunar.

**2. Sadece “fazla ödev” vermeyin.**

- Zenginleştirilmiş içerik, nicelik değil **nitelik farkı** taşınmalıdır (daha soyut, daha karmaşık, daha disiplinler arası).

**3. Adaleti gözden kaçırmayın.**

- Zenginleştirme, “sadece en başarılılara ödül” değil **her öğrencinin kapasitesinin bir üst sınırına** taşınması için tasarlanmış esnek bir yapıdır.

**4. Öğrenci sesini ve seçimini dâhil edin.**

- İlgie göre içerik farklılaştırma örneklerinde olduğu gibi, öğrencilerin kendi ilgi alanlarına göre konu ve kaynak seçmesine izin verin.

**5. Planlamayı sistematik yapın.**

- Farklılaştırmanın planlanmasına ilişkin adımları izleyerek içerik, süreç ve ürün boyutlarından hangilerini ne düzeyde zenginleştireceğinizi baştan belirleyin.

**6. İzleme ve değerlendirmeyi unutmayın.**

- Zenginleştirilmiş içerik için net beklentiler, rubrikler ve süreler belirleyin; öğrencilerin ilerlemelerini düzenli biçimde geribildirimle destekleyin.

Bu bölümün devamında, süreç ve ürün boyutlarında zenginleştirme ile **içerik zenginleştirmenin nasıl bütüncül bir öğrenme deneyimine dönüştüğü** ele alınacaktır.

## FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

BÖLÜM 6  
SÜRECE DAYALI ZENGİNLEŞTİRME

## 6.1. SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRME NEDİR?

Farklılaştırılmış öğretimde *süreç*, öğrencilerin önemli fikirlerle etkileşime geçerken yaptıkları işleri, yani öğrenme deneyimlerinin nasıl düzenlendiğini ifade eder (Tomlinson, 2017). TYMM çerçevesinde süreç; öğrencilerin içeriği anlamlandırdığı, becerileri denediği ve düşünme yollarını geliştirdiği etkinliklerin tamamı olarak tanımlanmakta; bu boyutun da içerik ve ürün gibi *hazır bulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre farklılaştırılması* gerektiği vurgulanmaktadır.

Sürece dayalı zenginleştirme ise, bu süreci özellikle *üst düzey düşünme, derin sorgulama, yaratıcılık ve öz yönelim* boyutlarında zenginleştirme çabasıdır. Burada amaç, öğrencinin yalnızca “içeriği alıcı” konumda olmadığı; tersine, içeriği sorguladığı, dönüştürdüğü, farklı bağlamlarda kullandığı ve öğrenme yollarına ilişkin kararlar alabildiği zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktır. Bununla beraber öğrencilerin yalnızca “daha çok etkinlik” yapması değil *daha derin, daha karmaşık ve daha özerk öğrenme deneyimleri* yaşamasıdır (Hall, Vue, Koga, & Stahl, 2014; Nevin, 2013).

## 6.2. TYMM’DE SÜREÇ BOYUTU VE ZENGİNLEŞTİRME

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, süreç farklılaştırma ve zenginleştirme ile ilgili öne çıkan ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenme süreci, **aktif katılım, iş birliği ve üst düzey düşünme** gerektiren görevler içermelidir.
- Öğrencilere **farklı yollardan katılma** (tartışma, deney, araştırma, tasarım, drama, dijital üretim vb.) fırsatı verilmelidir.
- Esnek grupla çalışma, istasyonlar, öğrenme merkezleri, proje ve problem temelli görevler süreç boyutunda zenginleştirmenin temel araçları olarak önerilmektedir.
- *Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri* rehberi de süreç boyutunda; **küpleme, RAFT, öğrenme menüleri, istasyonlar, mini atölyeler, akran öğretimi ve esnek grupla çalışma** gibi stratejileri özellikle heterojen sınıflar için önermektedir. Bu stratejiler, hem destekleme hem de zenginleştirme amacıyla kullanılabilir.

## ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ SÜREÇLERİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

Sürece dayalı zenginleştirme, yalnızca “farklı yöntemler kullanmak” anlamına gelmez. Zenginleştirilmiş süreçlerin bazı ortak özellikleri vardır:

- **Üst düzey bilişsel talep**  
Etkinlikler; analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey bilişsel süreçleri harekete geçirir (Bloom’un üst basamakları). Öğrenciden yalnızca bilgi tekrarı değil yorumlama, eleştirme, karşılaştırma, sentezleme ve özgün çözüm üretme beklenir.
- **Sorgulamaya dayalı yapı**  
Süreç, çoğu zaman bir soru veya problem etrafında örgütlenir: Öğrenciler veri toplar, hipotez kurar, deneme-yanılma yapar, sonuçları tartışır.
- **Öğrenci seçimi ve özerkliği**  
Zenginleştirilmiş süreçlerde öğrenciler;
  - çalışma konusunu,
  - çalışma arkadaşlarını,
  - kullanacakları yöntem ve araçları

belirleme konusunda daha fazla söz sahibidir (Tomlinson, 2017; Hall vd., 2014).

- **İşbirliği ve akran öğrenmesi**  
Süreç, tekil bireysel çalışmalar yerine *akran etkileşimini* ve farklı bakış açılarından öğrenmeyi destekleyecek şekilde tasarlanır (Tomlinson & Imbeau, 2010).

- **Sürekli biçimlendirici değerlendirme**

Öğretmen süreç boyunca *izleme, soru sorma, gözlem, hızlı yazma, çıkış kartı, akran geribildirim* gibi araçlarla öğrenmeyi takip eder ve etkinlikleri bu verilere göre uyarlayarak zenginleştirir (Hall vd., 2014).

- **UDL ilkeleriyle uyum**

Öğrencilere *çoklu katılım yolları* sunulur: tartışma, yazma, dramatizasyon, dijital üretim, fiziksel modeller vb. Bu, hem engel durumu olan öğrenciler için erişilebilirliği artırır hem de zenginleştirme için farklı kanallardan derinleşme imkânı sağlar.

TYMM'ye göre süreç zenginleştirme; üst düzey düşünme, açık uçluluk, keşifçi öğrenme, akıl yürütme, seçme özgürlüğü, süreç çeşitlendirmesi, araştırma yöntemleri, öğretim hızı ve grup etkileşimi başlıkları altında ele alınmaktadır. Aşağıda bu boyutların her biri, sınıf içi uygulama örnekleriyle birlikte ayrıntılandırılmaktadır.

### a) Üst Düzey Düşünme

Sürece dayalı zenginleştirmenin temel boyutlarından biri, *problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme* gibi üst düzey bilişsel süreçlerin merkeze alınmasıdır. Burada hedef, öğrencinin yalnızca bilgiyi hatırlaması veya tanınması değil bu bilgiyi *analiz etmesi, değerlendirmesi ve yeni durumlara transfer ederek kullanmasıdır*.

#### Matematik örneği:

Klasik bir “denklemler” ünitesinde sadece alıştırmaya çözmek yerine öğrencilere gerçek yaşam bağlamında bir problem verilir (örneğin okul kantininde fiyat düzenlemesi, toplu bilet satışı, bütçe planlama). Öğrencilerden farklı senaryolar için denklemler kurmaları, çözümün sınırlılıklarını tartışmaları ve en uygun seçeneğe **gerekçeli karar** vermeleri istenir. Böylece hem problem çözme hem karar verme hem de eleştirel düşünme aynı süreçte devreye girer.

#### Sosyal bilgiler örneği:

Yerel bir çevre sorunu (örneğin bir parkın imara açılması) öğrencilerle tartışılır. Farklı paydaşların (belediye, mahalle sakinleri, yatırımcı, çevreci gruplar) bakış açıları incelenir, öğrencilerden her seçenek için **artı-eksi analizi** yapmaları ve kendi çözüm önerilerini geliştirmeleri beklenir.

#### Fizik örneği:

“Yatay doğrultuda sabit hızlı hareket” konusunda “Günlük hayatta gerçekten sabit hızlı hareket mümkün müdür?” sorusuna bilimsel gerekçelerle argüman geliştirilmesi.

#### Tarih örneği:

1299–1453 arası Osmanlı'nın Anadolu ve Rumeli'deki siyasi ve askerî mücadeleleri konusunda “Osmanlı'nın kısa sürede büyümesinin temel nedeni askerî güç mü, siyasi strateji mi?” sorusu üzerine münazara yapılması.

Üst düzey düşünme vurgusu, süreci zenginleştirerek öğrencinin yalnızca “doğru cevabı bulma”dan öte, *neden-nasıl-ne olurdu eğer...* gibi sorularla düşünmesini sağlar.

### b) Açık Uçluluk

Açık uçluluk, sürecin tek bir “doğru” cevaba kilitlenmediği, aksine *birden fazla çözüm yoluna ve ürüne imkân tanıyan* durumlar etrafında kurgulanması anlamına gelir.

#### Türkçe örneği:

Öğrencilere aynı öyküyü temel alarak “Bu öyküyü farklı bir bakış açısından yeniden yaz.” görevi verilebilir. Kimisi yan karakterin gözünden, kimisi bir dış gözlemci, kimisi ise öykünün geçtiği mekân üzerinden anlatımı kurgular. Burada süreç, öğrencinin kendi yaratıcı yolunu seçmesine ve aynı metni farklı biçimlerde çözümlemesine olanak tanır.

**Fen bilimleri örneği:**

“Su tasarrufu” temalı bir derste öğretmen, “Okulumuzda su tüketimini azaltmak için neler yapabiliriz?” sorusunu ortaya koyar. Öğrencilerden tek bir doğru çözüm beklenmez, farklı gruplar farklı stratejiler (teknolojik çözüm, davranış değişikliği, bilinçlendirme kampanyası vb.) geliştirir. Önemli olan, birden çok makul çözüm üretimi ve bu çözümlerin gerekçelendirilmesidir.

Açık uçluluk, zenginleştirilmiş süreçte öğrencinin **yaratıcılığını, esnek düşünmesini ve özgünleşmesini** destekleyen temel bir ilkedir.

**c) Keşifçi Öğrenme**

Keşifçi öğrenme; öğrencinin bilgiyi hazır biçimde alması yerine *gözlem, deney, deneme-yanılma ve veri toplama* yoluyla bilgiye ulaşmasını önceleyen süreç tasarımlarını ifade eder.

**Fen bilimleri örneği:**

Asit-baz kavramları anlatılmadan önce öğrencilere farklı sıvılar (limon suyu, sabunlu su, maden suyu vb.) verilir, renk değiştirici basit bir göstergeyle deney yapmaları istenir. Öğrenciler, gözlem ve veri toplama yoluyla maddeler arasındaki benzerlik/farklılıkları keşfeder; ardından öğretmen “asit–baz” kavramlarını bu keşifler üzerinden yapılandırır.

**Matematik örneği:**

Doğrusal ilişki kavramını anlatmadan önce öğrencilerden farklı uzunluklardaki kabloların fiyatlarını gösteren veri toplaması (gerçek ya da senaryolaştırılmış) istenir. Veri tablosu üzerinden “uzunluk-fiyat” arasındaki ilişkiyi keşfetmeleri, grafiği çizmeleri ve ilişkiyi sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır; daha sonra doğrusal fonksiyon kavramı bu keşiften yola çıkarak tanımlanır.

**Felsefe örneği:**

Bilim felsefesinin konusunda öğrencilerin, aynı olayı farklı bilimsel paradigmalara açıklaması (ör. ‘Güneş merkezli sistem’ öncesi ve sonrası). Böylece paradigmanın düşünce biçimini nasıl değiştirdiğini keşfetmesi.

**Matematik örneği:**

Tek nicel değişkenli veri dağılımları ile çalışabilme ve tek nicel değişken içeren veriye dayalı karar verebilmede öğrencilerin topladıkları verilerden farklı grafik türlerini (nokta grafiği, histogram, kutu grafiği) üretmesi; bu grafiklerin veri hakkında sunduğu farklı bakış açılarını keşfetmesi.

Keşifçi öğrenme, süreç zenginleştirmede öğrenciyi **bilginin pasif alıcısı değil aktif üreticisi** hâline getirir; özellikle yüksek hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrencilerin derinleşmesini destekler.

**d) Akıl Yürütme**

Akıl yürütme, öğrencinin “sonuç”u değil, *sonuca giden düşünme sürecini* görünür kılan bir boyuttur. Sürece dayalı zenginleştirmede öğrenme hedefleri, sadece doğru cevap vermeyi değil *çıkartım yapma, kanıt kullanma, gerekçelendirme ve mantıksal tutarlılık* geliştirmeyi içermelidir.

**Örnek:**

Matematikte bir ispat etkinliği sırasında öğrenciden “Bu formül neden her zaman işe yarar?” sorusuna bir örnek ispat (görsel model, cebirsel çözüm, sözel açıklama) geliştirmesi istenebilir. Burada amaç, öğrencinin çözümü “nasıl bulduğunu” adım adım ifade etmesidir.

**Örnek:**

Sosyal bilgiler dersinde bir tarihî olayın nedenlerini sıralayan iki farklı metin verilir. Öğrencilerden hangi metnin daha ikna edici olduğuna **kanıt dayanarak** karar vermeleri ve gerekçelerini yazmaları istenir.

Bu tür etkinlikler, öğrencilerin “aklına gelen ilk cevabı” söylemek yerine **kanıt-gerekçe-sonuç** üçlüsü üzerinden düşünme alışkanlığı geliştirmesini sağlar.

**e) Seçme Özgürlüğü**

Seçme özgürlüğü, sürece dayalı zenginleştirmenin hem motivasyon hem de öz düzenleme boyutunu güçlendiren temel ilkelerden biridir. Öğrencilere **öğrenme yollarını, çalışma biçimlerini, kaynaklarını ve ürün türlerini belirleme konusunda anlamlı seçimler** sunulmalıdır. Bu seçimler, tamamen sınırsız bırakılmış bir “serbestlik” değil öğretmenin tanımladığı *düzenli ve pedagojik olarak gerekçelendirilmiş seçenekler* arasından seçim yapma imkânıdır.

**Örnek:**

Türkçe dersinde bir tema çalışılırken öğrencilerin üç farklı metin türünden (öykü, deneme, biyografi) birini seçip derinlemesine okuma ve sunum yapmaları istenebilir.

**Örnek:**

Fen dersinde proje çalışması yapılırken öğrenciler üç farklı proje türü arasından (deneysel çalışma, model tasarımı, farkındalık kampanyası planı) seçim yapabilir.

**Örnek:**

Türk dili ve edebiyatı dersinde “öz yaşam öyküsü yazma” konusunda her öğrenci kendi yaşamından hangi dönemi öne çıkaracağına karar verir (çocukluk, okul yılları, özel bir anı).

Seçme özgürlüğü, özellikle ileri düzey öğrenciler için sürecin zenginleşmesini, **içsel motivasyon ve sahiplenme** yoluyla destekler; öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine katkı sağlar.

**f) Süreç Çeşitlendirmesi**

Süreç çeşitlendirmesi, öğrenme-öğretme sürecinde *farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması* anlamına gelir. Sürece dayalı zenginleştirme, tek bir yöntem (örneğin sadece anlatım veya sadece soru-cevap) etrafında değil çeşitlilik içeren, esnek ve öğrenci merkezli bir yapı üzerine kurulmalıdır.

Bu kapsamda;

- proje ve problem temelli öğrenme,
- istasyon çalışmaları ve öğrenme merkezleri,
- küpleme, RAFT, öğrenme menüleri,
- drama ve canlandırma,
- tartışma ve münazara,
- akran öğretimi,
- teknoloji destekli etkinlikler (simülasyon, dijital hikâye anlatımı vb.)

gibi yöntem ve teknikler birlikte kullanılabilir.

Örneğin “sürdürülebilir şehirler” temalı bir ünite, bir grup öğrenci vaka analizi yaparken diğer bir grup veri analizi ve grafik yorumlama, bir başka grup ise kampanya afişi tasarlama süreçlerinden geçebilir. Aynı kazanım farklı süreçlerle derinleştirildiğinde zenginleştirme, hem bilişsel hem duyuşsal boyutta güçlenir.

**g) Araştırma Yöntemleri**

TYMM'de süreç zenginleştirmenin önemli boyutlarından biri, öğrencilere araştırma becerilerinin öğretilmesi ve bu becerilerin uygulamalı biçimde kullanılmasıdır. Bu, sadece “ödev için internetten bilgi arama”yı değil basitleştirilmiş de olsa disipline özgü araştırma süreçlerini kapsar.

**Fen Bilimleri:**

Öğrenciler, basit bir araştırma sorusu belirleyip (örneğin “Sınıfımızda gün içinde gürültü düzeyi değişiyor mu?”) veri toplama planı yapar, ölçüm yapar, tablo-grafik oluşturur ve sonucu yorumlar.

**Sosyal Bilgiler:**

“Mahallemizde çocuk oyun alanları yeterli mi?” sorusuna yanıt aramak için öğrenciler, gözlem formları ve kısa anketler tasarlar; topladıkları verileri analiz ederek bir rapor ve öneri listesi hazırlar.

**Türkçe:**

Öğrenciler, seçtikleri bir yazar veya şair hakkında mini biyografik araştırma yapar; eserleriyle hayat hikâyesi arasında bağlantılar kurar.

**Fizik:**

“Yatay doğrultuda sabit hızlı hareket” konusunda öğrenciler, hava yastıklı ray veya sensörlerle deney yaparak konum-zaman ve hız-zaman verilerini toplar.

**Matematik:**

“Gerçek sayılarda fonksiyonlar ve nitel özellikleri” konusunda öğrenciler, GeoGebra veya grafik çizim yazılımlarıyla fonksiyon grafiklerini inceleyip özelliklerini çıkarır.

Bu tür süreçler, zenginleştirmeyi “ilave bilgi” olmanın ötesine taşıyarak öğrencinin bilgi üretim süreçlerini deneyimlemesini sağlar.

**h) Öğretim Hızı**

Süreç zenginleştirmede *öğretim hızının esnekliği*, özellikle heterojen sınıflar için kritik bir unsurdur. TYMM, öğretmenin anlatımı *gerektiği kadar kısa ve odaklı* tutmasını, tekrarı ise *gereksinim duyan öğrenciler için daha çok küçük grup veya bireysel destek* yoluyla sunmasını, hazır bulunuşluğu yüksek öğrenciler için ise *tekrar yoğunluğunu azaltıp zenginleştirilmiş görevlere zaman açmasını* önermektedir.

- Temel açıklamalar tüm sınıfa yönelik kısa ve net tutulur.
- Temel kavramlarda zorlanan öğrenciler için *ek açıklama, yapılandırılmış alıştırmalar ve rehberli uygulama* süreci planlanır.
- Hedefe hızlı ulaşan öğrenciler için ise *erken bitiren etkinlikleri değil önceden planlanmış zenginleştirilmiş proje, problem veya araştırma görevleri* devreye girer.

Bu sayede öğretim hızı, sınıfın en yavaş veya en hızlı öğrencisine göre tek yönde sabitlemez; farklı hızlarda ilerleyen öğrenciler için koşut ama farklılaştırılmış süreçler tasarlanır.

**i) Grup Etkileşimi**

Son olarak, süreç zenginleştirmenin temel boyutlarından biri de *grup etkileşimi ve akran öğrenmesidir*. TYMM, akran öğretimi ve iş birlikli öğrenme yöntemlerinin hem akademik hem sosyal-duyuşsal hedefler için güçlü araçlar olduğunu vurgular.

Zenginleştirilmiş süreçte:

- Öğrenciler, farklı rollere sahip küçük gruplarda (araştırmacı, sözcü, tasarımcı, raporlayıcı vb.) çalışabilir.
- İleri düzey öğrenciler, akranlarına temel kavramları açıklarken kendileri için de daha karmaşık alt görevler (örneğin ek kaynak tarama, model geliştirme, alternatif çözüm üretme) üstlenebilir.
- Grup sunumları, tartışmalar ve akran geribildirim oturumları ile öğrencilerin *iletişim, iş birliği, liderlik ve öz savunma* becerileri desteklenir.

Örneğin bir fen projesinde gruplar kendi düzeneklerini tasarlar; süreç boyunca birbirlerinin tasarımlarını inceleyip *soru sorma, öneri getirme ve geliştirme* döngüleri oluştururlar. Böylece zenginleştirme, yalnızca bireysel öğrenme düzeyinde değil *sosyal öğrenme bağlamında* da gerçekleşir.

Bu başlıkların bütüncül olarak ele alınması, sürece dayalı zenginleştirmenin “birkaç ekstra etkinlik” olmaktan çıkıp *planlı, ilkel ve öğrenci farklılıklarını gözeten bir öğrenme mimarisi* hâline gelmesini sağlar. Aynı içerik ve kazanımlar etrafında kimileri için destekleyici, kimileri için zenginleştirici süreçler tasarlamak; TYMM'nin kapsayıcı ve farklılaştırılmış eğitim vizyonunun sınıf içindeki somut karşılığıdır.

## 6.5. SÜRECE DAYALI ZENGİNLEŞTİRME STRATEJİLERİ

Bu bölümde, farklılaştırma literatüründe ve TYMM rehberlerinde sık vurgulanan bazı süreç zenginleştirme stratejileri kısaca özetlenmektedir. OGM Materyal sayfasında sürece dayalı zenginleştirme stratejileri ile ilgili daha kapsamlı kılavuzlar bulunmaktadır. Burada bazı stratejiler kısaca tanıtılmaktadır.

### 6.5.1. Katlı görevler (tiered activities)

Katlı görevler, *aynı kazanımı* hedefleyen fakat *farklı zorluk düzeylerinde* tasarlanmış görevlerden oluşur;

- temel düzeydeki öğrenciler için daha yapılandırılmış, destekli etkinlikler,
- ileri düzeydeki öğrenciler için daha açık uçlu, karmaşık ve yaratıcı görevler planlanır.

Örneğin bir fen dersinde tüm öğrenciler “iklim değişikliği” verilerini inceler; ancak bazı öğrenciler hazır grafiklerden yorum yaparken diğersleri **kendi verilerini toplayıp analiz eder ve senaryolar üretir.**

### 6.5.2. Öğrenme istasyonları ve merkezleri

İstasyonlar, sınıfta farklı görevlerin bulunduğu çalışma köşeleridir;

- bazı istasyonlar temel kavramları pekiştirirken
- bazıları *zenginleştirici araştırma, tasarım veya tartışma* görevleri içerir.

Örneğin sosyal bilgiler dersinde istasyonlardan biri harita okuma, diğers tarihî belge analizi, bir diğers de **tarihî bir olaya farklı aktörlerin gözünden bakmayı** içeren drama çalışması olabilir.

### 6.5.3. RAFT (Role–Audience–Format–Topic)

RAFT, özellikle Türkçe ve sosyal bilimler derslerinde kullanılan güçlü bir süreç-ürün birleşik stratejisidir. Öğrenciye

- **bir rol** (örneğin tarihî bir karakter, gazeteci, bilim insanı),
- **bir hedef kitle** (arkadaş grubu, kamuoyu, karar vericiler),
- **bir format** (mektup, rapor, konuşma, afiş),
- **bir konu**

verilerek içerikle yaratıcı biçimde etkileşime girmesi sağlanır.

Zenginleştirme için RAFT; daha karmaşık roller, daha zorlayıcı kitleler ve *birden fazla kaynağa dayalı argüman* üretmeyi içerecek biçimde tasarlanabilir.

#### 6.5.4. Küpleme (cubing)

Küpleme, üzerinde farklı düşünme görevlerinin yazılı olduğu bir küpü kullanarak öğrencilerin bir konuya *altı farklı açıdan bakmasını* sağlar (tanımla, karşılaştır, ilişkilendir, analiz et, uygulama öner, tartış vb.).

İleri düzey öğrenciler için küpün yüzlerindeki görevler daha soyut ve tartışmalı olabilir (örneğin “etik boyutları tartış”, “karşıt görüş geliştire”). Bu sayede süreç, *çoklu bakış açısı ve eleştirel düşünme* üzerinden zenginleştirilir.

#### 6.5.5. Öğrenme menüleri ve seçim panoları (choice boards)

Öğrenme menüleri; ana yemek, ara sıcak, tatlı metaforlarıyla tasarlanan, öğrencilerin belirli sayıda görev seçerek ilerlediği yapılardır (Tennessee DOE, 2018).

Zenginleştirme için:

- Menüde “**şefin özel önerileri**” gibi daha üst düzey görevler eklenebilir.
- Öğrencilerin kendi görevlerini tasarımlarına imkân tanınabilir.

Bu yapı, hem ilgiye hem de öğrenme profiline göre süreç farklılaştırmayı destekler.

#### 6.5.6. Sorgulamaya dayalı öğrenme ve proje döngüleri

Problem ve proje temelli öğrenme, zenginleştirilmiş süreçlerin *doğal taşıyıcısıdır*. Öğrenciler:

1. Bir problem ya da soru belirler.
2. Araştırma planı yapar, veri toplar.
3. Bulguları analiz eder.
4. Çözüm veya ürün geliştirir.
5. Süreci yansıtır.

Literatür, sorgulamaya dayalı süreçlerin özellikle **üstün/ileri düzey öğrencilerde** akademik başarı, motivasyon ve yaratıcılığı artırdığını göstermektedir.

#### 6.5.7. Düşünme rutinleri ve yapılandırılmış tartışmalar

Harvard Project Zero'nun düşünme rutinleri (örneğin “Görüyorum-Düşünüyorum-Merak Ediyorum”, “Haklı Çıkar-Karşı Çık-Yeniden Düşün”) ve *Sokratik seminerler*, zenginleştirilmiş süreçte

- metin, görsel veya durumlarla *derinlemesine etkileşim*,
- kanıtlama, sorgulama ve perspektif alma becerilerini güçlendirmek için kullanılabilir.

Bu tür süreçler, özellikle TYMM'de ön plana çıkan *eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve sorumluluk* becerileriyle doğrudan ilişkilidir.

### 6.6. KISA SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRME SENARYOLARI

Bu bölümde, farklı dersler için **öğretmen gözüyle** görülebilecek basit süreç zenginleştirme taslakları yer almaktadır.

#### 6.6.1. Ortaokul Türkçe – “Hikâye çözümlene atölyesi”

##### Temel süreç:

- Bütün sınıfla kısa bir hikâye okunur, olay örgüsü ve karakterler tartışılır.

**Zenginleştirilmiş süreç:**

- İleri düzey öğrenciler, küçük gruplar hâlinde **yazarın bakış açısını, anlatıcı türünü, alt metni ve temaları** analiz eden bir RAFT görevi üstlenir (örneğin karakterlerden biri olarak bir dergiye eleştiri yazısı).
- Gruplar, hikâyenin alternatif bir sonunu yazar ve bu sonun hikâyenin iletisini nasıl değiştirdiğini tartışır.
- Süreç boyunca öğretmen, tartışma soruları ve mini yazma görevleriyle düşünmeyi derinleştirir.

**6.6.2. Lise Matematik - “Fonksiyonlar istasyonları”****Temel süreç:**

- Fonksiyon kavramı giriş, grafik çizme örnekleri, kısa alıştırmalar.

**İstasyonlar:**

1. Temel alıştırmalar (fonksiyon-fonksiyon olmayan ilişkileri ayırt etme).
2. Gerçek yaşam problemleri (bilet fiyatı, su tüketimi vb.).
3. Zenginleştirilmiş istasyon: Öğrenciler, gerçek veri setlerinden (örneğin okul kantin satışları) bir fonksiyon modeli kurar, grafiğini çizer ve eğilimi yorumlar; ikinci dereceden modellerle karşılaştırma yapar.

Bu süreçte ileri düzey öğrenciler, veri analizi ve modelleme ile uğraşırken temel düzeydeki öğrenciler kavramı pekiştiren daha yapılandırılmış görevlerle çalışır.

**6.6.3. Fen Bilimleri – “Basit makineler proje döngüsü”****Temel süreç:**

- Basit makinelerin türleri ve örnekleri tanıtılır.

**Zenginleştirilmiş süreç:**

- Öğrenciler, okulda veya evde karşılaştıkları bir sorunu (örneğin ağır eşyaların taşınması) çözmek için **basit makineleri birleştiren bir düzenek** tasarlamakla görevlendirilir.
- Proje döngüsü kullanılır: Problem tanımı→tasarım eskizi→prototip→test→revizyon→sunum.
- Süreç boyunca öğretmen, bazı gruplara ek zorluklar verir (maliyet kısıtı, malzeme sınırlaması, güvenlik koşulları vb.).

Bu tür süreçler; STEM'in yanı sıra **yaratıcılık, iş birliği ve problem çözme** becerilerini de zenginleştirir.

## 6.7. SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRMEDE SINIF YÖNETİMİ VE ESNEK GRUPLAMA

Tomlinson ve Imbeau (2010), farklılaştırılmış sınıfta liderlik ve yönetim becerilerinin özellikle süreç boyutunda kritik olduğunu vurgular. Zenginleştirilmiş süreçler genellikle

- aynı anda sınıfta farklı etkinliklerin yürütülmesini,
- esnek ve kısa süreli gruplamaları,
- öğrencilerin belli ölçüde kendi zamanını yönetmesini gerektirir.

Bu nedenle öğretmenin

- **net beklentiler ve rutinler** oluşturması,
- gruplama kararlarını **veriye dayalı** vermesi (ön değerlendirme, gözlem, süreç içi değerlendirme),
- her öğrencinin zaman zaman farklı rollerde (öğrenen, anlatan, lider, destekleyici) yer almasını sağlaması

önemlidir.

TYMM ve farklılaştırma rehberleri, esnek grupla çalışmanın yanlış anlaşılması gerektiğini; sabit “iyi-orta-zayıf” gruplar yerine, amaç ve görev temelli geçici grupların kullanılması gerektiğini özellikle vurgular. Bu yaklaşım, zenginleştirme görevlerinin de “etiketleme” aracı değil öğrenciyi zorlayıcı ama erişilebilir öğrenme fırsatı hâline gelmesini destekler.

## 6.8. SÜREÇ ZENGİNLEŞTİRMEDE SIK YAPILAN HATALAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

### • “Aktivite çokluğu = zenginleştirme” sanısı

Çok sayıda etkinlik yapmak, tek başına zenginleştirme değildir. Önemli olan, etkinliklerin *üst düzey hedeflerle ve büyük fikirlerle hizalanmasıdır* (Wiggins & McTighe, 2005).

### • Yalnızca “erken bitirenlere iş” olarak kurgulama

Zenginleştirme, sadece erken bitirenlere “fazladan iş” vermek değildir. Planlama aşamasında *ünite yapısına yerleştirilmiş*, önceden düşünülmüş süreç zenginleştirmeleri gerektirir (Tomlinson & McTighe, 2006).

### • Süreci yalnızca yüksek başarı grubuna açma

Araştırmalar, zenginleştirilmiş süreçlere erişimin sosyo-ekonomik ve dilsel açıdan dezavantajlı öğrenciler için sınırlı kaldığını göstermektedir. MTSS ve okul çaplı zenginleştirme modelleri, bu nedenle *zenginleştirme fırsatlarının daha geniş bir öğrenci kitlesine açılmasını* savunmaktadır.

### • Yetersiz yapılandırma ve destek

“Zenginleştirme” adı altında öğrencileri tamamen başıboş bırakmak, özellikle öz düzenleme becerileri gelişmemiş öğrenciler için hayal kırıklığına yol açabilir. UDL ve DI yazınında vurgulandığı gibi, yüksek beklenti *yüksek destekle birlikte* anlamlıdır (Hall vd., 2014).

### • Değerlendirmeyi ihmal etme

Süreç zenginleştirme, sistematik biçimlendirici değerlendirme ve rubriklerle desteklenmediğinde, öğrenci ve öğretmen için “güzel etkinlikler ama belirsiz kazanımlar” hâline gelebilir. Bu nedenle süreç zenginleştirmenin *açık hedefler ve görünür kanıtlarla* ilişkilendirilmesi gerekir.

## FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME

BÖLÜM 7  
ÜRÜNE DAYALI ZENGİNLEŞTİRME

Ürüne dayalı zenginleştirme, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde (TYMM) *öğrenme sürecinin somut ve gözlenebilir çıktıkları* üzerinden yapılan zenginleştirme uygulamalarını ifade eder. TYMM'de, ürün şu şekilde tanımlanmaktadır: "Ürüne dayalı zenginleştirme öğrenme sürecinde elde edilen somut ürünler üzerine odaklanır. Bu ürünler; roman, şiir, öykü, rapor veya projeler gibi gözle görülebilir, aynı zamanda gözle görülemeyen becerileri de içerebilir." Başka bir ifadeyle ürün, öğrencinin bir ünite ya da tema sonunda *ne kadar bildiğini* göstermekten çok, bu bilgiyi *nasıl yapılandırıldığını, nasıl uyguladığını ve ne tür özgün bütünleştirmeler yaptığını* ortaya koyan performans ve eserler bütünüdür. Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri rehberinde de ürün; öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal davranışlarına ilişkin bilgi veren, öğrenmenin kalitesini ve aktarım düzeyini gözlemlemeyi sağlayan bir gösterge olarak tanımlanır.

TYMM'ye göre ürün zenginleştirme boyutları şunlardır: *gerçek hayat problemleri, gerçek alıcı kitle, ürün değerlendirmesi, sentez ürün, üründe çeşitlilik ve dönüşümler*. Aşağıda her bir boyut daha geniş bir şekilde olarak ele alınmaktadır, ilgili yerlerde ürün farklılaştırma ilkeleriyle bağlantı kurulmaktadır.

## A) GERÇEK HAYAT PROBLEMLERİ

TYMM'de ürüne dayalı zenginleştirmenin ilk boyutu, ürünlerin *gerçek ve ilgi çekici problemlere odaklanmasıdır*. "Gerçek hayat problemleri - gerçek ve ilgi çekici problemlere odaklanılmalı." Bu vurgu; ürünün yalnızca sınıf içi, yapay bir görev olmaktan çıkarılıp öğrencinin *günlük hayat, toplum, çevre, bilim ve teknoloji* dünyasında karşılaşabileceği sorunlarla ilişkilendirilmesini gerektirir.

## Fen bilimleri örneği:

"Enerji tasarrufu" ünitesinde öğrencilere hazır bir poster hazırlamak yerine okul binalarındaki gerçek enerji tüketim sorunlarına ilişkin bir proje tasarımları istenir. Öğrenciler sınıftaki aydınlatma, ısıtma ve elektrik kullanımı ile ilgili veri toplar, bunları analiz eder ve **gerçek bir tasarruf planı** öneren rapor ve sunum hazırlar.

## Matematik örneği:

"İstatistik ve olasılık" konusunda tabloları yorumlamakla yetinmek yerine okul kantinindeki satış verilerini inceleyerek **israfı azaltmaya yönelik bir plan** geliştirmeleri istenir. Ortaya çıkan ürün, yalnızca bir grafik değil "gerçek bir problem için geliştirilen uygulanabilir çözüm önerisi"dir.

## Sosyal bilgiler / insan hakları örneği:

İnsan hakları, vatandaşlık ve demokrasi programında zenginleştirme kapsamında önerilen "Dijital Dünya Çocuk Hakları İhlalleri Haritası" çalışması, çocuk hakları ihlallerini güncel verilerle ele alan, gerçek hayat problemine yönelik bir ürün örneğidir.

## Coğrafya örneği:

"Mekânsal bilgi teknolojileri ve harita üretimi" konusunda öğrenciler, yaşadığı şehirde bisiklet yollarının güvenliğini artırmak için "tehlikeli noktaları" gösteren mekânsal veri tabanlı bir harita üretir.

## Biyoloji örneği:

"Ekosistemde enerji akışı" konusunda öğrenciler; "Tarımda monokültür uygulamaları enerji akışını nasıl etkiler?" sorusu üzerine çözüm önerileri geliştirir.

**FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME**

Ürün zenginleştirme bağlamında gerçek hayat problemleri, öğrencinin *öğrenmeye yönelik motivasyonunu artıran*, bilgiyi “test sorusu” düzeyinden çıkarıp *yaşamla ilişkilendiren* temel bir eksendir.

**B) GERÇEK ALICI KİTLE**

İkinci boyut, ürünlerin *gerçek bir hedef kitleye* hitap etmesidir: “Gerçek alıcı kitle - projeler gerçek hedef kitlelere sunulmalı.” Klasik sınıf ortamında çoğu ürünün “asıl alıcısı” öğretmendir. TYMM'nin bu boyutu, ürünü *öğretmen-öğrenci ikili ilişkisinin dışına taşıyarak* öğrenciyi gerçek bir topluluk önünde sorumluluk almaya teşvik eder. Ürünün hedef kitlesi;

- sınıftaki akran grupları,
- okulun diğer öğrencileri,
- veliler,
- yerel toplum (muhtarlık, belediye, sivil toplum kuruluşları vb.),
- alan uzmanları (akademiye, meslek temsilcileri) olabilir.

TYMM'de, öğrencilerin geliştirdikleri ürünleri yalnızca öğretmenlerine değil *“ilgili alan uzmanlarının yer aldığı tören, yarışma ve projelerde”* sunmalarının özellikle teşvik edildiği belirtilmektedir. Gerçek alıcı kitleye yönelik ürün zenginleştirme örnekleri şunlar olabilir:

**Türkçe / Dil ve anlatım:**

Öğrencilerin hazırladığı deneme veya makalelerin okul dergisi ya da yerel bir bülten için düzenlenmesi.

**Görsel sanatlar / tasarım:**

Yapılan afişlerin yalnızca sınıfta sergilenmesi değil okul koridorunda, kütüphanede, hatta yerel bir kültür merkezinde sergilenmesi.

**Sosyal bilgiler / proje çalışmaları:**

Yerel çevre sorunlarıyla ilgili hazırlanan rapor ve önerilerin okul yönetimi veya belediyenin ilgili birimi ile paylaşılması.

**Matematik:**

Tek nicel değişkenli veri dağılımları ile çalışabilme ve tek nicel değişken içeren veriye dayalı karar verebilmede “Okulumuzda hangi faktörler öğrencilerin ekran süresini artırıyor?” veya “Hangi sınıf daha az su tüketiyor?” gibi istatistiksel araştırma soruları belirlenip sonuçlarının okulda öğrenci, öğretmen ve velilere sunulması.

**Kimya:**

Kimyasal tepkimelerden ekosistem krizlerine konusunda atmosfer kaynaklı çevre sorunlarının yerel ve küresel etkileri ele alınarak oluşturulan ürünlerin “Gelecek İçin Atmosfer” başlıklı okul içi dijital sergide paylaşılması.

Gerçek alıcı kitle vurgusu, öğrencinin ürününe **“ciddi, sorumluluk gerektiren bir iş”** olarak yaklaşmasını sağlar; bu da ürünün niteliğine ve özgünlüğüne doğrudan yansır.

**C) ÜRÜN DEĞERLENDİRMESİ**

Üçüncü boyut, ürünlerin **profesyonel ürün kriterlerine göre değerlendirilmesi**dir: “Ürün değerlendirmesi - değerlendirmeler, profesyonel ürün kriterlerine göre yapılmalı.” Bu yaklaşımda ürün, yalnızca “ödev yapılıp yapılmadığı”na göre değil gerçekten o tür ürünler için geçerli olan ölçütlerle (dil ve anlatım kalitesi, bilimsel doğruluk, özgünlük, hedef kitleye uygunluk, görsel tasarım, teknik yeterlik vb.) değerlendirilmektedir. Farklılaştırma rehberinde, farklı hazır bulunuşluk düzeyine sahip öğrencilerin ürün oluştururken *rubriklerden faydalanılması* özellikle önerilmiştir. Rubrikler, zenginleştirilmiş ürünler için

**FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME**

- beklentileri şeffaflaştırır,
- öğrencinin kendi ürününü öz değerlendirme yoluyla gözden geçirmesini sağlar,
- akran değerlendirmesini somut ve yapıcı hâle getirir.

**Örneğin**

- bilimsel araştırma raporu için ayrı,
- dijital hikâye ya da kamu spotu için ayrı,
- karikatür, afiş, çizgi roman gibi ürünler için ayrı rubrikler geliştirilebilir.

TYMM, ürün zenginleştirme çerçevesinde *alan uzmanlarının, akranların ve öğrencinin kendisinin* değerlendirme süreçlerine dâhil edilmesini önermekte; bu yapılamadığında ise akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesinin birlikte kullanılabileceğini belirtmektedir. Böylece ürün, yalnızca öğretmenin not verdiği bir “görev” değil çok kaynaklı geri bildirimle gelişen dinamik bir yapı hâline gelir.

**D) SENTEZ ÜRÜN**

TYMM’de ürün zenginleştirme boyutlarından biri de “*sentez ürün - yaratıcı ve orijinal ürünlere odaklanılmalı*” ifadesiyle açıklanmaktadır. Sentez ürün, öğrencinin farklı bilgi, beceri ve deneyimleri *bir araya getirerek yeni ve özgün bir ürün oluşturmaya* anlamına gelir.

Bu tür ürünlerde

- en az iki farklı disiplin ya da beceri alanı birleşir (örneğin tarih + dijital tasarım, fen + mühendislik tasarımı, Türkçe + drama),
- ürün, hazır bir kalıbın doldurulması değil öğrencinin *yapılandırılmış yaratıcılığını* yansıtan bir tasarımdır.

TYMM’de verilen bazı zenginleştirme örnekleri (felsefe dersinde kavramlardan *dijital kelime bulutu oluşturma*, İbn Sina ve Descartes üzerinden “insanın kendi varlığını idraki” problemine yönelik *dijital materyal hazırlama gibi*) içerik ve ürünün birlikte zenginleştirildiği *sentez ürün* örnekleridir. Benzer biçimde, tarih öğretim programında “konargöçer yaşamın Türk kültürüne etkileri” konusunda görsellerden hareketle *özgün bir hikâye yazılması* da disiplinler arası birikimi (tarihsel bilgi + yazma becerisi + görsel okuryazarlık) bir sentez ürün hâline getirir. Sentez ürünler, özellikle ileri düzeyde hazır bulunuşlu-ğu olan öğrenciler için, *bilgi birikimini üst düzey, yaratıcı bir çıktıya dönüştürme* fırsatı sunar.

**E) ÜRÜNDE ÇEŞİTLİLİK**

“Üründe çeşitlilik - ürün çeşitliliği teşvik edilmeli” ifadesi, zenginleştirilmiş ürünlerin *tek tip formata sıkıştırılmaması* gerektiğine işaret eder. TYMM ve Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri rehberlerinde, ürün farklılaştırma için öğrencilerin

- görsel, işitsel, kinestetik, yaratıcı, analitik ve uygulamalı ürünler ortaya koyabilmeleri,
- aynı öğrenme hedefini makale, deney, video, duvar resmi, film şeridi, harita, parodi, rol oynama, pandomim, şiir, diyafram, bilgisayar programı, fotoğraf, robot, broşür, gazete yazısı, senaryo, proje, problem çözme vb. çok farklı yollarla gösterebilmeleri önerilmektedir.

Ürün zenginleştirmede bu çeşitlilik özellikle

- **ilgiye göre farklılaştırma** (öğrenci ilgisine uygun ürün seçimi),
- **öğrenme profiline göre farklılaştırma** (görsel-işitsel-kinestetik-sözel profillere uygun ürün türleri),
- **kapsayıcı eğitim** (engelli ve farklı öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için erişilebilir gösterim yolları) açısından kritik önemdedir.

Örneğin aynı fen ünitesi sonunda

- bir öğrenci deney tasarlayıp video ile süreci anlatabilir,
- bir diğeri infografik hazırlayabilir,
- bir başkası drama veya rol oynama yoluyla süreci canlandırabilir.

Bu durumda hedef, farklı ürünler üretmek uğruna kazanımlardan uzaklaşmak değil aynı kazanımı farklı güçlü yönler ve ilgi alanları üzerinden ifade etmeye izin vermektir.

## F) DÖNÜŞÜMLER

Ürün zenginleştirme boyutlarından sonuncusu, “**dönüşümler - mevcut ürünler, yeni bağlamlarda kullanılmalı ve değiştirilmeli**” ifadesiyle açıklanmaktadır. Dönüşüm boyutunda öğrencilerden beklenen, daha önce üretilmiş bir ürünü

- yeni bir hedef kitleye,
- yeni bir amaca,
- yeni bir formata,
- yeni bir zamansal ya da mekânsal bağlama uyarlayarak dönüştürmeleridir. Bu, içerik bilgisinin yanı sıra yaratıcılık, esneklik ve üst düzey transfer gerektirir.

Örneğin:

- Türkçe dersinde yazılmış bir öykünün, daha küçük yaştaki çocuklara uygun *resimli kitap* hâline getirilmesi.
- Sosyal bilgiler dersinde hazırlanan bir araştırma raporunun, toplum için farkındalık amaçlı *kamu spotu senaryosuna* dönüştürülmesi.
- Fen dersinde hazırlanan deney raporunun, geniş kitleye hitap eden bir *popüler bilim blog yazısı* veya *poster sunumuna* uyarlanması.

Bu tür dönüşümler, öğrencinin yalnızca yeni ürünler tasarlamasını değil *mevcut ürüne eleştirel gözle bakmasını, onu yeni bağlamlarda işlevsel hâle getirmesini* gerektirir. Böylece ürün zenginleştirme, öğrenmenin tek seferlik değil *süreklilik ve yeniden yapılandırma* içeren bir süreç olduğunu görünür kılar.

TYMM’de açıkça ifade edildiği gibi ürün farklılaştırması kısmında sunulan tüm öneriler, ürün zenginleştirme için de geçerlidir. Ancak zenginleştirme, bu önerilerin özellikle *ileri düzeyde öğrenen öğrenciler* için daha ileri seviyede, daha yaratıcı ve daha otantik ürünler üretmeye yönelik biçimde kullanılması anlamına gelir. Bu çerçevede ürüne dayalı zenginleştirme;

- içeriği, *gerçek hayat problemleriyle* ilişkilendiren,
- ürünü *gerçek alıcı kitleye* hitap eden,
- değerlendirmeyi *profesyonel kriterler ve çoklu değerlendirme* kaynaklarıyla gerçekleştiren,
- öğrencinin birikimini *sentez ürünler* hâlinde görünür kılan,
- *ürün çeşitliliği* ve çoklu ifade yollarını destekleyen,
- öğrenciyi önceki ürünlerini *dönüştürmeye, yeniden kurgulamaya ve farklı bağlamlara taşımaya* teşvik eden planlı ve sistematik bir farklılaştırma yaklaşımı olarak anlaşılmalıdır.

Bu yaklaşım benimsendiğinde, ürün zenginleştirme yalnızca “daha süslü ödevler” anlamına gelmez; öğrencinin *bilgiyi, beceriyi ve değerleri bir araya getirerek özgün, anlamlı ve toplumsal karşılığı olan ürünler* üretmesini sağlayan, güçlü bir öğrenme tasarımı aracına dönüşür.

## ÖĞRETMENLER İÇİN UYGULANABİLİR ÖNERİLER

- **Her ürün için önce şu soruyu sorun:**  
“Bu ürün, hangi kazanımı/çıktıyı göstermeli?”  
Cevap net değilse ürünü değiştirin ya da sadeleştirin.
- **Temel ürün + zenginleştirilmiş katman planlayın:**
  - Tüm öğrenciler için ortak, basit bir ürün (ör. kısa rapor, kavram haritası).
  - Hazır bulunduğu yüksek olanlar için ek derinlik (daha karmaşık veri, gerçek hayat bağlantısı, disiplinler arası ilişki gibi).

**FARKLIlaştırILMIŞ ÖĞRETİM: ZENGİNLEŞTİRME****• Her üniteye büyük proje yapmayın:**

Yılda 1-2 üniteye kapsamlı ürün, diğer ünitelerde küçük ölçekli zenginleştirilmiş görevler planlayın.

**• Ürün menüsü kullanın (öğrenciye seçenek verin):**

Ör. aynı kazanım için:

- Araştırma raporu
- Kısa video/podcast
- Afiş + konuşma metni
- Hikâye/senaryo

Her seçeneğin altında kısa açıklama ve temel ölçütler olsun.

**• Kısa bir “ürün sözleşmesi” yapın:**

Öğrenciyle birlikte şu maddeleri doldurun:

- Ürün türü
- Konu/tema
- Hedef kitle
- Ara teslim tarihi ve final tarihi
- Kullanacağı temel kaynaklar

**• Süreci parçalara bölün, ara teslimler belirleyin:**

1. adım: konu ve ürün türü seçimi
2. adım: taslak/plan
3. adım: ilk versiyon + akran geribildirimi
4. adım: son hâl + sunum

**• Ürün türüne yönelik mini öğretim yapın:**

- Poster istiyorsanız, 10 dakikalık “iyi poster nasıl olur?” örnek analizi;
- Sunum istiyorsanız, kısa “iyi sunum” kriterleri;
- Rapor istiyorsanız, basit başlıklandırma ve kaynakça örneği gösterin.

**• Kısa ve net rubrikler hazırlayın (3–4 kriter):**

- İçerik doğruluğu ve derinlik
- Düşünme düzeyi (analiz/yaratıcılık)
- Düzen ve tutarlılık
- Sunum/ifade biçimi

**• Farklı ürün türleri için ortak üst düzey ölçüt kullanın:**

Video da olsa rapor da olsa hepsi için “kazanımı gösterme düzeyi”, “derinlik”, “hedef kitleye uygunluk” gibi ortak kriterlere bakın.

**• Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi ekleyin:**

- Öğrenciye “Bu ürünün en güçlü yanı/geliştirmek istediğim yön” gibi 3-4 soruluk form verin.
- Akranlardan “2 güçlü yön + 1 öneri” isteyin.

**• Ev-okul dengesini gözetin:**

- Büyük işlerin çoğunu sınıfta/okulda yaptırın.
- Evde yapılacak kısmı “süsleme, son düzeltme” ile sınırlı tutun.

• **Alternatif ifade yolları sunun:**

Aynı kazanım için yazılı, sözlü, görsel, dijital gibi farklı ürün seçenekleri verin; özellikle farklı öğrenen profilleri ve kaynaştırma öğrencileri için bu çok önemli.

• **Grup ürünlerinde rol dağılımını netleştirin:**

- Başta herkesin rolünü yazılı olarak belirleyin (araştırmacı, yazıcı, tasarımcı, sunucu vb.).
- Sonda herkesten “ben ne yaptım?” diye kısa bireysel katkı notu alın.

• **Kısa bir “ürün tasarım kontrol listesi” kullanın:**

Her yeni ürün fikrinde kendinize şunları sorun:

- Bir kazanıma net şekilde hizmet ediyor mu?
- Gerçek bir problem/bağlamla ilişkili mi?
- Hedef kitlesi belli mi?
- 3-4 kriterle değerlendirilebilir mi?
- Sınıfın çoğu için uygulanabilir mi?

## KAYNAKÇA

- Akdeniz, A. R., & Koçer, A. (2019). [Makale başlığı bilinmiyor]. [Dergi adı bilinmiyor].
- Akkaş, E. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler için zenginleştirme yaklaşımları: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6(4), 1–22. (DergiPark)
- Ardenlid, F. (2025). Differentiated instruction for gifted students and their peers: A scoping review. *Cogent Education*, 12(1), 1–24. (Tandfonline)
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). [Çalışma başlığı bilinmiyor]. [Dergi adı bilinmiyor].
- Berger, S. L. (1991). Differentiating curriculum for gifted students. *Gifted Child Today*, 14(4), 4–10.
- Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336–362.(ERIC)
- CAST. (2024, 5 Aralık). Differentiated instruction and implications for UDL. CAST/AEM Center.
- Çalıkoğlu, B. S. (2015). Altering depth and complexity in the science curriculum for gifted students. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16(1), 1–31. (eduhk.hk)
- Çitil, M., Özkubat, U., & Akçayır, İ. (Eds.). (2024). Ortaöğretim kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Farklılaştırılmış öğretim ve müdahale stratejileri öğretmen rehber kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB Özel Eğitim Müdürlüğü)
- Eikeland, I., Engelsen, K. S., & Thygesen, R. (2022). Differentiation in education: A configurative review. *Education Inquiry*, 13(4), 398–419.(Tandfonline)
- Göksu, D. Y. (2022). Differentiation models for the curriculum of gifted and talented students. [Dergi adı], [cilt], [sayfa aralığı]. (DergiPark)
- Göksu, D. Y., & Gelişli, Y. (2023). Differentiation models for the curriculum of gifted and talented students: A literature review. *International Journal of Educational Research Review*, 8(2), 268–279.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (3rd ed.). Corwin.
- Gül, M. D. (2023). Enrichment studies in gifted education: A bibliometric analysis. [Dergi adı], [cilt], [sayfa aralığı]. (DergiPark)
- Gül, M. D. (2023). Enrichment studies in gifted education: A bibliometric analysis. [Dergi adı], [cilt], [sayfa aralığı]. (DergiPark)
- Hall, T. E., Vue, G., Koga, S., & Stahl, W. (2014). Differentiated instruction and UDL: Planning for all learners (NCAC brief). National Center on Accessible Educational Materials. (AEM Center)
- Hall, T. E., Vue, G., Koga, S., & Stahl, W. (2014). Differentiated instruction and UDL: Planning for all learners (NCAC brief). National Center on Accessible Educational Materials.
- Hughes, C. E. (2025). MTSS and twice-exceptional learners: Problem-solving for complex profiles. *Gifted Child Today*, 48(2), 89–101. (SAGE Journals)
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. ASCD.
- Kanevsky, L. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299.(SAGE Journals)
- Kaplan, S. N. (2009). The depth and complexity framework: A tool for differentiating curriculum. [Kitap bölümü ya da rapor]. (gifted.tki.org.nz)
- Kaplan, S. N. (2009). The depth and complexity framework: A tool for differentiating curriculum. In J. L. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative curriculum models for gifted students* (pp. 23–56). Prufrock Press. (files.ascd.org)
- Kaplan, S. N. (2013). Depth and complexity. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 277–286). New York, NY: Routledge. (files.eric.ed.gov)
- Kaplan, S. N. (2013). Depth and complexity. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 277–286). Routledge.
- Kingore, B. (2004). *Differentiation: Simplified, realistic, and effective*. Professional Associates Publishing.

- Kronberg, R. (1997). Differentiated teaching & learning in heterogeneous classrooms. [Yayınevi bilgisi bilinmiyor].
- Langelaan, B. N. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements of a comprehensive teaching approach. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104260.(ScienceDirect)
- Maker, C. J. (1982). Curriculum development for the gifted. Aspen Systems. (files.eric.ed.gov)
- Maker, C. J. (1982). Curriculum development for the gifted. Aspen Systems.
- Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners (2nd ed.). Pro-Ed.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2025a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Program Okuryazarlığı: 6. Modül – Farklılaştırma [Öğretmen kılavuz kitabı]. Yazar. (TYYM)
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2025b). Farklılaştırma etkinlik kitapları ve zenginleştirme/destekleme materyalleri [Çevrim içi kaynak]. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. (MEB Özel Eğitim Müdürlüğü)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Uygulanan Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Zenginleştirilmesi Çalıştayı [Basın duyurusu]. (DergiPark)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları: Ortak metin ve program okuryazarlığı modülleri. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: 6. Modül – Farklılaştırma. Yazar.(OGM Materyal)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Zenginleştirme ve destekleme etkinlik kitapları [Çevrim içi kaynak]. (TYYM)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: 6. Modül – Farklılaştırma. Yazar.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Zenginleştirme ve destekleme etkinlik kitapları [Çevrim içi kaynak]. (files.eric.ed.gov)
- Morsink, T. O. (2021). Differentiated instruction in lesson planning: A mixed-methods study (Yüksek lisans tezi). University of Twente. (essay.utwente.nl)
- Nevin, A., Villa, R. A., & Thousand, J. (2013). Universal Design for Learning and differentiated instruction: Resolving competing mandates of the Individuals with Disabilities Education Improvement Act and No Child Left Behind. SFER Conference Proceedings.
- Örnek, F. (2024). Traffic light tiered assessment: Examples from STEM. [Dergi adı], [cilt], [sayfa aralığı]. (DergiPark)
- Padmore, E. A., & Ali, C. A. (2024). Exploring effective differentiated instruction in the teaching and learning of mathematics. *Asian Journal of Science Education*, 6(1), 41–55.(Bumi Publikasi Nusantara)
- Passow, A. H. (1982). Differentiated curricula for the gifted/talented: A point of view. In S. Kaplan et al. (Eds.), *Curricula for the gifted* (pp. 1–21). National/State Leadership Training Institute on the Gifted. (NWESD 189)
- Powers, E. A. (2008). The use of independent study as a viable differentiation technique for gifted learners in the regular classroom. *Gifted Child Today*, 31(3), 57–65. (DergiPark)
- Reis, S. M. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents and interests. *Education Sciences*, 11(9), 1–22. (Scribd)
- Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227–233. (scirp.org)
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1993). The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence. Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1993). Using the schoolwide enrichment triad model to provide programs for underserved gifted and talented students. In B. Wallace & H. B. Adams (Eds.), *Worldwide perspectives on the gifted* (pp. 7–20). (Academia)
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). Enrichment and gifted education pedagogy to develop talents, gifts, and creative productivity. *Education Sciences*, 11(9), 1–24. (files.eric.ed.gov)
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for the development

of talents and gifts. [Kitap ya da kitap bölümü]. (ResearchGate)

- Sak, U. (2016). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1), 1–26.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13–17.(Tandfonline)
- Taylor, J. (2016). *Depth & Complexity Framework: Understanding the pieces*. J Taylor Education.
- Tennessee Department of Education (TDOE). (2018). *Differentiation strategies and examples: Grades 6–12*. Author. (tn.gov)
- Tennessee Department of Education. (2018). *Differentiation strategies and examples: Grades K–2 (Handbook)*.
- Tezcan, T., & Temel, Z. F. (2023). An investigation of research on differentiated instruction in Türkiye. *TAY Journal*, 7(3), 998–1021. (DergiPark)
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.)*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms (3rd ed.)*. ASCD.(Google Kitaplar)
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.(Scirp)
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. ASCD. (Vikipedi)
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. ASCD.
- Tozak, E. (2025). Differentiated instruction in practice: Primary teachers' views within the Century of Türkiye Education Model. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(1), 1–18. (iejee.com)
- Unal, A. (2022). Differentiated instruction and K–5 multi-tiered systems of support. *Georgia Educational Researcher*, 19(2), 1–25. (files.eric.ed.gov)
- van Munster, M. A., et al. (2019). Universal Design for Learning and differentiated instruction in physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 1–19.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. ASCD. (andymatuschak.org)
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. ASCD.
- Wong, K. (2025). One size does not fit all: Differentiating instruction for diverse learners through MTSS. *Kappa Delta Pi Blog*. (kdp.org)

## EKLER

- Örnek zenginleştirilmiş ünite/ders planları
- Örnek rubrik ve kontrol listeleri
- Öğrenci-veli bilgilendirme metinleri
- Gözlem ve öz değerlendirme formları
- Strateji kartları (özet öğretmen el kitabı şeklinde)

