



# EDUCATIONE

**Tasarımcı Öğretmen Ekosistemi: Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET)  
Temelli Proaktif Öğretim Tasarımı Çerçevesi\***  
**The Designer Teacher Ecosystem: A Proactive UDL-Based Instructional Design  
Framework**



## Yazar Bilgisi/ Author Information

**Özge Deniz BAYSURA**

Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, ozgedenizcalis@gmail.com

**Banu YÜCEL-TOY**

Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, byuceltoy@gmail.com

## Makale Bilgisi/ Article Info

**Makale Türü/ Article Type** : İnceleme Makalesi / Review Article  
**Geliş Tarihi/ Received** : 03.03.2026  
**Kabul Tarihi /Accepted** : 11.05.2026  
**Yayın Tarihi/Published** : 24.06.2026

## Atıf / Cite

Baysura, Ö. D. ve Yücel-Toy, B. (2026). Tasarımcı öğretmen ekosistemi: Öğrenmede evrensel tasarım (ÖET) temelli proaktif öğretim tasarımı çerçevesi. *EDUCATIONE*, 5(1), 101-141.

\* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.



## Özet

Bu çalışma, Öğrenmede Evrensel Tasarımı (ÖET) yalnızca bir strateji listesi ya da sonradan yapılan uyarlamalara dayalı bir yaklaşım olarak ele almak yerine; öğretim tasarım sürecini en başından yapılandıran proaktif ve bütüncül bir tasarım çerçevesi olarak yeniden konumlandırmayı ve bu doğrultuda, ÖET'nin çok boyutlu yapısının öğretim tasarımına sistematik olarak nasıl entegre edilebileceğine ilişkin bütünsel bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Süreçte, ÖET Kılavuz 3.0'da yer alan 36 kontrol noktası (consideration) analiz edilerek stratejik öğretimsel kararlara dönüştürülmüş ve bu kararlar somut öğretim tasarım araçları aracılığıyla işlevselleştirilmiştir.

Çalışmanın özgün katkısı, planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarını birbirine bağlayan döngüsel bir yapı olarak kurgulanan "Tasarımcı Öğretmen Ekosistemi" çerçevesini ortaya koymasındadır. Bu çerçeve kapsamında; ÖET Ders Planlama Kılavuzu, Ders Planı Şablonu, Öğretmen Öz Değerlendirme Formu ve Ders Planı Rubriği geliştirilmiştir; ayrıca uluslararası alan yazında yer alan UDL-OMT gözlem aracı Türkçeye ve Türkiye bağlamına uyarlanmıştır. Çalışma, ÖET'nin öğretim tasarımında öğrenme bariyerlerini tasarımın başlangıcında ele alan ve öğrenen değişkenliğini merkeze alan bir yaklaşım olarak yapılandırılabilirliğini göstermektedir. Oluşturulan araç seti, öğretmenlerin tasarım kararlarını daha sistematik, izlenebilir ve veri temelli biçimde almalarını sağlayan bir çerçeve sunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenmede evrensel tasarım (ÖET), öğretim tasarımı, öğrenen değişkenliği, öğrenme bariyeri, tasarımcı öğretmen.

## Abstract

This paper aims to reposition Universal Design for Learning (UDL) not simply as a list of strategies or a framework limited to post-hoc adaptations, but as a proactive and holistic design framework that structures the instructional design process from the outset. Drawing on conceptual analysis, the paper examines how UDL's multidimensional structure can be systematically integrated into instructional design decisions. The 36 considerations in UDL Guidelines 3.0 are interpreted through the lens of planning, implementation, monitoring, and evaluation, and are translated into design questions and decision points that can guide practice through concrete instructional design tools.

The primary contribution of the paper is the proposal of the "Designer Teacher Ecosystem," conceptualized as a cyclical structure interlinking the phases of planning, implementation, monitoring, and evaluation. Within this framework, four original tools—the UDL Lesson Planning Guide, UDL Lesson Plan Template, UDL Teacher Self-Evaluation Form, and UDL Lesson Plan Rubric—were developed, and the UDL-OMT observation instrument was adapted to the Turkish context. The paper demonstrates that UDL can be structured as a design-oriented approach that addresses learning barriers at the outset of instructional planning while foregrounding learner variability. The proposed toolset offers a systematic framework that supports teachers in making more deliberate and reflective instructional design decisions.

**Keywords:** Universal design for learning (UDL), instructional design, learning barriers, learner variability, designer teacher.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Learner variability has increasingly been recognized as a defining feature of contemporary educational environments, requiring instructional designs that move beyond standardized and static structures (Meyer et al., 2014; Rao & Meo, 2016). Rather than treating differences among learners as exceptions, current perspectives emphasize flexibility, accessibility, and responsiveness as central design principles (Craig, 2022; CAST, 2024). Traditional instructional approaches, which often assume an “average” learner profile, may unintentionally create cognitive, linguistic, or sociocultural barriers that limit participation and access (Meo, 2008; Rusconi & Squillaci 2023). From this perspective, learning challenges are not solely individual deficits but may reflect limitations within instructional environments (Rose & Meyer, 2002; Zhang et al., 2022).

Universal Design for Learning (UDL) offers a research-based framework grounded in affective, recognition, and strategic brain networks, emphasizing Multiple Means of Engagement, Representation, and Action and Expression (Meyer et al., 2014; Sewell et al., 2022; CAST, 2024). Recent updates in UDL Guidelines 3.0 further highlight learner identity, agency, and self-regulated learning processes (Novak, 2022; CAST, 2024). Despite these developments, UDL is often interpreted within the Turkish context as a set of strategies or short-term adaptations rather than a comprehensive instructional design framework (Rao & Meo, 2016; Ünlüoğlu Ünal et al., 2022). This paper responds to that framing by presenting UDL as a proactive, cyclical design ecosystem that structures instructional decisions from planning to evaluation.

### Conceptual Approach

This paper draws on conceptual analysis to explore how UDL principles can be integrated into instructional design. Instead of treating the 36 considerations in the UDL Guidelines 3.0 as separate strategies, they are considered in relation to the kinds of instructional decisions teachers make during planning and implementation.

The considerations are discussed in connection with planning, implementation, monitoring, and evaluation processes, particularly in terms of how they help teachers anticipate possible learning barriers and reflect on their design choices. These connections form the basis of a cyclical structure that links different stages of instructional design.

On this basis, four instructional design tools were developed: the UDL Lesson Planning Guide, the Lesson Plan Template, the Teacher Self-Evaluation Form, and the Lesson Plan Rubric. In addition, the Universal Design for Learning Observation Measurement Tool (UDL-OMT) (Basham et al., 2020) was adapted to the Turkish context to ensure conceptual and terminological consistency.

### Framework Overview

This paper proposes the “Designer Teacher Ecosystem”, a cyclical structure in which the principles of UDL 3.0 are embedded across different stages of instructional design. Within this structure, the teacher is positioned not simply as an implementer of plans, but as a designer who anticipates learner variability and considers potential learning barriers from the outset.

The UDL Lesson Planning Guide serves as a tool to support reflection before instruction begins. Through a set of guiding questions, it helps teachers clarify learning goals and think through possible physical, cognitive, or affective barriers that students may encounter. These reflections are then translated into planning decisions within the Lesson Plan Template, where anticipated barriers are directly connected to selected UDL strategies.

The adapted UDL-OMT allows classroom practices to be observed in a more structured way, making it possible to examine how planned decisions are enacted during instruction. The Teacher Self-Evaluation Form and the Lesson Plan Rubric further support this process by encouraging teachers to revisit their design choices and reconsider how closely their lesson plans align with UDL principles. In this way, the

tools function together as part of an ongoing cycle, where insights from one implementation inform subsequent planning.

## Discussion

The framework presented in this paper approaches UDL not as a checklist of strategies, but as a way of organizing instructional design decisions (Edyburn, 2010; Lambert et al., 2023). When the 3.0 checkpoints are considered within a structured design cycle, they become part of a coherent planning process rather than isolated classroom techniques. This addresses concerns in the literature that UDL is sometimes reduced to fragmented or surface-level applications (Basham et al., 2020; Zhang et al., 2022).

Within this ecosystem, learning barriers are treated as features of the instructional context rather than as deficits attributed to individual students (Rose & Meyer, 2002; Lambert et al., 2023). This shift redirects attention from modifying learners to reconsidering how learning environments are designed. In doing so, it supports learner agency by encouraging multiple pathways for engagement, representation, and expression (CAST, 2024; Novak, 2022).

The framework also contributes to discussions about how UDL is positioned in educational practice. Instead of framing UDL as a specialized intervention primarily associated with disability (Meo, 2008; King-Sears et al., 2015), it is considered here as a foundational principle of instructional planning (Meyer et al., 2014). The adaptation of the UDL-OMT into Turkish further extends this perspective by enabling more systematic observation of inclusive classroom practices within the local context. Future work may examine how sustained engagement with this ecosystem influences teachers' instructional design practices over time and how UDL can be more fully integrated into teacher education programs (Ok et al., 2017; Zhang et al., 2022).

## GİRİŞ

Eğitim bağlamı, 21. yüzyılda bilişsel, duyuşsal ve kültürel çeşitliliğin en üst düzeyde olduğu heterojen bir öğrenen profili etrafında çerçevelenmektedir (Craig, 2022). Geleneksel “tek tip” eğitim anlayışının öğrenen değişkenliğini istisnai bir durum olarak ele alması ve öğretim programlarını statik olarak yapılandırmasının aksine, güncel paradigmanın bağlamı öğrenen değişkenliğini bir norm olarak kabul etmekte ve öğretim programları esnek bir yapıda ele almaktadır (Meyer ve ark., 2014; Rao ve Meo, 2016). Çünkü öğrenen değişkenliği, insanın yaratılışından gelen doğal bir farklılık olup sinir sistemimizin en belirgin özelliğidir, her beynin öğrenme süreci - tıpkı parmak izlerimizin benzersizliği gibi - birbirinden farklıdır (AlRawi ve AlKahtani, 2021; Center for Applied Special Technology [CAST], 2024).

Geleneksel öğretim programları, öğrenme sürecini “averaj” yani “ortalama öğrenen” varsayımına göre yapılandırır ve farklı bilişsel, duyuşsal, dilsel veya sosyokültürel özellikleri öğretim tasarımında merkeze almamaktadır (Meo, 2008; Rusconi ve Squillaci, 2023). Öğrenen değişkenliğinin göz ardı edildiği bu ortamlarda öğrenme güçlükleri öğrenene özgü eksiklikler olarak tanımlanırken, öğretim programının statik yapısı birçok öğrenen için erişilmesi güç, katılımı sınırlayan öğrenme bariyerleri oluşturmaktadır (Rose ve Meyer, 2002). Sonuçta da bu yapı özellikle engelli bireyleri ve farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencileri sistemin dışına itebilmektedir (Zhang ve ark., 2022). Bu kapsamda kapsayıcılık ise çoğunlukla özel eğitim ihtiyacı olan öğrenenlerin geleneksel sınıf ortamlarına yerleştirilmesi ve ihtiyaçları doğrultusunda çoğunlukla fiziksel, zaman zaman da akademik düzenlemeler yapılmasıyla ilişkilendirilmektedir (Meo, 2008; King-Sears ve ark., 2015). Bu nedenle öğretim tasarımının, içeriği standart kalıplarla aktaran bir çerçeve olmaktan ziyade öğrenen farklılıklarını ve esnek öğrenme yollarını tasarımın en başında odağa alan kuramsal bir çerçevede ele alınması gerekmektedir (Basham ve Marino, 2013; CAST, 2018; King-Sears, 2009; Rusconi ve Squillaci, 2023). Bu noktada, uluslararası alan yazında *Universal Design for Learning-UDL* olarak ifade edilen Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET), kapsayıcılık ve erişilebilirliği tüm öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal veya fiziksel farklı ihtiyaçlarına göre genişleten bir çerçeve sunarken, öğrenen farklılıklarını bireyden kaynaklanan eksiklik değil ortam veya öğretim programlarının statikliğinden kaynaklanan zorluklar olarak ele almaktadır (Meyer ve ark., 2014; Sewell ve ark., 2022).

Ancak, alan yazındaki mevcut öğretim pratikleri ve ilgili araştırmaların ÖET'nin kapsayıcı profilini ve öğretim tasarımı üzerindeki gücünü tam yansıtmadığı görülmektedir. Alan yazında ÖET sıklıkla strateji kontrol listesi, mevcut planlara

sonradan eklenen özel gereksinimli bireyler için bir iyileştirme uyarlaması veya kısa süreli müdahale uygulamaları olarak ele alınmaktadır (Lambert ve ark., 2023; Rao ve Meo, 2016). Bu bakımdan ÖET'nin henüz sınıfa girmeden öğrenme bariyerlerini öngören, esnekliği ve özerkliği dersin temeline koyan proaktif ve öğrenen yararına olan yapısı üzerine odaklanan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Basham ve Marino, 2013; Rusconi ve Squillaci, 2023).

Türkiye bağlamı dikkate alındığında eğitim istatistikleri, kapsayıcı sınıflardaki engelli öğrenci ve dilsel/kültürel çeşitliliğe sahip öğrenci sayısının hızla arttığını ortaya koymakta (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2025); bu durum, öğretmenlerin derslerini en baştan tüm öğrencilere hitap edecek şekilde tasarlama becerisini zorunlu kılmaktadır (Ünlüol Ünal ve ark., 2022). Alan yazın incelendiğinde, ÖET temelli araştırmaların sınırlı olduğu; mevcut çalışmaların da genellikle belirli bir dersin (örneğin matematik veya İngilizce) akademik başarısı (Yavuzarslan, 2018; Yüzlü, 2017) veya öğrenci tutumu üzerine odaklandığı görülmektedir (Batmaz-Derer, 2018; Kuuk, 2023). Genellikle ilkokul ve ortaokul düzeylerinde yapılan bu çalışmaların ÖET'nin akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymakta katkıları açık olmakla birlikte söz konusu çalışmaların odak noktası genellikle ÖET ilke ve kılavuzunun birer öğretim tekniği olarak uygulanmasıyla sınırlı kalmıştır. ÖET'nin, ders hedeflerinin belirlenmesinden değerlendirme yöntemlerine kadar ki tüm öğretim tasarımı sürecini sistematik ve bütüncül biçimde nasıl dönüştürebileceğine dair kavramsal tartışmalar eksiktir (Lambert ve ark., 2023). Bununla birlikte, Türkiye'de öğretmen adaylarıyla yürütülen ÖET temelli çalışmalarda ÖET ilkelerine dayalı kısa süreli eğitimlerin bile katılımcıların erişilebilir ders planı hazırlama becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını ve öğretmenlerin kapsayıcı eğitim anlayışlarını geliştirdiğini göstermektedir (Ünlüol Ünal ve ark., 2022; Kara Eren, 2021). Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında da ÖET'nin öğretmenlerin sadece teknik bilgisini değil, kapsayıcı eğitime ve öğrenen çeşitliliğine yönelik temel tutumlarını da olumlu yönde dönüştürebilecek bir potansiyele sahip olduğu vurgulanmaktadır (Kara Eren, 2021). Bu nedenle ÖET'nin sabit ve değişmez bir çerçeve olarak değil, öğretmenin ihtiyaçlarına ve öğretim sürecindeki değişkenliğe yanıt verebilen esnek bir tasarım zihniyeti olma özelliğinin vurgulanmasına ihtiyaç vardır (Kara-Eren, 2021; Sala-Bars ve ark., 2024).

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, Türkiye bağlamında ÖET'nin öğretim tasarımıyla bütüncül ve sistematik entegrasyonuna yönelik kavramsal bir çerçevenin henüz geliştirilmediği görülmektedir. Nitekim Ünlüol Ünal ve arkadaşları (2022), öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada yalnızca üç saatlik bir ÖET eğitiminin

ardından katılımcıların erişilebilir ders planı yazma puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlemlediklerini bildirmektedir. Bu bulgu, ÖET'nin öğretim tasarımı sürecine entegre edilmesinin Türkiye bağlamında hem mümkün hem de etkili olduğunu göstermekte; ancak bu entegrasyonun nasıl döngüsel, sistematik ve veri temelli bir çerçevede yapılandırılabileceği sorusu yanıtsız kalmaya devam etmektedir. Söz konusu boşluk, bu çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmaktadır.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı, Öğrenmede Evrensel Tasarımı yalnızca özel öğretim ihtiyacı olan öğrenenler için uygulanan ya da derslere sonradan eklenen etkinlik ve uyarlamalara yönelik bir strateji listesi/kılavuzu olarak ele alınmanın ötesine geçmektir. Bu doğrultuda ÖET, öğretimsel kararları en baştan şekillendiren; esnek, bütüncül ve proaktif bir öğretim tasarımı çerçevesi olarak yeniden ele alınmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin öğrenme sürecini planlarken öğrenen farklılıklarını ve öğrenme bariyerlerini başlangıç aşamasında dikkate alan, esnek öğrenme yollarını tüm öğrenenler için bilinçli biçimde yapılandırabilen bir "tasarımcı öğretmen" rolü çerçevelendirilmektedir. ÖET'nin öğretmen eğitimi, ders planlama ve sınıf içi uygulama süreçlerinde nasıl işlevselleştirilebileceği; planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarını birbirine bağlayan öğretim tasarım araçları üzerinden ele alınmaktadır. Böylece, ÖET'nin öğretim tasarımının bütüncül ve sistematik tasarım döngüsü içinde nasıl kullanılabilirliği görünür kılınmaktadır. Çalışma, Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET) yaklaşımını öğretim programlarına ek bir teorik çerçeve olmanın ötesine taşıyarak sınıf içi uygulamalar ve öğretmen rolünde nasıl bütüncül bir tasarım ekosistemine dönüştüğünü metodolojik olarak temellendirmektedir.

### **Öğrenmede Evrensel Tasarım(ÖET)'in Kuramsal Temelleri**

Bu çalışmada "Universal Design for Learning" kavramı, alan yazında karşılaşılan "Evrensel Öğrenme Tasarımı" ve "Öğrenmede Evrensel Dizayn" gibi farklı Türkçe kullanımlar yerine "Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET)" olarak tercih edilmiştir. Bu tercih üç gerekçeye dayanmaktadır: kavramın öğrenme için yapılan proaktif tasarım doğasını en doğru biçimde yansıtması (CAST, 2024); Türkiye kökenli uluslararası çalışmalarda bu kullanımın yerleşik olması (Ünlüol Ünal ve ark., 2022; Kara-Eren, 2021); ve bu çalışmada yürütülen uzman değerlendirme sürecinde söz konusu tercihin kavramsal açıdan en uygun bulunması. ÖET, öğrenen çeşitliliğini istisnai bir durum değil, tasarımın temel girdisi olarak kabul eden bilimsel bir çerçeve sunarak herkes için erişilebilir öğrenme ortamları tasarlamayı hedeflemektedir (CAST, 2018; Rao ve Meo, 2016). Kökenini ve felsefesini mimarideki Evrensel Tasarım'dan alan bu yaklaşım, öğretim hedeflerini, materyalleri ve öğrenme ortamlarını tasarım aşamasında esnek olarak yapılandırarak erişilebilirlik gereksinimlerini ve öğrenme

bariyerlerini en baştan azaltmayı hedeflemektedir; bu sayede sonraki aşamalarda ihtiyaç duyulabilecek bireysel destek ve uyarlamaların kapsamı en aza indirilebilmektedir (Mace, 1998; Meo, 2008; Meyer ve ark., 2014; Sala-Bars ve ark., 2024). Bu yapılandırmanın referans noktası ise öğrenme bilimleri ve nörobilim çalışmalarıdır (CAST, 2024; Rusconi ve Squillaci, 2023).

ÖET öğrenme sürecinde etkin olan üç temel beyin ağını hedef almaktadır: tanıma ağları (bilginin algılanması ve anlamlandırılması), stratejik ağlar (öğrenmeye yönelik planlama, eylem ve ifade etme süreçleri) ile duyuşsal ağlar (öğrenmeye yönelik motivasyon, ilgi ve katılım)(Meyer ve ark., 2014; Sewell ve ark., 2022). Bu ağlarla bağlantılı olarak ÖET üç temel ilke üzerine inşa edilmiştir: ilgi ve motivasyon için “Çoklu Katılım Yolları” sunmak, bilginin farklı öğrenen ihtiyaçlarına göre sunulması için “Çoklu Temsil Yolları” sağlamak ve öğrenenlerin kendilerini ifade etmeleri için seçenek sunan “Çoklu Eylem ve İfade Yolları” geliştirmek (CAST, 2024). Bu bakış açısıyla ele alındığında ÖET sadece bir strateji listesi değil bilişsel, duyuşsal, sosyokültürel ve fiziksel öğrenme engellerini öğretim sürecinin en başından itibaren proaktif şekilde azaltmayı amaçlayan dinamik ve esnek bir tasarım sürecidir (Lambert ve ark., 2023; Rusconi ve Squillaci, 2023; Sewell ve ark., 2022).

ÖET'nin öğretim tasarımına sistematik entegrasyonunu inceleyen uluslararası alan yazın, bu yaklaşımın öğretmenlerin proaktif tasarım kapasitesini artırdığını ve öğrenme bariyerlerini en baştan gidermelerine olanak tanıdığını ortaya koymaktadır (Lee ve Griffin, 2021; Lambert ve ark., 2023; Rao ve Meo, 2016). Rose ve Gravel (2009), ÖET'nin öğretim tasarımında konumlandırılmasını küresel bir konum belirleme sistemi metaforu üzerinden açıklamakta; tıpkı bir GPS'in varış noktasını sabit tutup rotayı esnek biçimde yeniden hesapladığı gibi, ÖET'nin de öğrenme hedefini değiştirmeksizin farklı öğrenciler için çoklu yollar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, ÖET'nin parçacı bir strateji uygulaması olarak değil, öğretim tasarımının tüm boyutlarını kapsayan bütünsel bir çerçeve olarak ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Edyburn, 2010; Zhang ve ark., 2022).

Bu yaklaşım eğitim sürecine uyarlandığında, öğrenme güçlüklerinin de bireyin özelliklerinden değil, öğretim ortamının ve öğretim programının esnek olmayan yapısından kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Rose ve Meyer, 2002). Bilgi ve içeriğin tek biçimde sunulması, ifade yollarının sınırlı olması veya katılıma yönelik seçenek sunulmaması gibi öğretimsel tercihler, birçok öğrenen için öğrenme bariyerleri oluşturmaktadır (CAST, 2018). Bu nedenle ÖET, öğrenenleri “düzeltmeye” değil öğrenme ortamını yeniden tasarlamaya odaklanır.

ÖET'nin temel amacı, tüm öğrenenler için erişilebilir, kapsayıcı, adil ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan öğrenme ortamları oluşturmaktır (Rose ve Meyer, 2002). Bu nedenle yaklaşımın merkezinde, öğrenen değişkenliğinin istisnai bir durum değil norm olarak kabul edilmesi vardır (CAST, 2018). Eğitim sisteminde hakim olan "ortalama öğrenen" tanımının bilimsel olarak karşılığının bulunmadığı; her bireyin bilgiye erişimi, anlamlandırması ve ifade etme seçeneklerinin parmak izi kadar benzersiz olduğu nörobilimsel çalışmalarla ortaya konmuştur (CAST, 2018; CAST, 2024; Rose ve Meyer, 2002).

Amerika Birleşik Devletleri merkezli CAST, Öğrenmede Evrensel Tasarım üzerine yürüttüğü çalışmalarla bu çerçevenin kuramsal ve uygulamaya dönük temellerini oluşturan bir kurumdur (CAST, 2018). CAST tarafından geliştirilen ve düzenli olarak güncellenen Öğrenmede Evrensel Tasarım Kılavuzu, ilk yayımlandığı 2008 yılından bu yana öğrenme bilimleri, nörobilim çalışmaları ve kapsayıcı eğitim uygulamalarından elde edilen bulgular doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır (CAST, 2018; CAST, 2024). Temmuz 2024'te yayımlanan ÖET Kılavuz 3.0 versiyonu, öğrenen değişkenliği anlayışını genişleterek bunun yalnızca bilişsel ve nörolojik farklılıklarla sınırlı olmadığını; bireyin kültürel kimliği, dilsel deneyimleri ve sosyal bağlamını da tasarım sürecinin bir parçası olarak kabul eden kapsayıcı bir paradigma sunmaktadır (CAST, 2024). Böylece kılavuz, öğrenen özerkliği (learner agency) odağa alan bir yaklaşımı benimseyerek hedefini yalnızca "uzman öğrenen" yetiştirmekle sınırlamamakta; amaçlı, yansıtıcı ve stratejik biçimde kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen bireylerin gelişimini destekleyecek şekilde yeniden çerçevelemektedir (CAST, 2024; Novak, 2022; Sala-Bars ve ark., 2024).

Bu paradigma değişimi, öğrenme bariyerlerinin yalnızca fiziksel veya akademik sınırlılıklardan değil, öğrenme ortamındaki önyargılar ve katılımı sınırlayan uygulamalardan da kaynaklanabileceği ortaya koymaktadır (CAST, 2024). Aynı zamanda kılavuzda kullanılan dil öğretmen merkezli ifadelerden uzaklaşarak, öğreneni merkeze alan bir yapıya evrilmiş, özerklik, öz düzenleme ve aktif katılım ön plana çıkarılmıştır (CAST, 2024).

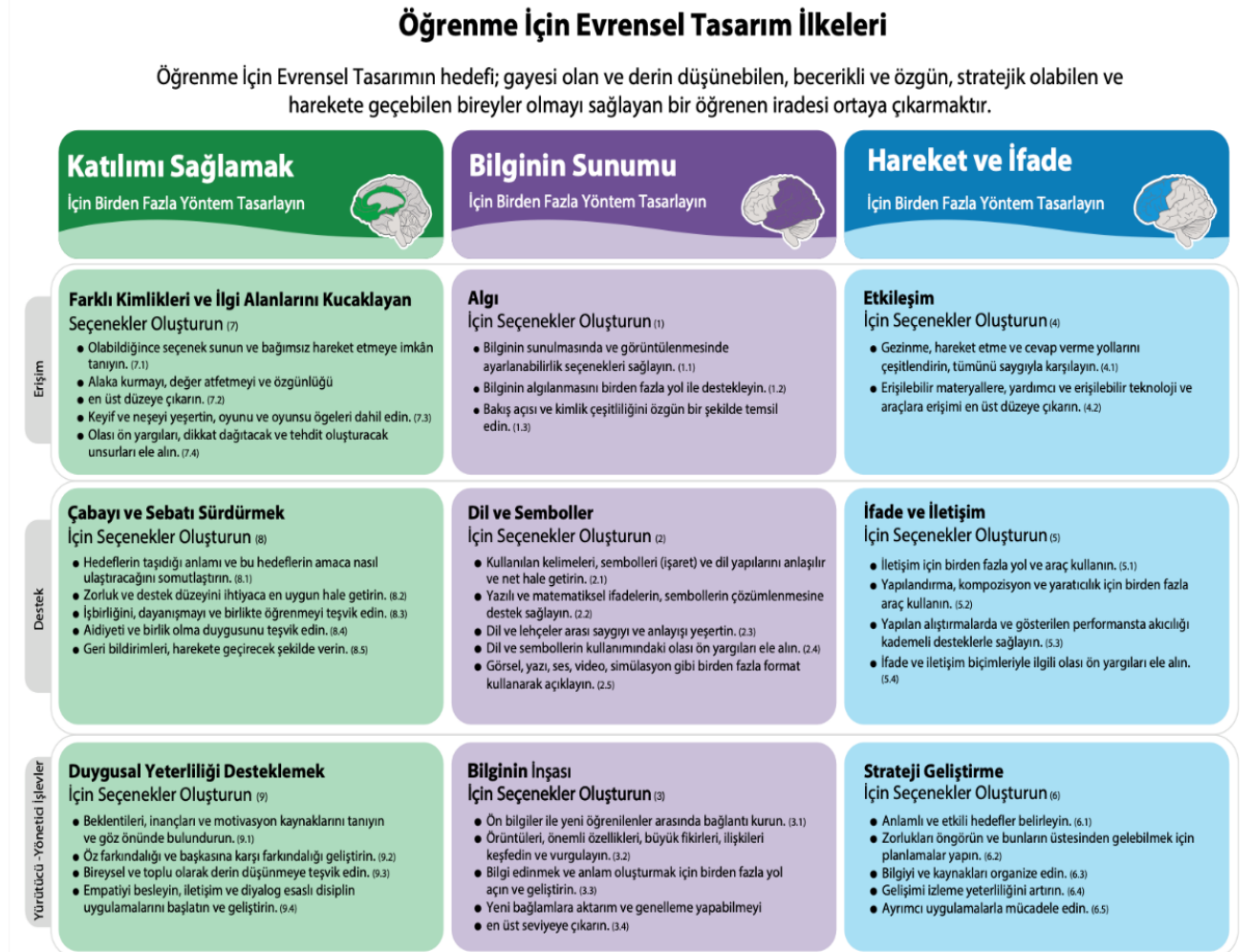
### **Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkeleri**

ÖET ilkeleri, uygulama sürecinde yol gösterici olması amacıyla ÖET Kılavuzu içinde matris formunda düzenlenmiştir (CAST, 2018). Kılavuz, dikey boyutta öğrenme sürecinde rol oynayan üç nörolojik ağla (duyuşsal, tanıma ve stratejik ağlar) ilişkili olan "Çoklu Katılım", "Çoklu Temsil" ve "Çoklu Eylem ve İfade" ilkelerini temel alır. Yatay boyutta ise öğretim süreci; fiziksel ve algısal engellerin azaltıldığı erişim

(access), öğrenme becerilerinin desteklendiği inşa etme (build) ve öz düzenleme ile yürütücü işlevlerin güçlendiği içselleştirme (internalize) boyutlarını kullanır. Şekil 1, ÖET' nin üç temel ilkesini erişim, destek ve yürütücü işlevler katmanlarıyla bütünleştiren matris yapısını göstermektedir.

## Şekil 1

### Öğrenmede Evrensel Tasarım İlkeleri



**Not.** *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0* (CAST, 2024) 'ten uyarlanmıştır. Türkçe çeviri Elif Büber, Fatma Er Yüksel ve R. Yalın Güçkıran tarafından yapılmıştır.

ÖET Kılavuzu, 3 temel ilke, bu ilkeler altında yapılandırılmış 9 rehber ve toplam 36 husus (consideration) içermektedir (CAST, 2024). ÖET Kılavuz 3.0, önceki versiyonlarda "checkpoint" olarak kullanılan yapıyı "consideration" terimiyle yeniden ifade etmektedir. Türkiye alan yazınındaki yerleşik kullanım nedeniyle bu çalışmada "kontrol noktası" ifadesi korunmuştur; ancak bu yapı, sabit uygulama adımlarından ziyade öğretim tasarımı sürecinde öğrenen değişkenliği ve olası bariyerlerin dikkate alındığı esnek tasarım alanları olarak yorumlanmış ve her biri somut tasarım sorularına dönüştürülmüştür (CAST, 2024). Bu yapı öğrenmenin sadece

içeriğe erişimle sınırlandırılmayacağını; motivasyon, bilgiyi yapılandırma, öz düzenleme, içselleştirme ve üst bilişsel işlevleri kapsayan çok boyutlu bir uzmanlaşma süreci (öğrenen özerkliği) olduğunu göstermektedir (CAST, 2024; Meyer ve ark., 2014). Bu bağlamda ÖET, öğretim sürecinde sonradan eklenen bir uyarlama yaklaşımı değil, öğretim tasarımının başlangıç noktasında yer alan ve tasarımsal kararları yönlendiren bir çerçeve olarak konumlandırılmaktadır.

### **Kuramsal Yapının Tasarım Sürecine Dönüşümü**

ÖET, nörobilim çalışmaları, eğitim bilimleri, mimari tasarım ve teknoloji gibi birbirinden farklı disiplinlerden beslenen hibrit bir yapıdadır (CAST, 2024). Bu çalışmada, ÖET gibi çok disiplinli bir yapının bileşenleri çözümlenmiş ve öğretim tasarımı süreciyle ilişkilendirilmiştir. Bir başka ifade ile ÖET'nin öğrenen değişkenliği, öğrenme bariyeri, esneklik ve erişilebilirlik gibi temel kavramları ve üç temel ilkesi (çoklu katılım, çoklu temsil ve çoklu eylem/ifade) ile öğretim tasarımının planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu tasarım sürecinde, beş öğretim tasarım aracı kullanılmış; bu kapsamda dört özgün araç (ÖET Ders Planlama Kılavuzu, ÖET Ders Planı Şablonu, ÖET Öğretmen Öz Değerlendirme Formu ve ÖET Ders Tasarımı Değerlendirme Rubriği) geliştirilmiş ve ayrıca ÖET uygulamalarının izlenmesine yönelik alan yazında geçerliği kanıtlanmış bir gözlem aracı da Türkçeye ve Türkiye bağlamına uyarlanmıştır.

### **Öğretim Tasarım Araçları**

Geliştirilen öğretim tasarım araçlarının temel iskeleti CAST (2024) tarafından yayımlanan güncel Öğrenmede Evrensel Tasarım Kılavuz 3.0'dır. Bunun yanında ÖET'nin öğretim tasarımına yansımaları ele alan öncü kuramsal çalışmalar (Basham ve ark., 2020; Lee ve Griffin, 2021; Meyer ve ark., 2014; Rose ve Meyer, 2002; Zhang ve ark., 2022) da çerçevenin bütünlüğünü sağlamak amacıyla dikkate alınmıştır. Geliştirilen öğretim tasarım araçları, kılavuzdaki 36 kontrol noktası ile "Erişim", "Destek" ve "Yürütücü-Yönetici İşlevler" katmanların öğretim tasarım sürecinin hangi aşamalarında nasıl kullanılabileceğini görünür kılacak biçimde yapılandırılmıştır. Araçların geliştirme süreci 3 aşamada yürütülmüştür.

Birinci aşamada, Öğrenmede Evrensel Tasarım Kılavuz 3.0'da yer alan 36 kontrol noktası detaylı şekilde incelenerek şu sorular kapsamında analiz edilmiştir:

- Kontrol noktasının hedeflendiği öğrenme boyutu nedir?
- Bu boyut, öğretim tasarım sürecinin hangi aşamasındaki kararları yönlendirir?
- Bu kontrol noktası, öğretmenin hangi stratejik tasarım sorusunu sormasını gerektirir?

Bu analiz sonucunda her bir kontrol noktasının hedeflediği öğrenme boyutu analiz edilmiş ve bu boyutun öğretim tasarımının hangi evresinde (planlama, uygulama, değerlendirme veya yansıtma) somut bir karara dönüşeceği belirlenmiştir. Örneğin; kılavuzdaki “Amaç ve hedefleri netleştirin”(8.1) kontrol noktası ifadesi, tasarımcı öğretmen için “Öğrenme hedefleri, öğrencilerin neyi anlayacakları, bileceklerini ve/veya yapabileceklerini açık biçimde ifade ediyor mu?” sorusuna dönüştürülmüştür. Benzer şekilde “Yönetici işlevleri destekleyin” (6.3) kontrol noktası da şöyle yapılandırılmıştır: “Öğrencilere hedefe ulaşmak için kendi yollarını planlama ve belirleme fırsatı veriliyor mu?”. Bu dönüşümle kontrol noktalarının tasarımsal karşılıkları somutlaştırılmıştır.

İkinci aşamada, bu soruların bütüncül öğretim tasarım akışındaki (planlama, uygulama, değerlendirme ve yansıtma) stratejik rolleri analiz edilmiştir. Öğretim tasarımında karşılaşılabilecek öğrenme bariyerlerinin de tasarım sürecinde görünür kılınması amacıyla, ÖET kılavuzunda yer alan kontrol noktaları ile olası bariyer türleri (fiziksel, bilişsel, duyuşsal) arasında ilişkisel bir eşleştirme yapılmıştır. Bu analiz ile tüm kontrol noktalarının hangi tür bariyeri öngördüğü ve hangi tasarım kararlarıyla ilişkilendirilebileceği belirlenmiş; bu karşılıklar üzerinden tasarım soruları oluşturulmuştur.

Bu eşleştirme sonucunda oluşturulan ilişkisel matris, ÖET kontrol noktaları, öğrenme bariyerleri, tasarım soruları ve öğretim tasarım araçları arasındaki ilişkiyi sistematik bir yapıya dönüştürmüştür. Matriste yer alan “Araçtaki Madde” sütunu, yapılandırılmış tasarım sorusunun; ilgili aracın (kılavuzu, şablon, rubrik vb.) işlevine uygun somut bir yönergesine veya performans ölçütüne dönüşmüş halini göstermektedir. Bu dönüşüm sayesinde, aynı kontrol noktası planlama aşamasında öğretmeni tasarım için düşünmeye sevk eden yansıtıcı bir soruya dönüşürken, değerlendirme aşamasında tasarımın niteliğini değerlendiren yapılandırılmış bir performans ölçütü haline almaktadır. Bu yapı ile ÖET ilkelerinin planlama, uygulama-izleme, değerlendirme ve yansıtma aşamalarındaki karşılıkları görünür hale gelmiştir. Tablo 1’de bu matrise ait örnek bir kesit sunulmuştur.

**Tablo 1**

ÖET 3.0 kontrol noktaları ile öğrenme bariyerleri ve tasarım sorularının geliştirilen araçlar bağlamında eşleştirilme matrisi

ÖET Kontrol Noktası	Katman	Öğrenme Bariyeri	Tasarım Sorusu	İlgili Araç	Araçtaki Madde
Hedef belirleme ve planlama	İçselleştirme	Öğrenme sürecinde özerklik eksikliği	Öğrencilerin öğrenme hedeflerini sahiplenmelerini ve kendi öğrenme süreçlerini planlamalarını destekleyen fırsatlar tasarıma dahil edilmiş mi?	ÖET Ders Planlama Kılavuzu	Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini birlikte oluşturma veya kendilerinin yazmasına olanak tanınıyor mu?
İfade ve iletişim seçenekleri sunma	Anlam İnşası	Tek tip ifade zorunluluğu	Öğrencilerin bilgi, beceri ve anlayışlarını farklı yollarla gösterebilmeleri için birden fazla seçenek sunulmuş mu?	ÖET Ders Planlama Kılavuzu	Öğrenciler, bilgi, beceri ve anlayışlarını göstermek için birden fazla seçeneğe sahip mi?
Öz değerlendirme ve yansıma	İçselleştirme	Öz-izleme ve süreç farkındalığı eksikliği	Öğrencilerin kendi ilerlemelerini değerlendirmelerine zaman ve destek sağlanmış mı?	ÖET Ders Planlama Kılavuzu	Değerlendirme planı, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına zaman ve destek sağlıyor mu?
Algılama	Erişim	Sunumsal tekdüzelik (duyusal ve algısal erişim bariyerleri)	İçeriğin tüm öğrenciler tarafından algılanabilmesini sağlamak amacıyla hangi çoklu temsil yolları ve somut destekler plana dahil edilmelidir?	ÖET Ders Planı Rubriği	Bilgi, öğrencilerin farklı algılama ve anlamlandırma yollarını destekleyecek biçimde çoklu temsil yollarıyla sunulmuştur. Dilsel ve sembolik yapıların oluşturabileceği öğrenme bariyerleri önceden belirlenmiş; yapılandırıcı destekler ve erişilebilirlik stratejileri tasarıma entegre edilmiştir.
İlgi uyandırma	Katılım	Duyuşsal hazırbulunuşluk bariyerleri (motivasyonel tekdüzelik)	Öğrencilerin ilgisini çekmek için birden fazla yol planlanmış ve olası motivasyon bariyerleri görünür kılınmış mı?	ÖET Ders Planı Rubriği	Plan, öğrencilerin öğrenme sürecinde seçim yapmasına ve kendi hedeflerini belirlemesine olanak tanıyan çoklu katılım yolları içerir. İlgi, motivasyon ve aidiyetle ilişkili olası öğrenme bariyerleri önceden öngörülmüş ve somut stratejilerle ele alınmıştır.

**Tablo 1 (devam)**

*ÖET 3.0 kontrol noktaları ile öğrenme bariyerleri ve tasarım sorularının geliştirilen araçlar bağlamında eşleştirilme matrisi*

ÖET Kontrol Noktası	Katman	Öğrenme Bariyeri	Tasarım Sorusu	İlgili Araç	Araçtaki Madde
Farklı ifade seçenekleri	Anlam İnşası	Performans üretim ve iletişim engelleri (yazma güclüğü, teknolojik erişim kısıtları)	Öğrencilerin çıktı üretimindeki olası engeller öngörülmuş ve çoklu üretim alternatifleri sağlanmış mı?	ÖET Ders Planı Rubriği	Öğrencilerin öğrenmelerini farklı yollarla ifade etmelerinin yanı sıra, süreç planlama ve stratejik hedef belirleme açısından seçim yapmalarına olanak tanınmıştır. Fiziksel eylem, yazma veya iletişimle ilgili olası bariyerler alternatif yöntem ve araçlarla proaktif biçimde ele alınmıştır.
Öğrenme hedeflerini esnek yapılandırma	İçselleştirme	Öğrenci kimliğinin hedeflere yansımaması	Öğrenme hedefleri öğrencilerin güçlü yönleri ve kimliklerini dikkate alacak şekilde tasarlanmış mı?	ÖET Ders Planlama Kılavuzu	Öğrenme hedefleri, öğrencilerin güçlü yönleri ve kimlikleri etrafında şekilleniyor mu?
Çoklu değerlendirme yolları	Anlam İnşası	Tek tip değerlendirme zorunluluğu	Öğrencilerin öğrenmelerini farklı yollarla göstermesine olanak tanıyan değerlendirme seçenekleri planlanmış mı?	ÖET Ders Planlama Kılavuzu	Öğrenciler, bilgi, beceri ve anlayışlarını göstermek için birden fazla seçeneğe sahip mi?
Yönetici işlevleri destekleme	İçselleştirme	Süreç planlama ve organizasyon güclüğü	Öğrencilerin öğrenmelerini organize edebileceği ve yönetebileceği seçenekler tasarıma dahil edilmiş mi?	ÖET Ders Planlama Kılavuzu	Öğrencilerin öğrenmelerini organize edebileceği ve yönetebileceği seçenekler sunuluyor mu?
Uygulama sürecini yansıtma	İçselleştirme	Tasarım farkındalığı eksikliği	Öğretmen uygulama sırasında karşılaştığı güçlükleri analiz ederek tasarımını yeniden düşünmüş mü?	ÖET Öğretmen Öz Değerlendirme Formu	Planımı uygularken karşılaştığım en önemli güçlükler nelerdi? Bunları nasıl aştım?
Katılım stratejilerini değerlendirme	Katılım	Motivasyon stratejilerinin etkisini izleyememe	Katılımı artırmaya yönelik stratejiler uygulama sonrasında değerlendirilmiş mi?	ÖET Öğretmen Öz Değerlendirme Formu	Öğrencilerin derse katılımını artırmak için neler yaptım? Bunların ne kadar etkili olduğunu düşünüyorum?

**Tablo 1 (devam)**

ÖET 3.0 kontrol noktaları ile öğrenme bariyerleri ve tasarım sorularının geliştirilen araçlar bağlamında eşleştirilme matrisi

ÖET Kontrol Noktası	Katman	Öğrenme Bariyeri	Tasarım Sorusu	İlgili Araç	Araçtaki Madde
Çoklu temsil kullanımını yansıtma	Erişim	Sunumda tekdüzelik	Ders içeriği farklı yollarla sunulmuş ve öğretmen bu süreci yansıtmış mı?	ÖET Öğretmen Öz Değerlendirme Formu	Ders içeriğini farklı yollarla sunma konusunda (görsel, işitsel, yazılı vb.) neler yaptım?

Bu değerlendirme, kontrol noktalarının yalnızca içerik sunumuna ait tasarımsal kararları yönlendirmediğini göstermiştir. Ayrıca kontrol noktalarının; öğrenen değişkenliğini başlangıç noktası olarak olası öğrenme bariyerlerini tasarım öncesinde görünür kılan ve çoklu katılım, çoklu temsil ile çoklu eylem/ifade ilkeleri doğrultusunda esnek öğrenme yollarının planlanmasını gerektiren tasarım kararlarına da rehberlik ettiği ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan temel ihtiyaç; öğretim tasarımının sadece içerik planlaması sınırlı kalmaması, bariyer öngörüsünü, esneklik kararlarını ve uygulama sonrası yansıtma ile yeniden yapılandırma süreçlerini kapsayan bütüncül ve veri temelli bir ekosistem olarak yapılandırılmasıdır.

Üçüncü aşamada beş tasarım aracı, belirlenen bu tasarımsal ihtiyaçlar doğrultusunda, ÖET kılavuz 3.0'ın kavramsal yapısının öğretim tasarım sürecine sistematik şekilde yapılandırılmıştır. Araçlar birbirinden bağımsız belgeler olarak değil; tasarım sürecinin tasarım öncesi düşünme, planlama, uygulama-izleme ve uygulama sonrası değerlendirme-izleme aşamalarını kapsayan döngüsel bir yapı içinde kurgulanmıştır. Böylece sistem, ÖET kontrol noktalarından tasarım kararlarına, tasarım kararlarından izlenebilir uygulamalara ve yeniden tasarıma uzanan süreklilik içeren bir döngüsel yapı kazanmıştır.

**ÖET Ders Planlama Kılavuzu (Ek-1).** Tasarım öncesi analizi yapılandırmak amacıyla geliştirilen ÖET Ders Planlama Kılavuzu, toplam 27 yansıtıcı sorudan oluşmaktadır ve 5 başlık altında yapılandırılmıştır:

- i. Hedefleri Netleştir (7 madde),
- ii. Değerlendirme Planı Oluştur (6 madde),
- iii. Yöntemleri ve Etkinlikleri Sırala (5 madde),
- iv. Öğretim Materyallerini ve Araçlarını Seç (3 madde),
- v. Öğrenme Ortamını Düşün (6 madde)

Bu yapının temel işlevi; öğrenme hedeflerinin netleştirilmesi, hedef ile yöntem ayrımının belirginleştirilmesi, değerlendirme sürecinin tasarımın başında düşünülmesi, yönetici işlevlerin planlanması, erişilebilir materyal seçimi, öğrenen değişkenliğinin sağlanması ve öğrenme bariyerlerinin dikkate alınmasına yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Maddeler, kılavuzdaki kontrol noktalarını tasarım sürecinde öğretmenler için “zihinsel hazırlık” sorularına dönüştürmüştür.

**ÖET Ders Planı Şablonu (Ek-2).** Planlama kılavuzunda üretilen tasarım kararlarının ders akışına sistematik şekilde aktarılması amacıyla geliştirilen şablon 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılım, temsil ve eylem/ifadeye yönelik öğrenme bariyerlerinin öngörülmesi ve bu bariyerlere karşılık gelen stratejiler açık şekilde yazılmaktadır. İkinci bölüm ders akışında giriş, gelişme, uygulama ve değerlendirme aşamalarına yer vermektedir. Bu bölümde ayrıca akıştaki her aşamanın ilgili ÖET kontrol noktaları ve kullanılan materyallerle eşleştirilmesi beklenmektedir. Bu yapı, öğrenme bariyerlerini tasarımın merkezine yerleştiren proaktif bir planlama formatı sunmaktadır.

**ÖET Ders Gözlem Formu (Ek-3).** Sınıf içi ÖET uygulamalarının izlenebilmesi amacıyla, Basham ve ark. (2020) tarafından geliştirilen *Universal Design for Learning Observation Measurement Tool (UDL-OMT) Version 1.0* aracı Türkçe’ye ve Türkiye bağlamına uyarlanmıştır. UDL-OMT, ÖET uygulama pratiklerinin düzeyini gözlem yoluyla ölçmeyi hedefleyen, ders akışına uygun yapılandırılmış, 6 boyutlu ve 0-3 dereceli puanlama sistemine sahip bir araçtır. Uyarlama sürecinde metinlerin doğrudan kelime temelli tercümesi yerine, kavramsal eşdeğerlik ve terminolojik tutarlık esas alınmıştır. ÖET’nin kendi içindeki bağlamı ve bütünsel uygulanabilirliğinin göz önüne alındığı bu süreç çok aşamalı ve iteratif bir şekilde yürütülmüştür. İlk aşamada iki bağımsız uzman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, ardından çeviriler karşılaştırılarak ortak bir taslak oluşturulmuştur.

Oluşturulan Türkçe taslak form, hem Türkçe hem İngilizce hem ÖET terminolojisine hakim, daha önce CAST bünyesinde de çalışmaları bulunan bir akademisyenin uzman incelemesine sunulmuş; kavramsal tutarlılık, terminolojik eşdeğerlik ve Türkiye bağlamına uygunluk çerçevesinde geri bildirimler alınmıştır. Bu aşamada kavramlar üzerinden derinlemesine tartışmalar da yürütülmüştür. Örneğin “internalize” kavramının “içselleştirme” olarak çevrilmesinin, öz düzenleme ve stratejik davranış geliştirme boyutunu tam olarak yansıtmayabileceği değerlendirilmiştir. Benzer şekilde “knowledgeable in learning” ifadesinin sadece öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğine dair bilgi sahibi olma şeklinde yorumlanırsa kavramın “öğrenenlerin metabilisyonel farkındalıkları ve kendi öğrenme stratejileri hakkındaki bilgisi” boyutunu

daraltabileceği tartışılmıştır. Benzer şekilde “self-determination” ve “agency” gibi ÖET’de sıklıkla kullanılan kavramlarının yalnızca tercih yapma veya özerklik olarak çevrilmesinin yetersiz olduğu düşünülmüştür. Söz konusu bu kavramların öğrenenlerin öğrenme sürecinin aktif öznesi olmalarını, karar almalarını ve sorumluluk üstlenmeleri boyutlarını da ifade etmesi gerektiği uzman görüşleri doğrultusunda netleştirilmiştir.

Uzman incelemesinden sonra form, Türkçe dil yapısına ve eğitim bilimleri alanına hakim iki uzmanın görüşüne sunulmuş; form maddelerinin anlaşılabilirliği ve ifade açıklığı bakımından değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından geri çeviri yönteminin uygulanmış ve Türkçe form ile İngilizce özgün metin arasında anlam eşdeğerliği kontrol edilmiştir. Bu çok aşamalı sürecin sonunda form nihai haline ulaştırılmıştır. Uyarlanan form 6 ana boyutta toplam 48 maddeden oluşmaktadır ve 0–3 arası dereceli puanlama sistemine sahiptir.

Boyut dağılımı şu şekildedir:

- i. A1: Yeni materyallerin tanıtılması ve çerçeve (7 madde)
- ii. B1–B2: Konu anlatımı ve sunumu (12 madde; 9+3)
- iii. C1–C2: Öğrenilenlerin ifade edilmesi (10 madde; 7+3)
- iv. D1–D2: Etkinlikler ve katılım (12 madde; 9+3)
- v. E: Uzmanlaşma süreçlerini destekleme (6 madde)
- vi. F: Biçimlendirici değerlendirme (1 madde)

Bu yapı, özellikle öğrenen özerkliği, yürütücü işlevler gibi ÖET kavramlarının görünürlüğüne sistematik olarak izlemeye imkan vermektedir.

**ÖET Temelli Öğretmen Öz Değerlendirme Formu (Ek-4).** Öğretmenin uygulama sonrasında kendi tasarım kararlarını, uygulama sırasında karşılaştığı güçlükleri ve güçlü yönlerini nitel olarak analiz etmesini sağlamak amacıyla geliştirilen öz değerlendirme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, hedeflerin gerçekleşme düzeyi, uygulamada karşılaşılan güçlükler, katılım, temsil ve ifade yollarının işlevselliği gibi temalara odaklanan 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise bir sonraki uygulama döngüsü için iyileştirme planını içeren tek maddelik “Hedeflerim” alanını içermektedir. Bu yapı, uygulama verisini bir sonraki tasarım döngüsüne aktaran yansıtıcı bir analiz sistemi sunmaktadır.

**ÖET Ders Planı Rubriği (Ek-5).** Hazırlanan ders planlarının yapısal niteliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilen rubrik, 1 (Yetersiz) ile 4 (Üst Düzey) arasında derecelendirilen dört düzey üzerinden yapılandırılmıştır. Katılım, temsil, eylem ve ifade, ders akışı ve değerlendirme olmak üzere beş ölçüt belirlenmiştir. Her ölçüt,

öğrenme bariyerlerinin tanımlanma düzeyi, çözüm yollarının çeşitliliği ve ÖET ilkeleriyle kurulan yapısal tutarlılık üzerinden planlı değerlendirilmektedir. Böylece planın yalnızca içerik açısından değil, ÖET temelli tasarım bütünlüğü açısından da incelenmesi sağlanmaktadır.

*Tasarım Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.* Geliştirilen ve uyarlanan araçların kuramsal bütünlüğü, kavramsal çözümleme süreci boyunca ÖET Kılavuz 3.0'da yer alan ilkelere sistematik olarak geri dönülerek sağlanmıştır. Oluşturulan tasarım soruları ve performans ölçütleri, kontrol noktalarıyla yeniden karşılaştırılmış böylece araç maddelerinin kuramsal dayanakları açık şekilde netleştirilmiştir.

Araçların kapsam ve içerik tutarlılığı; ÖET alanında uzman akademisyen, ölçme değerlendirme uzmanı, program geliştirme uzmanı, sınıf öğretmeni ve dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Uzman değerlendirmelerinde maddelerin kavramsal doğruluğu, kontrol noktalarıyla eşleşme düzeyi, öğretim tasarımındaki işlevselliği ve açıklığı ele alınmıştır. Geri bildirimler çerçevesinde kavramsal belirsizlik oluşturabilecek yerler revize edilmiş; bağlamsal uygunluk için ortak görüş sağlanmıştır.

Geliştirilen ve uyarlanan araçlar, uygulama öncesinde işlevsellik ve bağlama uygunluklarının değerlendirilmesi amacıyla pilot olarak uygulanmıştır. Bu süreç, ilkökul 4.sınıf düzeyinde iki hafta süreyle yürütülmüş bu süreçte Türkçe ve Matematik dersleri kullanılmıştır. Pilot uygulamanın odak noktası; ÖET Ders Planlama Kılavuzu'ndaki yansıtıcı soruların anlaşılabilirliği, ÖET Ders Planı Şablonu'nun yapısal kullanımı ve ÖET Gözlem formunun sınıf içi uygulama pratikleri ile uyumunun incelenmesidir.

Pilot uygulamada araçların öğretmenler tarafından anlaşılabilirliği, kullanım kolaylığı ve sınıf içi öğretim tasarımı sürecinde kullanımı nitel olarak izlenmiştir. Özellikle Planlama Kılavuzu'nda yer alan hedef-yöntem ayrımı ve Ders Planı Şablonu'ndaki öğrenme bariyerleri öngörüsü bölümlerinin öğretmenler tarafından nasıl yorumlandığı incelenmiştir. Pilot uygulamadaki geri bildirimler sonucunda bazı terminolojik ifadelerde sadeleştirmeler yapılmış; Öz Değerlendirme Formu ve Ders Planı Rubriği'nde yer alan ölçüt ifadeleri, öğretmenlerin tasarım sürecinde daha anlaşılır ve objektif kullanabilmesini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Bu düzenlemeler sonucunda araçlar arasındaki akışın daha net ve bütüncül işlemesi sağlanarak tasarım araçları son halini almıştır.

## Tasarımcı Öğretmen Ekosistemi: Mevcut Tasarım Döngüsünün ÖET Temelli İşlevselleştirilmesi

Geliştirilen ve uyarlanan araçlar, öğretim tasarım döngüsü içindeki her bir aşamanın ÖET 3.0 kontrol noktaları çerçevesinde görünür hale gelmesini sağlamakta, kendi aralarındaki veri akışı ile de döngüsel bir yapı sunmaktadır. Bu yapı, çalışma kapsamında “Tasarımcı Öğretmen Ekosistemi” olarak adlandırılmıştır. Buradaki özgün katkı, öğretim tasarım sürecinin bilinen planlama–uygulama–izleme–yansıtma adımlarını yeniden tanımlamak değil; bu adımların her birini ÖET temelli araçlarla yapılandırmak ve aşamalar arasında sistematik bir veri akışı kurarak ÖET kılavuz 3.0’ı tasarım sürecinin işleyişine entegre etmek, öğretmenin karar alma süreçlerini veri temelli hale getirmektir. Böylece öğretim tasarım süreci statik bir planlama süreci yerine, öğrenme bariyerleri öngörüsü, karar verme süreçlerinin aktif kullanıldığı ve veri temelli yeniden yapılandırılan sistematik bir yapıya dönüşmektedir. Öğretmen bu süreçte tasarımın içinde aktif şekilde yer alan ve süreci deneyimiyle yeniden yönlendiren bir roledir.

**Tasarım Öncesi Yapılandırma-ÖET Ders Planlama Kılavuzu:** Öğretim sürecinin planlama ve hazırlık aşamasında bir zihin haritası olarak kullanılan bu planlama kılavuzu karar verme süreçlerini yapılandırmaktadır. Bu yapı ile öğretmen;

- Öğrenen değişkenliğini tasarımın başlangıç noktası olarak ele aldığı,
- Olası öğrenme bariyerlerini önceden tanımladığı,
- Öğrenme hedeflerini netleştirdiği ve hedef-etkinlik ayrımı yapabildiği,
- Değerlendirme ve izleme çalışmalarını planlama sürecine dahil ettiği

gerçekleştirebilmektedir.

Bu kılavuz, öğretmenin tasarım kararlarını sistematik biçimde yapılandırmasına rehberlik eden bir yapı sunmaktadır. Öğretmene yöneltilen yansıtıcı sorular aracılığıyla öğrenme bariyerlerinin önceden belirlenmesine, stratejik kararların yapılandırılmasına ve bu kararların doğrudan ÖET Ders Planı Şablonu’na aktarılmasına olanak sağlamaktadır. Bu doğrultuda tasarım öncesinde gerçekleştirilen analiz süreci, öğretim planlamasının temel girdilerinden birini oluşturmaktadır.

**Tasarımdan Uygulamaya Geçiş-ÖET Ders Planı Şablonu:** Tasarım öncesinde alınan öğretimsel kararların somut adım ve uygulamalara dönüştüğü bu şablonda, tasarımcının öncelikle ÖET’nin katılım, temsil ve eylem/ifade boyutlarındaki öngörülen öğrenme bariyerlerini açık biçimde yazması beklenmektedir. Belirlenen bariyerleri aşmak için de ders tasarımına geçmeden önce yapacağı düzenlemeler,

uyarlamalar, araçlar, yöntem ve stratejileri seçmesi yine şablonun temelini oluşturmaktadır. Bu yapı tasarımı;

- Öğrenme bariyerlerinin tüm öğrenciler için tasarımın başlangıç verisi olarak ele alınmasını,
- Belirlenen her öğrenme bariyerine karşılık gelen stratejinin plana açık şekilde yerleştirilmesini,
- Seçilen yöntem, strateji ve araçların öğrenme hedefi ve ÖET boyutlarıyla ilişkilendirilmesini,
- Materyal ve öğrenme ortamı seçiminde erişilebilirlik ve anlam kurmanın birlikte düşünülmesini,
- Zaman planlamasında sadece bilgi ve içerik aktarımının değil, etkileşim, ifade ve geri bildirim süreçlerine de yer verilmesini,
- Değerlendirme sürecinin ve değerlendirme stratejilerinin tasarımın bütünlüğünü sağlayan bir karar mekanizması olmasını,
- Stratejik kararların planda görünür hale gelmesini,

mümkün kılmaktadır.

Bu şablon ile tasarımcı, motivasyonel bir bariyer için katılımı destekleyen seçenekler geliştirirken, kavramsal olarak soyutluk riski taşıyan bir durumda temsil yollarını çeşitlendirmekte, öğrencilerin kendilerini ifade etme sürecinde zorlanabileceklerini öngördüğünde ise alternatif eylem ve ifade biçimleri planlayabilecektir. Böylece tasarım süreci raslantısal ve anlık kararların ötesine geçerek tüm aşamaların bilinçli, gerekçelendirilmiş ve sistematik planlandığı bir yapıya dönüşmektedir.

Bu yapı, uygulama pratiğinde ÖET Gözlem Formu ile izlenmekte; katılım düzenlemeleri, temsil çeşitliliği ve eylem/ifade seçeneklerinin sınıf içinde gözlemlenebilir göstergelere dönüşmektedir.

**Uygulama İzleme-ÖET Ders Gözlem Formu:** Plan şablonu üzerindeki tasarım kararlarının sınıfın dinamik yapısı içinde uygulama pratiklerindeki somut karşılığını arayan ÖET Ders Gözlem Formu, geleneksel ders gözleminin ötesinde tasarımın kapsayıcılığını ve ÖET ilkelerinin uygulamadaki varlığını arayarak bunu sistematik bir izleme sürecine dönüştürür. Çok boyutlu ve ders akışına uygun yapısı ile katılım düzenlemeleri, temsil çeşitliliği, yürütücü işlevlerin desteklenmesi, motivasyon durumları, hedef açıklığı, öğrenen değişkenliği ve geri bildirim boyutları gibi ÖET'nin en kritik bileşenlerini dereceli yapısı ile kayıt altına almaktadır. Bu sistematik izleme süreciyle planlama ve tasarımda alınan kararların ne ölçüde uygulama pratiğine dönüşebildiğini de objektif şekilde görünür kılar, böylece planlanan ile uygulanan

arasındaki boşluğu da göstererek bir sonraki tasarım döngüsünde ihtiyaç duyulan doğru veriyi de üretir.

### *Tasarımın Değerlendirilmesi ve Yeniden Yapılandırılması*

Uygulama izleme aşamasından sonra tasarımın değerlendirilmesi ve yeniden yapılandırılması iki aşamada ele alınmaktadır: tasarımcı öğretmenin kendi deneyimine yönelik öz değerlendirmesi ve ders planı şablonunun ÖET ilkeleri üzerinden rubrik ile değerlendirmesi. Uygulama sürecindeki gözlem verileri, tasarımcının öz değerlendirme aşamasındaki öğretimsel kararlarını gözden geçirmesine veri sağlarken, rubrik değerlendirmesi de ders plan şablonunda yer alan yapısal tasarımın ÖET ilkeleri çerçevesine uygunluğunu inceler.

**ÖET Temelli Öz Değerlendirme Formu:** Uygulama süreci sonrasında tasarımcı öğretmenin kendi öğretimsel kararlarını ÖET uyumluluğunu da gözetererek gözden geçirmesini sağlayan öz değerlendirme formu, sadece genel akışı değerlendirmekle kalmayıp tasarım öncesi aldığı kararları ve uygulamada ortaya çıkan durumlarla da karşılaştırmaya alan açmaktadır. Bu süreçte öğretmenin:

- Belirlediği öğrenme hedefleri ile öğrenme çıktıları arasındaki uyumu inceleyebildiği,
- Öngördüğü öğrenme bariyerlerinin uygulama pratiğinde hangi ölçüde ortaya çıktığı ve nasıl aşıldığını,
- Planın öğrencilerin beklenen katılımı, anlamlandırması ve ifade süreçleri üzerindeki etkisini,
- Seçtiği araç ve yöntemlerin işlevsel olup olmadığını,
- Beklenmeyen durumları bilinçli fark edebildiğini,
- Bir sonraki tasarım süreci için hangi kararların kalıcı hangi kararların değişime ihtiyacı olduğunu bilinçli olarak belirleyebildiği

görülmemektedir.

Bu yönleriyle öz değerlendirme kişisel bir öz farkındalıktan ziyade; tasarım kararlarının uygulama verileri ile yeniden yapılandırıldığı bir “karar alma” evresidir.

**ÖET Ders Planı Rubriği:** Hazırlanan plan dokümanının ÖET ilkeleriyle olan tutarlılığını ölçüt temelli değerlendiren bu rubrik planın yapısal kalitesine odaklanmaktadır. Rubrik ile yapılan değerlendirmede:

- Planın öğrenme bariyerlerini tanımlama düzeyi,
- Tanımlanan öğrenme bariyerine karşılık gelen çözüm stratejisinin ders akışında yer alıp almadığı,

- Erişilebilirlik ve kapsayıcılık çerçevesinde temsil ve ifade çeşitliliğinin tüm öğrencilere hitap edecek esneklikte olup olmadığı,
- Değerlendirme süreçlerinin tasarımın doğal bir parçası olup olmadığı,

ölçütler üzerinden incelenebilmektedir.

Bu iki değerlendirme aracı birlikte alındığında tasarımın sadece nasıl uygulandığı değil nasıl kurgulandığı da değerlendirilmekte; uygulama izleme sürecinden elde edilen verilerle birlikte bütüncül bir analiz yapılmaktadır.

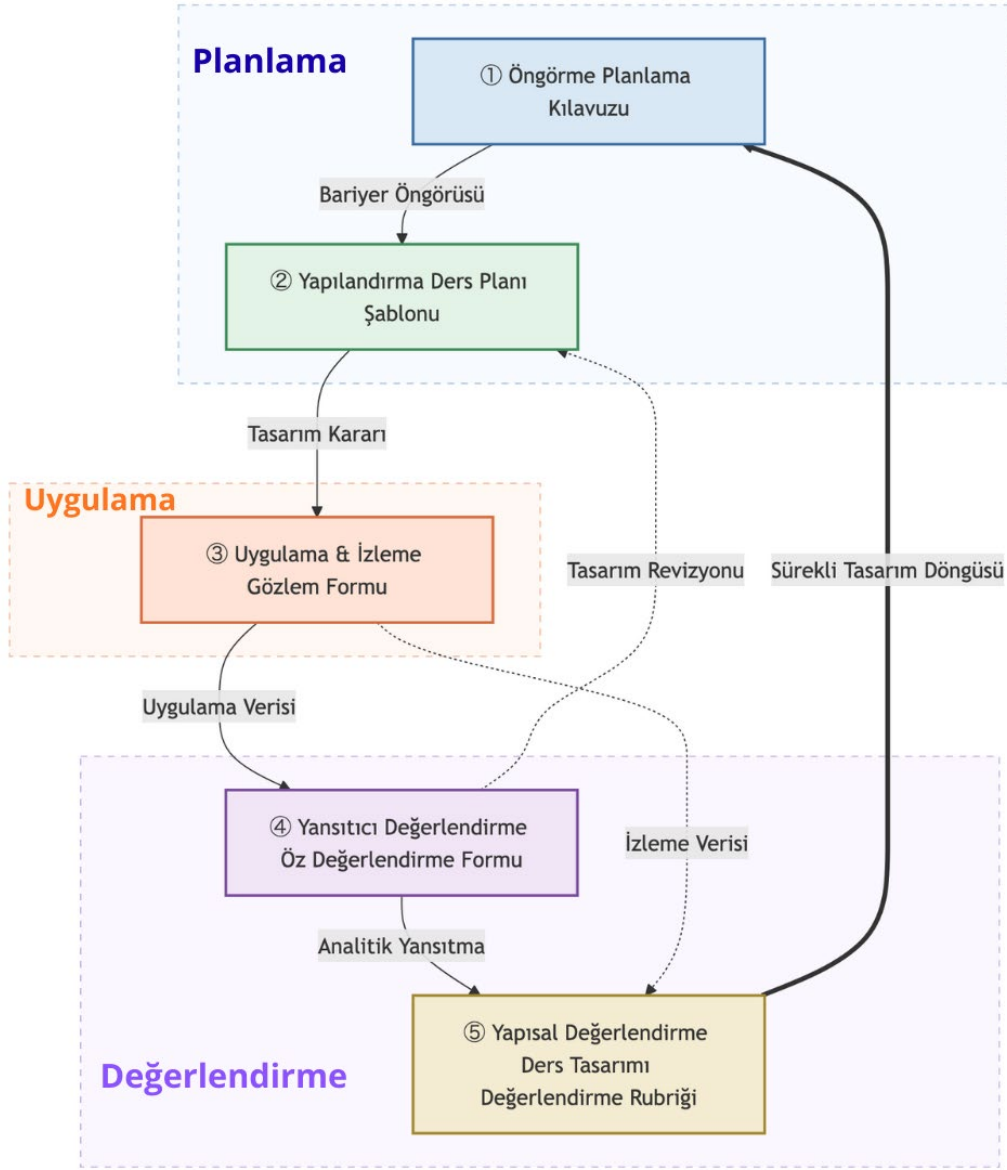
### **ÖET Temelli Ekosistemin Döngüsel İşleyişi**

ÖET temelli öğretim tasarım ekosistemi, doğrusal bir planlama anlayışının ötesinde; karar alma-uygulama-izleme ve değerlendirme aşamalarının veri temelli ilişkilerle birbirine bağlandığı döngüsel bir yapı ortaya koymaktadır. Bu yapı öğretmenin “bilgi aktarımı” yapan uygulayıcı rolünden çıkararak, tasarımın en başında bariyerleri öngören, planlamada ÖET temelli stratejiler geliştirip karar alan, uygulama pratiğinde aldığı kararları izleyen, değerlendiren ve çıktılarını yeniden tasarıma taşıyan aktif bir tasarımcı konumuna taşımaktadır. Ekosistemin döngüsel işleyişi, öğretmenin her uygulama döngüsünde tasarım yeterliğinin güçlenmesine katkı sağlamakta, böylece öğretim süreci sezgisel müdahalelerden ziyade veri temelli kararlarla ilerleyen sistematik bir yapıya dönüşmektedir.

ÖET temelli ekosistemin işleyişi doğrusal bir süreçten ziyade döngüsel bir tasarım mantığına dayanmaktadır. Araçlar arasındaki veri akışı ve etkileşimler, Şekil 2’de sunulan proaktif tasarım döngüsü aracılığıyla görselleştirilmiştir.

## Şekil 2

Öğrenmede evrensel tasarım araçlarıyla yapılandırılmış döngüsel öğretim tasarımı ekosistemi



## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET) Kılavuz 3.0' da yer alan ilke ve kontrol noktalarını strateji listesinin ötesine taşıyarak öğretim tasarımı çerçevesinde yeniden konumlandırmaktadır. ÖET ilkelerinin planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme boyutlarında öğretimsel kararlara nasıl rehberlik edebileceğini tasarım süreciyle ilişkilendirerek bütüncül bir yapı içinde ele alınmıştır. Bu çerçevede ÖET, Türkiye'de sıklıkla algılandığı biçimiyle sonradan yapılan uyarılama ve düzenlemeler değil; tasarımın başlangıcından itibaren öğrenme bariyerlerini ve öğrenen değişkenliğini

merkeze alarak süreci yapılandıran proaktif bir tasarım anlayışı olarak değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda yapılandırılan dört özgün tasarım aracı (ÖET Ders Planlama Kılavuzu, ÖET Ders Planı Şablonu, ÖET Öğretmen Öz Değerlendirme Formu ve ÖET Ders Planı Rubriği) ile Türkçe ve Türkiye bağlamına uyarlanan UDL-OMT (ÖET Gözlem Ölçme Aracı), "Tasarımcı Öğretmen Ekosistemi"nin işlevsel bileşenlerini oluşturmaktadır. ÖET kılavuz 3.0'da yer alan kontrol noktalarının tasarım sorularına dönüştürülmesiyle elde edilen bu ekosistem yapısı, öğretmenlerin rolünü de değiştirmeyi hedeflemektedir. Öğretmen artık "herkese uyan tek tip" öğretim programının statik bir uygulayıcısı değil, öğrenme bariyerlerini öngören, farklılığı norm olarak kabul eden, öğrenen değişkenliğini tasarımın merkezine alıp erişilebilir ve kapsayıcı ortamlar için veri temelli karar alabilen bir tasarımcıdır.

Ayrıca, Tasarımcı Öğretmen Ekosistemine dahil edilen UDL-OMT (Basham ve ark., 2020), öğretmenin sınıf içi ÖET uygulamalarının bilimsel bir temelde izlenmesine ve tasarımın veri temelli iyileştirilmesine olanak tanımaktadır. Söz konusu araç, UDL Guidelines 2.2 (CAST, 2018) esas alınarak geliştirilmiş olmakla birlikte, ölçtüğü üç temel ilke – çoklu katılım, çoklu temsil ve çoklu eylem/ifade – Kılavuz 3.0'da yapısal olarak korunmaktadır (CAST, 2024; Rusconi ve ark., 2024). Bu süreklilik, aracın 3.0 temelli bir çerçeveye birlikte kullanılmasını metodolojik açıdan desteklemektedir. Böylece araç, ÖET'nin öğretimsel kararlarını görünür kılan ve döngüsel tasarım sürecini sistematik biçimde izlemeyi mümkün kılan bir yapı sunmaktadır (Basham ve ark., 2020).

Sonuç olarak burada sunulan çerçeve; ÖET Kılavuz 3.0'daki ilke ve kontrol noktaları ile öğretim tasarımının planlama, uygulama, izleme ve değerlendirme boyutları arasında sistematik bir bağ kurmaktadır. ÖET'nin kavramsal yapısı, öğretim döngüsü içinde işlevsel hale getirilerek tasarımcı öğretmen yaklaşımına dayalı işlevsel olarak somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET), bir strateji listesi olmaktan çıkarılarak öğretim tasarım sürecinde proaktif ve döngüsel bir anlayış çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, alan yazındaki kavramsal tartışmalarla doğrudan örtüşmektedir. Edyburn (2010), ÖET uygulamalarında yaşanan temel sorunun kılavuzun çoğu zaman bir yapılacaklar listesine indirgenmesinden kaynaklandığını vurgularken; Basham ve arkadaşları (2020) ile Zhang ve arkadaşları (2022) da ÖET'nin yüzeysel ve parçacı uygulamalarla sınırlı kalma riskine dikkat çekmektedir. Oysa

ÖET'nin esas gücü, tasarımın en başında öğrenme bariyerlerini ve öğrenen değişkenliğini merkeze alan kararların alınmasında yatmaktadır (Meyer ve ark., 2014; CAST, 2024). Bu bağlamda yapılandırılan araç seti, ÖET'yi öğretim tasarım sürecinin doğal bir parçası haline getirmekte; kapsayıcı, erişilebilir ve veri temelli karar almayı desteklemektedir. Nitekim Bray ve ark. (2024), ÖET araştırmalarının büyük çoğunluğunun Temsil ilkesinin kolay elde edilebilir boyutlarına odaklandığını ve üç ilkenin tamamını döngüsel bir tasarım süreci içinde ele alan çalışmaların sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Rusconi ve Squillaci (2023) ise ÖET eğitiminin öğretmen yeterliklerini yalnızca teknik bilgi düzeyinde değil, tasarım zihniyeti düzeyinde de dönüştürebildiğini gösteren sistematik derlemesiyle bu çalışmanın kavramsal temelini doğrudan desteklemektedir. Bu çalışma, söz konusu boşluğu üç ilkenin tamamını kapsayan, döngüsel ve veri temelli bir öğretim tasarımı ekosistemiyle yanıtlamaktadır.

"Tasarımcı Öğretmen Ekosistemi", öğretmeni öğrenen değişkenliği, öğrenen özerkliği ve öğrenme bariyerleri gibi tasarım girdilerine göre karar alan bir tasarımcı rolüne taşımaktadır. Lambert ve ark. (2023) de ÖET'nin kuramsal bir çerçeveden ziyade bir "tasarımsal düşünme biçimi" olarak içselleştirildiğinde işlevsel hale geldiğini ve öğrenci ihtiyaçlarına anlık cevap verebilen bir duyarlılık kazandığını belirtmektedir. Bu tasarımsal duyarlılığın uygulama pratiklerine yansımadaki en önemli aşama tasarımın "sonradan eklenen uyarlamalar" yerine, en baştan öğrenme engellerini öngörerek tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yapılandırılmasıdır (Meo, 2008; Meyer ve ark., 2014). Bu bağlamda burada yapılandırılan araçlar da öğretmenin tasarım kararlarını bilinçli ve gerekçeli biçimde almasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu ekosistem, ÖET'nin sözü edilen "tasarımsal düşünme biçimi" olarak konumlandırılmasına katkı sağlamakta (Lambert ve ark., 2023; Meyer ve ark., 2014) ve bu proaktif yaklaşımı öğretmenin profesyonel refleksi ve stratejik yeterliliği haline getirmektedir (Almutairi ve Alsuwayl; 2023).

Öğretmenin tasarımcı kimliğinin sürdürülebilirliği, ÖET uygulamalarının veriye dayalı izlenmesi ve sürekli iyileştirilme çabasında olmasına bağlıdır (Basham ve ark., 2020; Lambert ve ark., 2023; Meyer ve ark., 2014). Türkçeye uyarlanan UDL-OMT (ÖET Gözlem Aracı), öğretmenin sınıf içindeki öğretimsel kararlarını sezgisellikten kurtarıp veri temelli ve izlenebilir kılmaktadır (Basham ve ark., 2020). Öğretmenin bu "tasarımcı" kimliği, süregelen "eksiklik odaklı" bakış açısını da değiştirerek, öğrenme bariyerini öğrencide değil öğretim programında ve öğrenme ortamında aramasına alan açmaktadır (Lambert ve ark., 2023). Benzer şekilde geliştirilen bariyer analizi odaklı tasarım araçları da öğretmenin odağını öğrenciyi "düzeltmekten" uzaklaştırıp, engelleri tasarım yoluyla kaldırmaya yöneltmektedir. Böylece ekosistem, öğretmenin

tasarımsal kararlarını objektif almasını sağlayan ve öğrenen özerkliğini tasarımın merkezine taşıyan döngüsel bir akış sunmaktadır.

Öğretmenin rolündeki bu dönüşüm, öğrenenlerin de süreçteki konumunu yeniden tanımlamaktadır. CAST (2024) tarafından yayımlanan ÖET Kılavuz 3.0, sadece "uzman öğrenenler" yetiştirmeyi değil, öğrenenlerin kendi kimliklerini, aidiyetlerini ve öznelliklerini koruyarak öğrenme sürecinde bağımsız karar alabilen bireyler olmasını odağına almıştır. Bu paradigma değişimiyle birlikte öğrenen özerkliği (learner agency), öz düzenleme, dayanıklılık ve içselleştirme gibi beceriler ÖET kılavuzunun hem dikey hem yatay boyutlarında merkezi bir konumda yer almaktadır (CAST, 2024). Öte yandan öğrenen özerkliği kavramı yalnızca ÖET literatürüne özgü değil; çağdaş öğretim ve öğrenme kuramlarının da ortak bir odak noktasını oluşturmaktadır. Öz belirleme kuramı (Ryan ve Deci, 2000), öz yeterlik (Bandura, 1997, 2001), öz düzenlemeli öğrenme (Zimmerman, 2000) ve yapılandırmacı yaklaşımlar (Vygotsky, 1978) öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir özne olarak konumlandırılmasını ortak bir eğitim hedefi olarak benimsemektedir. Reeve (2013) bu tartışmayı "öğrenci inisiyatifli katılım" (agentic engagement) kavramıyla derinleştirerek öğrencinin soru sorma, tercih bildirme ve öğrenme ortamını şekillendirme gibi girişimlerinin başarıyı bağımsız biçimde yordadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ÖET'nin öğrenen özerkliğine verdiği vurgu, yalnızca kapsayıcı eğitim literatürünün değil, geniş öğretim ve öğrenme kuramlarının güçlü bir zemine oturmaktadır. Bu çerçevede yapılandırılan ÖET araç seti de söz konusu becerileri tasarımın merkezine taşımaktadır: esnek öğrenme yolları, çoklu temsil araçları ve bilinçli yapılandırılmış eylem/ifade seçenekleriyle öğrenenin aktif olmasını desteklemekte; böylece öğrenenler yalnızca bir içerik tüketicisi olarak değil, hedefini belirleyen, stratejisini seçen, ilerlemesini izleyen ve öğrenme deneyimini anlamlandıran etkin bir özne olarak konumlandırılmaktadır.

Öte yandan ÖET'nin sadece özel gereksinimli bireylere yönelik "özel eğitim müdahalesi" olarak görülmesi, alan yazında sıklıkla vurgulanan kavramsal daralmaya neden olmaktadır (Meo, 2008; King-Sears ve ark., 2015). Bu durum esneklik, kapsayıcılık, ifade ve temsil yollarında çeşitlilik gibi ÖET ilkelerinin yalnızca belirli öğrenenlere yönelik sonradan düzenlemeler olarak algılanmasına yol açabilmektedir. Ancak bu algının dönüşümü, yalnızca tasarım sürecinde yeni araçların geliştirilmesiyle sağlanamaz (Zhang ve ark., 2022). Alan yazın, ÖET'nin etkililiğinin sadece araçlara değil, öğretmenin bu süreci ne kadar içselleştirdiğine bağlı olduğu göstermektedir (Basham ve ark.,2020; Ok ve ark., 2017; Zhang ve ark.,2022). Bu

nedenle "tasarımcı öğretmen" dönüşümü yalnızca teknik bir dönüşümü değil; köklü bir pedagojik zihniyet değişimini de gerektirmektedir.

### ÖNERİLER

Bu çerçeve kapsamında gelecekteki araştırmalara ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Araştırmacılar açısından; araç seti, farklı sınıf düzeyleri ve farklı disiplinlerde uygulanarak geçerlik ve işlevsellik yönünden değerlendirilmesi önerilebilir. Araçların öğretimsel karar alma süreçleri ve öğrenme üzerine etkileri nicel ve karma yöntemli çalışmalarla incelenebilir. Öğretmenlerin tasarım becerilerindeki gelişim ve bu gelişimin sınıf içi pratiklere yansımaları takip etmek amacıyla, araçların uzun süreli kullanımına dayanan çalışmalar yürütülebilir. Uygulayıcılara yönelik, ÖET'yi sonradan yapılan uyarlamalar yerine tasarımın başında, öğrenme bariyerlerini ve öğrenen değişkenliğini öngören proaktif bir planlama yaklaşımı olarak ele alınması önerilebilir. Politika yapıcılar, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında ÖET'nin; sınırlı bir strateji listesi olarak değil, öğrenen özerkliğini ve katılımını merkezine alan tasarım temelli bir yaklaşım olarak yapılandırılabilir.

#### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezine dayanmaktadır.

#### Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### Etik Kurul Beyanı

Çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 04.09.2025 tarihinde 20250905790 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## KAYNAKÇA

- Almutairi, N., & Alsuwayl, A. (2023). Assessing the knowledge of elementary school teachers on universal design for learning in Saudi Arabia. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2270295>
- AlRawi, J. M., & AlKahtani, M. A. (2021). Universal design for learning for educating students with intellectual disabilities: A systematic review. *International journal of developmental disabilities*, 68(6), 800–808. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1900505>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bray, A., Banks, J., Devitt, A., & Ni Fhloinn, D. (2024). What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 113–138. <https://doi.org/10.1111/bjet.13328>
- Basham, J. D., & Marino, M. T. (2013). Understanding STEM education and supporting students through Universal Design for Learning. *TEACHING Exceptional Children*, 45(4), 8–15. <https://doi.org/10.1177/004005991304500401>
- Basham, J. D., Blackorby, J., & Marino, M. T. (2020). Measuring the implementation of UDL in classrooms and schools: Initial field test results. *Remedial and Special Education*, 41(4), 231–243. <https://doi.org/10.1177/0741932520908015>
- Batmaz-Derer, N. (2018). *Evrensel tasarıma dayalı öğretimin ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişötesi farklılıklarına ve İngilizce öz yeterlik inançlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Craig, S. L. (2022). Universal design for learning: Connecting teacher implementation to student outcomes. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12574>
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Kara Eren, K. Ç. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik kapsayıcı eğitim mesleki gelişim programı: Eğitimde evrensel tasarıma dayalı yüz yüze ve çevrimiçi programların etkililiği* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 199–201. <https://doi.org/10.2307/27740372>
- King-Sears, M. E., Johnson, T. M., Berkeley, S., Weiss, M. P., Peters-Burton, E. E., Evmenova, A. S., Menditto, A., & Hursh, J. C. (2015). An exploratory study of universal design for teaching chemistry to students with and without disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 38(2), 84–96. <https://doi.org/10.1177/0731948714564575>

- Kuuk, Ö. (2023). *Evrensel tasarıma dayalı öğrenme ilkeleri ile desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin motivasyon ve 21. yüzyıl becerilerine etkisi* [Doktora tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Lambert, R., McNiff, A., Schuck, R., Imm, K., & Zimmerman, S. (2023). "UDL is a way of thinking"; Theorizing UDL teacher knowledge, beliefs, and practices. *Front. Educ.* 8:1145293. doi: 10.3389/educ.2023.1145293
- Lee, A., & Griffin, C. C. (2021). Exploring online learning modules for teaching universal design for learning (UDL): Preservice teachers' lesson plan development and implementation. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 411-425. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1884494>
- Mace, R. L. (1998). Universal design in housing. *Assistive Technology*, 10(1), 21-28. <http://dx.doi.org/10.1080/10400435.1998.10131957>
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. T. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2025). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2024-2025*. Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2024-2025/icerik/768>
- Novak, K. (2022). *UDL now!: A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classrooms* (3. baskı). CAST Professional Publishing.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4). <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Rose, D. H., & Gravel, J. W. (2009). Getting from here to there: UDL, global positioning systems, and lessons for improving education. In D. T. Gordon, J. W. Gravel, & L. A. Shifter (Eds.), *A policy reader in universal design for learning* (pp. 5-18). Harvard Education Press.
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a universal design for learning (UDL) training course on the development of teachers' competences: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Rusconi, L., Squillaci, M., Mezzalana, C., & Gentaz, E. (2024). Translation and transcultural adaptation of the Universal design for learning observation measurement tool (UDL-OMT). *Education Sciences*, 14(11), 1144. <https://doi.org/10.3390/educsci14111144>
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Sala-Bars, I., Mumbardó-Adam, C., & Adam-Alcocer, A. L. (2024). Moving towards preservice teachers' implementation of universal design for learning: The central role of self-efficacy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308900>
- Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal design for learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 38(4), 361–381. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677>
- Ünlüol Ünal, N., Karal, M. A., & Tan, S. (2022). Developing accessible lesson plans with universal design for learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1442–1456. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yavuzarslan, H. (2018). *Evrensel tasarıma dayalı öğrenmenin öğrencilerin matematik dersindeki akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yüzlü, M. Y. (2017). *Evrensel tasarıma dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısına ve öz düzenleme becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2022). Codesigning learning environments involving stakeholders: A UDL perspective. *Learning Environments Research*, 25, 379–397. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09364-z>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

## EKLER

## EK 1

## ÖET Ders Planlama Kılavuzu

## ÖĞRENMEDE EVRENSEL TASARIM

## DERS PLANLAMA KILAVUZU


Aşağıdaki tablo, derslerini Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET) yaklaşımını bir bakış açısı olarak benimseyerek tasarlayan öğretmenlerin düşünme süreçlerini yapılandırmalarına destek olmayı amaçlamaktadır. Ders tasarım sürecinin her adımı için yansıtıcı sorular önerilmiştir. Tasarım süreci döngüsel ve sürekli gelişime açıktır.

Tasarım Bileşenleri	Yansıtıcı Sorular
Hedefleri Netleştir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenme hedefleri, öğrencilerin neyi anlayacaklarını, bileceklerini ve/veya yapabileceklerini açık şekilde ifade ediyor mu?</li> <li>• Hedefler, öğrencilerin güçlü yönleri ve kimlikleri etrafında şekilleniyor mu?</li> <li>• Ders, özel gereksinimli öğrencilerin BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hedeflerinin nasıl destekleneceğini dikkate alıyor mu?</li> <li>• Öğrenme hedefleri ile bu hedeflere ulaşmada kullanılacak yollar (araçlar, yöntemler) birbirinden ayrılıyor mu?</li> <li>• İçerik bilgisine yönelik hedefler, öğrencilerin farklı yollarla anlayışlarını gösterebileceği şekilde yazılmış mı?</li> <li>• Beceriye yönelik hedeflerde, öğrencilerin bu hedeflere ulaşırken desteklenebileceği yollar tanımlanmış mı?</li> <li>• Öğrencilere kendi öğrenme hedeflerini birlikte oluşturma veya kendilerinin yazmasına olanak tanınıyor mu?</li> </ul>
Değerlendirme Planı Oluştur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Değerlendirme planı, öğretmenlerin ve öğrencilerin dersi öncesinde, sırasında ve sonrasında ilerlemeyi izlemesine olanak tanıyor mu?</li> <li>• Öğrenciler, bilgi, beceri ve anlayışlarını göstermek için birden fazla seçeneğe sahip mi?</li> <li>• Değerlendirme süreci, tarihsel olarak göz ardı edilen veya dışlanan ifade biçimlerine değer veriyor mu?</li> <li>• Kullanılan değerlendirme araçları ve materyaller tüm öğrenciler için erişilebilir ve önyargıdan arınmış mı?</li> <li>• Değerlendirme planı, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına zaman ve destek sağlıyor mu?</li> <li>• Elde edilen değerlendirme verileri, gelecekteki ders tasarımlarını geliştirmek için kullanılıyor mu?</li> </ul>


<b>Yöntemleri ve Etkinlikleri Sırala</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ders, öğrencilerin fiziksel olarak hareket edebilmesine veya destek teknolojilerini kullanabilmesine olanak tanıyor mu?</li><li>• Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmesi ve paylaşabilmesi için farklı yollar sunuluyor mu?</li><li>• Ders, öğrencilerin kimliklerini, kültürel geçmişlerini ve algılarını dikkate alıyor mu?</li><li>• Öğrencilerin öğrenmelerini organize edebileceği ve yönetebileceği seçenekler (yönetici işlevler) sunuluyor mu?</li><li>• Öğrencilere hedefe ulaşmak için kendi yollarını planlama ve belirleme fırsatı veriliyor mu?</li></ul>
<b>Öğretim Materyallerini ve Araçlarını Seç</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kullanılacak materyal ve araçlar tüm öğrenciler için erişilebilir mi?</li><li>• Öğretim materyallerinin içeriği, kültürel çeşitliliği gözetiyor ve saygı duyuyor mu?</li><li>• Öğrencilere, müfredat içeriğini farklı biçimlerde temsil eden kaynaklar sunuluyor mu?</li></ul>
<b>Öğrenme Ortamını Düşün</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenme ortamı, tüm öğrencilerin kimliğini yansıtan ve onurlandıran bir yapı sunuyor mu?</li><li>• Ortam, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini kullanabilecekleri öngörülebilir seçenekler sağlıyor mu?</li><li>• Ortam, kapsayıcı ve öngörülebilir teknoloji seçenekleri sunuyor mu?</li><li>• Ortam, öğrencilerin bağımsızlık, iş birliği ve topluluk duygusunu öngörülebilir şekilde geliştirmelerine olanak tanıyor mu?</li><li>• Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geribildirim alma konusunda düzenli ve öngörülebilir fırsatlar sunuluyor mu?</li></ul>

## EK 2

## ÖET Ders Planı Şablonu



## Öğrenmede Evrensel Tasarım Ders Planı



**..... Dersi ÖET Planıyla İlgili Genel Bilgiler**

<b>Tasarımcı Öğretmen:</b>	
<b>Sınıf Düzeyi:</b>	
<b>Plan Süresi (ders saati)</b>	
<b>Öğrenme Hedefi/ Hedefleri</b>	

**BÖLÜM 1: Öğrenme Bariyerleri ve Stratejiler**

ÖET İlkesi	Açıklama	Bariyerleri Ele Alma Stratejileri
<b>Katılım</b>	<p>Sınıfınızdaki öğrenci yapısına veya geçmiş öğrenci katılımına dair elinizdeki herhangi bir veriye dayanarak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Bu ders için öğrencilerin ilgi ve çaba düzeyi ne olacak?</li> <li>Öğrencilerin ilgisini ve katılımını sürdürmede hangi öğrenme bariyerlerini öngörüyorsunuz?</li> </ul>	<p>Katılım bariyerlerini aşmak için nasıl bir yaklaşım kullanacağınızı açıklayınız. Ders sırasında uygulamayı düşündüğünüz yöntemleri ve yapacağınız düzenlemeleri belirtiniz.</p>



## Öğrenme Evrensel Tasarım Ders Planı



ÖET İlkesi	Açıklama	Bariyerleri Ele Alma Stratejileri
<b>Temsil</b>	<p>Sınıftaki öğrenci çeşitliliğine ya da elinizdeki verilere dayanarak:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Bu ders bölümünde öğrencilerin deneyim, kelime bilgisi ve algı çeşitliliği ne düzeyde olacak?</li><li>Bunlardan hangileri öğrencilerin anlamasını zorlaştırabilir?</li></ul>	<p>Temsildeki bariyerleri aşmak için nasıl bir yaklaşım kullanacağınızı açıklayınız. Ders sırasında kullanabileceğiniz destekleri ve uyarlamaları belirtiniz.</p>



## Öğrenmede Evrensel Tasarım Ders Planı



<p><b>Eylem ve İfade</b></p>	<p>Sınıfınızdaki öğrenci çeşitliliğine ya da elinizdeki verilere dayanarak:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenciler bildiklerini hangi farklı yollarla gösterebilir ve ifade edebilir?</li><li>• Bu yolların önünde hangi olası bariyerler olabilir?</li></ul>	<p>Eylem ve ifadeye ilişkin bariyerleri aşmak için nasıl bir yaklaşım kullanacağınızı açıklayınız. Öğrencilerin öğrendiklerini ifade etmelerine yardımcı olacak araçları ve yöntemleri belirtiniz.</p>
------------------------------	---	--



## Öğrenmede Evrensel Tasarım Ders Planı



### BÖLÜM 2: Ders Akışı

Adım	Etkinlik	Süre	ÖET İlkesi/ Kontrol Noktası	Materyal/ Yöntem
1. Giriş		...dk	Örnek: Katılım – Ön bilgiyi harekete geçirme	
2. Gelişme		...dk	Örnek: Temsil – Görsel ve sözel destek	
3. Uygulama		...dk	Örnek: Temsil – Anlamlandırma	
4. Değerlendirme		... dk	Örnek: Katılım -öz değerlendirme	

## EK 3

## ÖET Ders Gözlem Formu

## ÖĞRENMEDE EVRENSEL TASARIM DERS GÖZLEM FORMU

A1. Yeni Ders Materyallerinin Tanıtılması ve Çerçevlendirilmesi					Notlar	
1	Öğrencilerin, öğrenilecek konu veya yapılacak etkinliğin amaçlarını anlamaları/kavramaları sağlanır.	0	1	2	3	
2	Öğrencilerin, öğrenilecek konu veya yapılacak etkinlikte nasıl başarılı olabileceklerini anlamaları/kavramaları sağlanır.	0	1	2	3	
3	(Öğrenilecek yeni konu ile ilgili) önceden var olan bilgi birikimi etkinleştirilir veya gerekli ön bilgiler verilir.	0	1	2	3	
4	Öğrencilerin öğrenmesi ve/veya etkinlikle ilgili yapmaları gereken önemli noktalar vurgulanır.	0	1	2	3	
5	Önemli ana fikir, ilke ve temel kavramların anlaşılması/kavranması desteklenir.	0	1	2	3	
6	Anlamayı veya sorgulamayı sağlayan sorular sorulur.	0	1	2	3	
7	Yanlış anlaşılabilirlik/kavramsal yanlışlığı düşülebilecek noktalar tespit edilir.	0	1	2	3	
<b>Yeni Ders Materyallerinin Tanıtılması ve Çerçevlendirilmesi Toplam Puan:</b>						

B1. Konunun Anlatımı ve Sunumu					Notlar	
1	Konu, farklı bilgi düzeylerine sahip öğrencilerin anlamalarını destekleyecek şekilde yapılandırılır.	0	1	2	3	
2	Bilginin anlatım ve sunumunun, bireysel ihtiyaçlara göre uyarlanabilirliği ve esnekliği sağlanır.	0	1	2	3	
3	Öğretim sürecinde, bilginin çeşitli ve alternatif görsel biçimlerde sunulması sağlanır.	0	1	2	3	
4	Öğretim sürecinde, bilginin çeşitli ve alternatif işitsel biçimlerde sunulması sağlanır.	0	1	2	3	
5	Birden fazla dil seçeneği sunulur (ör. aynı materyalin farklı dillerde çevirisi).	0	1	2	3	
6	Disiplinler, bağlamlar (ortamlar) veya kavramlar arasındaki ilişkilerin anlaşılması/kavranması desteklenir.	0	1	2	3	
7	Konuya özgü kelimeler, semboller ve teknik terimler açıklanır.	0	1	2	3	
8	Konudan kaynaklanan farklı söz dizimleri ve cümle yapıları açıklanır.	0	1	2	3	
9	Öğrencilerin kullanılan yeni kelime ve sembollerini kendi başlarına keşfetmelerini sağlayacak seçenekler sunulur.	0	1	2	3	
<b>Konunun Anlatımı ve Sunumu Toplam Puan:</b>						

B2. Öğrencilerin Beceri Gelişimlerini Destekleyici Konu Anlatımı ve Sunumu					Notlar	
1	Amaçların algılanması ve bu amaçlara ulaşılması için farklı yollar kullanılmasına erişim sağlanır.	0	1	2	3	
2	Amaçlara ulaşmak için gerekli dil ve sembollerini anlayabilmeye yönelik yöntem seçenekleri oluşturulur.	0	1	2	3	
3	Amaçlara ulaşmanın tam anlamıyla ne demek olduğu, niçin gerekli olduğu ve nasıl yapılacağı konusunda derin bir anlayış geliştirilerek, bunların içselleştirilmesi sağlanır.	0	1	2	3	
<b>Öğrencilerin Beceri Gelişimlerini Destekleyici Konu Anlatımı ve Sunumu Toplam Puan:</b>						

C1. Öğrenilenlerin Kavrandığının İfade Edilişi					Notlar	
1	Öğrencilerin anladıklarını/kavradıklarını çeşitli yollarla ifade edebilmeleri için seçenekler sunulur.	0	1	2	3	
2	Öğrencilerin anladıklarını ifade edebilmeleri için çeşitli araç ve teknolojilere erişimleri sağlanır.	0	1	2	3	
3	Öğrencilerin anladıklarını çeşitli yollarla ifade edebilme yetkinlikleri geliştirilir.	0	1	2	3	
4	Öğrencilerin planlama, strateji geliştirme ve/veya hedef belirlemelerine rehberlik edebilecek seçenekler sunulur.	0	1	2	3	
5	Öğrenme ortamı bilgi ve kaynakların yönetilebilir olmasına (farklı bilgi kaynaklarına ve teknolojiye erişim gibi) olanak tanır.	0	1	2	3	
6	Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri, planlı ve bilinçli bir şekilde desteklenir.	0	1	2	3	
7	Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin gözleme ve takip edebilmeleri sağlanır.	0	1	2	3	
<b>Öğrenilenlerin Kavrandığının İfade Edilişi Toplam Puan: ...</b>						

C2. Öğrencilerin Eylem ve İfade Becerilerini Destekleyen Anlama İfadesi					Notlar	
1	Amaçlananlara ulaşmaları için fiziksel materyallere, araçlara, teknolojiye, yardımcı araçlara erişimleri sağlanır.	0	1	2	3	
2	Amaçlananlara ulaşmaları için çeşitli ifade etme ve iletişim yol ve seçenekleri oluşturulur.	0	1	2	3	
3	Yürütücü-yönetici işlevleri desteklemek için oluşturulan seçeneklerin içselleştirilip etkin kullanıma sunulması sağlanır.	0	1	2	3	
<b>Öğrencilerin Eylem ve İfade Becerilerini Destekleyen Anlama İfadesi Toplam Puan: ...</b>						

D1. Etkinlikler ve Öğrencilerin Katılımı					Notlar	
1	Öğrencilerin öğrenilen konuyu öğrenirken veya etkinliğe katılım süreçlerinde kendi kararlarını almaları teşvik edilir.	0	1	2	3	
2	Her öğrencinin alaka duyabileceği çeşitlilikte farklı etkinlikler sunulur.	0	1	2	3	
3	Süreklilik arz eden çaba gösterme ve odaklanma becerileri teşvik edilir.	0	1	2	3	
4	Öğrencilerin öğrenme ile ilgili yapmaları gerekenleri tamamlamaları için stratejik planlamalar yapmaları teşvik edilir.	0	1	2	3	
5	Öğrencilerin iş birliği yapmaları ve iletişim kurmaları teşvik edilir veya seçenekler sunulur.	0	1	2	3	
6	Öğrenme sürecindeki materyal ve etkinliklerin farklı zorluk düzeylerinde olması desteklenir.	0	1	2	3	
7	Kendi öğrenme süreçleri üzerinde derin düşünme ve öz-değerlendirme olanakları sağlanır.	0	1	2	3	
8	Öğrencilerin öğrenme süreci esnasındaki ilerlemeleri geliştirici biçimde takip edilir ve kavrama düzeyleri kontrol edilir.	0	1	2	3	
9	Ana fikir, temel kavramlar ve dersin amacı tekrar edilerek ders sonlandırılır.	0	1	2	3	
<b>Etkinlikler ve Öğrencilerin Katılımı Toplam Puan: ...</b>						

D2. Öğrencilerin Aktif Katılımını Destekleyen Öğrenme Deneyimi					Notlar	
1	Öğrencilerin konuya/etkinliğe ilgi duymalarını sağlayacak alternatif seçeneklere erişimleri sağlanır.	0	1	2	3	
2	Çaba ve sebat göstermelerini sürdüreceğ seçeneler oluşturulur.	0	1	2	3	
3	Öz düzenlemeyi destekleyen seçeneklerin uygulanması ve içselleştirilmesi sağlanır.	0	1	2	3	
<b>Öğrencilerin Aktif Katılımını Destekleyen Öğrenme Deneyimi Toplam Puan: ...</b>						
E. Öğrencilerin Nasıl Öğrenecekleri Konusunda Ustalaşma Süreçlerini Destekleme					Notlar	
1	Öğrencilerin öğrenilecekler konusunda bilinçli ve amaçlarının farkında olmaları sağlanır.	0	1	2	3	
2	Öğrenmeye karşı motivasyonları desteklenir.	0	1	2	3	
3	Kaynakları bulma ve etkili kullanma becerileri geliştirilir.	0	1	2	3	
4	Öğrenmenin beyinde nasıl gerçekleştiğine dair bilgi kazandırılır.	0	1	2	3	
5	Neyi, ne zaman, nasıl öğreneceğine dair stratejik tercih yapabilme ve etkili öğrenme stratejilerini uygulama becerisi geliştirilir.	0	1	2	3	
6	Öğreneceklerinin amaç ve hedef odaklı olmasına dikkat etmeleri sağlanır.	0	1	2	3	
<b>Öğrencilerin Nasıl Öğrenecekleri Konusunda Ustalaşma Süreçlerini Destekleme Toplam Puan: ...</b>						
F. Biçimlendirici Değerlendirme					Notlar	
	Öğrenme süreci boyunca öğrencinin gelişimini ve kavrayış düzeyini gözlemlemek ve takip etmek için biçimlendirici değerlendirme kullanılır.	0	1	2	3	
<b>Biçimlendirici Değerlendirme Toplam Puan: ...</b>						

## EK 4

### ÖET Temelli Öğretmen Öz Değerlendirme Formu

## Öz Değerlendirme Formu

**Tarih:**



Bu form, öğretmenlerin ders planlarını ve uygulamalarını Öğrenmede Evrensel Tasarım (ÖET) ilkeleri doğrultusunda değerlendirmelerine imkân vermek amacıyla hazırlanmıştır. Form, öğretmenlerin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirlemelerini, ayrıca gelecek dersler için iyileştirme önerileri oluşturmalarını desteklemektedir.

### Sorular

- Bu hafta ders planımda hangi hedefleri belirledim ve bunları ne ölçüde gerçekleştirdim?
- Planımı uygularken karşılaştığım en önemli güçlükler nelerdi? Bunları nasıl aştım?
- Öğrencilerin derse katılımını artırmak için neler yaptım? Bunların ne kadar etkili olduğunu düşünüyorum?
- Ders içeriğini farklı yollarla sunma konusunda (görsel, işitsel, yazılı vb.) neler yaptım?
- Öğrencilerin öğrendiklerini farklı biçimlerde ifade etmelerine nasıl fırsat verdim?
- Bu hafta dersimde kendimi en başarılı bulduğum yönüm neydi?

### Hedeflerim

- Gelecek hafta ders planımda neyi farklı yapmayı düşünüyorum?

## EK 5

## ÖET Ders Planı Rubriği

## ÖET Ders Planı Değerlendirme Rubriği

Ölçüt	4 – Üst Düzey (Yetkin)	3 – Yeterli	2 – Geliştirilebilir	1 – Yetersiz
<b>Katılım (Engagement)</b>	Plan, öğrencilerin öğrenme sürecinde seçim yapmasına ve kendi hedeflerini belirlemesine olanak tanıyan çoklu katılım yolları içerir. İlgili, motivasyon ve aidiyetle ilişkili olası öğrenme bariyerleri önceden öngörülmuş ve somut stratejilerle ele alınmıştır.	Öğrencilerin ilgisini destekleyen çeşitli katılım yolları (örn. video, hikâye, oyun vb.) planlanmıştır; temel bariyerler tanımlanmış ve uygulanabilir çözümler eklenmiştir.	Katılımı artırmaya yönelik sınırlı yöntem yer almakta; bariyer tanımları yüzeysel kalmakta veya çözüm önerileri net değildir.	Katılımı destekleyen stratejiler bulunmamaktadır; öğrenci motivasyonu veya olası öğrenme bariyerleri dikkate alınmamıştır.
<b>Temsil (Representation)</b>	Bilgi, öğrencilerin farklı algılama ve anlamlandırma yollarını destekleyecek biçimde çoklu temsil yollarıyla sunulmuştur. Dilsel ve sembolik yapıların oluşturabileceği anlam bariyerleri önceden belirlenmiş; yapılandırıcı destekler ve erişilebilirlik stratejileri tasarıma entegre edilmiştir.	Konu aktarımında birden fazla temsil yolu (örn. görsel, metin, dijital materyal) kullanılmış; temel anlam bariyerleri ve destek araçları belirtilmiştir.	Bilgi sunumu sınırlı temsil yollarına dayanmaktadır; farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik destekler yüzeysel kalmıştır.	Tek tip anlatım yöntemi kullanılmış; erişilebilirlik ve öğrenci farklılıkları dikkate alınmamıştır.
<b>Eylem ve İfade (Action &amp; Expression)</b>	Öğrencilerin öğrenmelerini farklı yollarla ifade etmelerinin yanı sıra, süreç planlama ve stratejik hedef belirleme açısından seçim yapmalarına olanak tanıyan fiziksel eylem, yazma veya iletişimle ilgili olası bariyerler alternatif yöntem ve araçlarla proaktif biçimde ele alınmıştır.	Öğrencilerin öğrenmelerini gösterebilmeleri için birden fazla ifade yolu (örn. yazılı, sözlü, görsel) sunulmuş; temel engeller için destekleyici çözümler planlanmıştır.	İfade yolları sınırlıdır; stratejik planlama veya fiziksel bariyerlere yönelik çözümler eksiktir.	Tek tip ifade veya değerlendirme yöntemi kullanılmış; öğrenci farklılıklarına uygun seçenekler sunulmamıştır.
<b>Ders Akışı ve Geçişler</b>	Dersin aşamaları arasında akıcı ve anlamlı geçişler tasarlanmıştır; bilişsel yük, zamanlama ve dikkat yönetimiyle ilişkili olası bariyerler tasarım sürecinde dikkate alınmıştır. ÖET ilkeleri dersin bütününe bütüncül biçimde yansıtılmıştır.	Ders aşamaları mantıksal bir sıra izlemekte; süreler genel olarak dengeli planlanmıştır ve ÖET ilkeleriyle ilişki kurulmuştur.	Ders akışında bazı kopukluklar veya süre dengesizlikleri bulunmaktadır; ÖET ile kurulan bağlantı sınırlıdır.	Ders akışı düzensizdir; aşamalar arası bütünlük yoktur ve ÖET ilkeleri tasarıma yansıtılmamıştır.
<b>Değerlendirme</b>	Biçimlendirici değerlendirme süreçleri öğrencilerin kendi ilerlemelerini izlemelerine olanak tanıyacak şekilde tasarlanmıştır. Öz değerlendirme ve öğretmen geri bildirimlerinin niteliği ve zamanlaması açıkça planlanmıştır; değerlendirme tasarım sürecinin doğal bir parçası hâline getirilmiştir.	Birden fazla değerlendirme yaklaşımı (örn. çıkış kartı, rubrik, kavram haritası vb.) planlanmıştır; değerlendirme sonuçlarının öğrenme sürecine nasıl yansıtılacağı belirtilmiştir.	Değerlendirme sınırlı yöntemlere dayanmaktadır; geri bildirim ve öğrenci katılımı sınırlıdır.	Değerlendirme yalnızca sonuç odaklıdır veya plan içinde yer almamaktadır.