



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM İLE İLGİLİ UYGULAMALARININ VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Eda ALKILINÇ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM İLE İLGİLİ
UYGULAMALARININ VE GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHERS' PRACTICES AND VIEWS RELATED TO
DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Eda ALKILINÇ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Eda ALKILINÇ'ın hazırladığı "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Uygulamalarının ve Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Berrin AKMAN İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç.Dr. Selda ARAS İmza

J¼ri Üyesi Doç.Dr. Asiye PARLAK
RAKAP İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 15/05/2024 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼dür¼

Öz

Bu çalışmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan üç okul öncesi öğretmenin farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaları gözlemlenmiş ve katılımcı öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda önce öğretmenlerden gözlemler yapılarak veriler toplanmıştır. Gözlemler sırasında katılımcı öğretmenlerin içerik, süreç ve ürün boyutunda yaptıkları farklılaştırmalar ile öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve değerlendirme sürecinde yaptıkları farklılaştırma uygulamaları gözlemlenmiştir. Her sınıfta üçer gözlem yapılmış ve gözlem sürecinin sonunda her öğretmenle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizi, nitel analiz yöntemlerinden olan tümevarımsal ve tümdengelimsel veri analizi olmak üzere iki yöntem birlikte kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için veri çeşitliliği tekniği kullanılmış olup, görüşmelerin öncesinde pilot görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları farklılaştırılmış öğretimde içeriğin farklılaştırılması, farklılaştırılmış öğretimde sürecin farklılaştırılması, farklılaştırılmış öğretimde ürünün farklılaştırılması, öğrenme ortamlarının farklılaştırılması ve farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme temaları doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırmayı farklı şekillerde uyguladığını betimlemekle birlikte, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini zenginleştirme noktasında desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: farklılaştırılmış öğretim, okul öncesi dönemde farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılıklar, gelişime uygun uygulamalar

Abstract

The main purpose of this study is to examine the practices and views of preschool teachers regarding differentiated instruction. In the research, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The differentiated instruction practices of three preschool teachers working in Kahramanmaraş were observed and one-on-one interviews were held with the participating teachers. In this regard, data was first collected by making observations. During the observations, the differentiations made by the participating teachers in terms of content, process and product, and the differentiation practices they made in the organization of learning environments and the assessment process were observed. Three observations were made in each classroom, and one-on-one interviews were held with each teacher at the end of the observation process. The analysis of the data was carried out using two methods together, inductive and deductive data analysis, which are qualitative analysis methods. Triangulation technique was used for the validity and reliability of the research, and pilot interviews were held before the interviews. The findings of the research were analyzed in line with the themes of differentiation of content in differentiated instruction, differentiation of process in differentiated instruction, differentiation of product in differentiated instruction, differentiation of learning environments and assessment in differentiated instruction. While this study describes how preschool teachers implement differentiation in different ways, it indicates that teachers need support to enrich their learning processes.

Keywords: differentiated instruction, differentiated instruction in early childhood education, individual differences, developmentally appropriate practices

Teşekkür

Saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Selda Aras'a en derin teşekkürlerimi sunarken; katkıları, tavsiyeleri, ilgisi, desteği ve her toplantımızda beni daha da güçlendirip motive eden içten konuşmaları için sonsuz minnet duyuyorum. Jüride yer alarak tezime kıymetli katkılarını sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Berrin Akman'a ve Doç. Dr. Asiye Parlak Rakap'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında varlıklarına şükrettiğim, her zaman beni destekleyen, her kararımda arkamda duran, sevgilerini derinden hissettiğim aileme; babam Ayhan Alkılınç'a, annem Dilek Alkılınç'a, kardeşlerim Ece Alkılınç'a ve Buğrahan Alkılınç'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hem lisans hem de yüksek lisans öğrenimim sürecinde dostluklarını ve sevgilerini hissettiğim canım arkadaşlarım, meslektaşlarım Sena Makbule Saygı ve Pembe Buse Keser'e hem hayatımda oldukları hem de tezime olan katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum. Tüm bu süreçte birbirimize destek olabildiğimiz için çok şanslıydık.

Kıymetli dostlarım Eda Üzüm'e, Melike Ersönmez ve minik kızı Zümra'ya, Batuhan Koroğlu'na, Dağıstan Yıldız'a ve Ülkü Nur Nar'a beni motive eden varlıkları ve destekleri için teşekkür ediyorum.

Son olarak en özel teşekkürümü, beni sonsuz bir sevgiyle sarıp sarmalayan, her zaman yanımda olan, en güçsüz anlarımda bile beni tutup kolumdan kaldıran, onunla başarılarımın anlam kazandığı, hayat arkadaşım Ramazan Tokmak'a sunuyorum.

6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenen biri olarak bu zor dönemin ardından tezimi tamamlayabilmenin daha doğrusu hala hayatta olabilmemin şaşkınlığı içindeyim. Kaybettiğimiz her can kalbimde, unutmayacağım. Sevgili dostum Mehmet Türk, bu başarıyı seninle paylaşamadığım için çok üzgünüm, ışıklar içinde uyu.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	ix
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
Problem Cümlesi.....	8
Sayılıtlar	9
Sınırlılıklar	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Gelişime Uygun Uygulamalar	10
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı	12
Bölüm 3 Yöntem	31
Araştırma Yöntemi.....	31
Araştırmanın Örnekleme	32
Veri Toplama Süreci.....	34
Veri Toplama Araçları.....	36
Verilerin Analizi	37
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	40
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	76
EK-A: Gönüllü Katılım Formu.....	86
EK-B: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	87
EK-C: Etik Beyanı	89
EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	90

EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report.....	91
EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	92

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Örneklem grubunun çalıştıkları okul türlerine göre dağılımı</i>	33
Tablo 2 <i>Örneklem grubunun eğitim durumlarına göre dağılımı</i>	33
Tablo 3 <i>Örneklem grubunun mesleki deneyimlerine göre dağılımı</i>	33
Tablo 4 <i>Örneklem grubunun çalışılan yaş grubu ve sınıf mevcuduna göre dağılımı</i>	34
Tablo 5 <i>Gözlem ve görüşmelere ilişkin bilgiler</i>	36
Tablo 6 <i>Temalar ve Kategoriler</i>	40

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

GUU: Gelişime Uygun Uygulamalar

Bölüm 1

Giriş

İnsanlar, genetiğin ve çevrenin etkisiyle birbirinden farklı bireyler olarak yaşamda kendilerine bir yer edinirler. Böylece her bir bireyin yaşamdaki ihtiyaçlarının da kendilerine özgü olabileceği söylenebilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2020). Benzer şekilde eğitim ve öğretim ortamlarında da öğrenen kişilerin her birinin farklı gereksinimlerle bu ortamlarda bulunması kaçınılmazdır. Öğrenme stilleri, yaşanılan çevre, ilgi alanları, yetenekler, kültür, dil, özel gereksinimler ve önceki yaşantılar gibi faktörler bu ihtiyaçların oluşmasındaki temel etkenlerden bazılarıdır (Subban, 2006). Kapsayıcı bir sınıf ortamında öğrenenler, ihtiyaçlarına cevap veren bir öğretmen ve bir sınıf ortamı ile kendilerine bu ortamda bir yer edinebilirler. Buna yönelik olarak erken müdahale anlamında çocukların gelişimlerinin takip edilmesiyle farklılaştırma sürecinde çocukların ihtiyaçları daha iyi saptanabilir (Scheithauer vd., 2022). Bu düşünce ile birlikte eğitim sürecinde de bu ihtiyaçların, her bir çocuk için giderilmesi, eşit ve adil öğrenme ortamları sağlayabilmek için kritik olabilmektedir.

Gelişime uygun uygulamalar çocuklar için öğrenme ortamları ve süreçleri tasarlanırken bireysel farklılıklar, gelişimsel özellikler ve sosyo-kültürel özelliklerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır (NAEYC, 2020). Okullardaki çocuk çeşitliliğinin ve bireysel farklılıklar ile ilgili farkındalığın her geçen gün arttığı çağımızda, yeni yaklaşım ve öğretim stratejileri ile gelişen dünyaya uyum sağlamayı sağlayan becerilerin çocuklara kazandırılması önemli bir ihtiyaç olarak düşünülebilmektedir. Bununla birlikte yeni yaklaşım ve stratejilere ihtiyaç duyulmasının temelinde ise geleneksel modellerin, özellikle çocukların yetişkin hayatına hazırlandığı ve temel becerileri edindiği erken çocukluk dönemi gibi kritik bir dönemde, yeterli bulunmadığı vurgulanmaktadır (Özer ve Yılmaz, 2016). Bu sebeple okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların ihtiyaçlarını iyi analiz ederek bu ihtiyaçları gidermek ve tüm çocukları sürece dahil edilebilmek için *farklılaştırılmış öğretim* yaklaşımını benimsemeleri beklenmektedir. Çocukların öğrenme ortamlarında aktif öğrenmelerinin gerçekleşebilmesi için önemli bir seçenek olarak benimsenebilecek olan farklılaştırılmış

öğretim, çocukların hazırbulunuşluklarına, kendilerine ait ilgilerine, çeşitli öğrenme stillerine odaklanır (Tomlinson, 2002). Aynı zamanda çocukların geçmiş öğrenmelerini de göz önünde bulundurarak aynı sınıfta bir araya gelen her bir çocuğun en iyi nasıl öğrendiğine odaklanan bir yaklaşım olarak da tanımlanmaktadır (Tomlinson, 2002). Bu tanımdan yola çıkarak öğretmenlerin sınıflarındaki çocukları tanımlarıyla her çocuğun gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bir donanıma sahip olmalarının gerekliliği kaçınılmazdır. Çocukların kendilerine uygun olan öğretim yöntemlerinin kullanılmasıyla hem öğrenme öncesi hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir yaklaşım sergilenir hem de çocuğun en iyi öğrenme deneyimine sahip olabilmesi desteklenir. Bu noktada eğitimcilerin öğretim planlamalarını yaparken kendi bilgi birikimlerine ek olarak farklı yaklaşımlar ve stratejiler ile süreçlerini zenginleştirebilmekte, çocukların öğrenmeleri için ihtiyaç duydukları öğeleri farklılaştırarak çocukların hazırbulunuşluk ve gelişim düzeylerine göre sunabilmektedirler. Öğretmen, çocuklar için farklılaştırabileceği öğeleri planlarken eğitim içeriğini, süreci ve ürünü farklılaştırabilir ve bu farklılaştırmaları yaparken çocukların hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme stillerini dikkate alır (Tomlinson, 2002). Bununla birlikte çocukların içinde buldukları öğrenme ortamları öğrenme için çocukların kendilerini güvende hissettikleri, olumlu bir atmosferin hâkim olduğu alanlar olarak belirlenirken, çocukların akran iş birliği ve yetişkin desteği anlamında ihtiyaç duyduğu ortamların oluşturulmasının çocukların gelişimlerinin desteklediği vurgulanmaktadır (Kılınç ve Sözer, 2023).

Problem Durumu

Farklılaştırma; öğretmenlerin çeşitli stratejiler kullandığı, her çocuğun ilgisine ve öğrenme stiline göre öğretim yöntem ve tekniklerini esnetebilmesi olarak tanımlanabilir (Hall, 2002). Bu esneklik sayesinde hedeflere ulaşırken birden çok yöntemin benimsenmesi sağlanabilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, bir başka tanıma göre, öğretmenin her çocuğun öğrenme biçiminin farklı olabileceğinin farkında olduğu, öğretmenin her çocuğun temel benzer ihtiyaçlarını anlayabildiği gibi zamana ve yaşananlara göre farklı yollar oluşturabileceğini bilerek öğretmene, değerlendirme sonuçları doğrultusunda, çocuklar için

bireyselleştirilmiş içerik, süreç, ürün düzenleme fırsatı sunduğu bir yaklaşımdır (Tomlinson, 1999). Buna ek olarak Tomlinson (1999) farklılaştırılmış öğretimin genel ilkelerinden bazılarının esnek gruplama, zorlayıcı ilginç ve yapmaya değer görevler, sürekli devam eden değerlendirme ve uyum olarak belirtmiştir. Buna göre içerik düzenlemelerinde, öğretmen çocukların ne öğrenmesini istediğine ve bu öğrenme sürecinde yararlanılacak materyal ve mekanizmalara odaklanır; süreç düzenlemelerinde esnek gruplama kullanılır ve çocukların iş birliği içinde çalışmaları beklenir. Bu süreçte de bireysel özelliklere göre esnekliğe benzer şekilde amaçlara ve hedeflere göre esnetilebilir, projenin ya da içeriğin gerektirdiği gibi yeniden gruplandırmalar yapılabilir.

Farklılaştırılmış öğretimin çocukların bireysel gelişimini ele alırken sadece başarı için gereken öğrenme ortamlarının sağlanmasının yanı sıra çocuğun kişilik gelişimine de katkıda bulunacağından bahsedilmiştir (Bayındır, 2006; Çoban, 2022). Buna ek olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili zaman yetersizliği, öğretmenin mesleki yeterlilik anlamında kendini farklılaştırma için uygun bulmaması gibi bariyerlerle karşılaştıkları belirtilmiştir (Logan, 2011, s.4). Özellikle erken çocukluk dönemi özelinde yürütülen çalışmaların azlığından dolayı farklılaşmış öğretimin bu alanda daha çok kullanılması gerektiği fikrinden yola çıkarak, bu dönemin çocukların bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve öğrenme biçimlerinin ortaya çıkması sebebiyle, gereken durumlarda erken müdahalenin ve kapsayıcı eğitime uygun okul ve sınıf ortamlarının yaratılması için kritik olduğu fikri yaygınlaşmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kullandıkları yöntemler ve stratejiler önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin farklı yöntem ve stratejileri anlayıp uygulamaları ile ilgili yapılan bir çalışmada, öğrenen konumunda olanların farklı öğrenme yolları tercih ettiği ve bu sayede ihtiyaçlarının karşılanıp aktif bir öğrenme sürecine dahil olabildikleri sonucuna ulaşılmıştır (İsmajli ve İmami-Morina, 2018). Sternberg ve Zhang (2005)'e göre düşünme biçimleri de farklılaştırılmış öğretimin temeli olarak ifade edilmiş ve öğrenme stilleri ve düşünme stilleri arasındaki fark ortaya konmuştur: Buna göre sözel, görsel ya da kinestetik öğrenme

stilllerinin materyal tercih edilerek seçilen öğrenme stilleri olduğu; düşünme stillerinin ise genişletilmiş bilişsel becerilerle öğrenmeyi desteklediği savunulmuştur. Landrum ve McDuffie (2010), eğitimde bireyselleştirmenin bireysel olarak belirlenmiş ihtiyaçlarla ilişkili olduğunu belirterek, bireyselleştirilmiş öğretimin bire bir, küçük ve büyük grup etkinlikleri ile sağlanabileceğini belirtmiştir.

NAEYC (2020), dünyaya gelen her çocuğun, tüm gelişim alanlarını ve öğrenmelerini desteklemek üzere, erken çocukluk eğitimi merkezleri, bakımevleri veya okullardan yararlanma hakkına sahip olduğunu belirtir. Bununla birlikte erken öğrenme programları çocukların yaratıcılıklarını desteklerken, okul öncesi öğretmenleri de gelişime uygun uygulamalarla çocukların kendi öğrenme potansiyellerine ulaştırmayı hedeflemektedir (NAEYC, 2020). Farklılaştırılmış öğretim ile birlikte, gelişime uygun uygulamaların temel odak noktası, çocukların oyun temelli ve çocuk merkezli bir bakış açısıyla öğrenme süreçlerine aktif bir biçimde dahil olarak gelişimlerine en uygun yöntem ve materyallerle desteklenmesiyle, çocuğun öğrenmeye dair var olan tüm kapasitesinin desteklenmesi ve her çocuğun ayrı ayrı yarattığı zengin değerlerle, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçlarıyla öğrenme ortamlarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin düzenlemesine odaklanır (NAEYC, 2020). Bu noktada okul öncesi öğretmenlerin çocuklarının gelişimlerine, ilgilerine, altyapılarına, kültür ve değerlerine göre sınıf içindeki uygulamalarını farklılaştırması gerektiği bilinmektedir.

Erken çocukluk döneminde farklılaştırılmış eğitimin araştırılması, risk altındaki çocuklara hizmet veren okul öncesi sınıflarda dil ve okuryazarlık eğitiminin kalitesinin artırılması açısından önemli olduğunu belirten araştırmalar bulunmaktadır (Justice ve diğerleri, 2008; Levy, 2008). Çocukların akademik becerilerini geliştirmek için farklılaştırılmış öğretimi de içeren yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin giderek daha fazla önemli hale geldiği vurgulamaktadır (Tezcan ve Temel, 2023). Değerlendirme rehberliğinde farklılaştırılmış öğretime geçiş, öğretimi değerlendirme ve karar alma süreciyle uyumlu hale getirerek küçük çocukların erken okuryazarlık becerilerini güçlendirebilir (Piasta, 2014).

Araştırmalar, uygulama ve etkinliklerin çocukların beceri düzeylerine göre özelleştirilmesinin, küçük çocuklarda okuryazarlık gelişimini önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir (Connor ve diğerleri, 2009).

Okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim gereksinimlerinin tanınması, uygulamalarını bireysel öğrenme güçlüklerine, ihtiyaçlarına ve ilgilerine göre uyarlamak açısından çok önemlidir (Handayani ve diğerleri, 2017). Bununla birlikte, erken çocukluk ortamlarında farklılaştırılmış öğretim için değerlendirme ve izleme çerçevelerinin oluşturulmasında zorluklar devam etmektedir (McConnell ve diğerleri, 2014). Uygun şekilde farklılaştırılmış öğretim sağlayarak, eğitimciler çocukların farklı öğrenme stillerine hitap edebilmekte ve sonuçta çocuk sonuçlarını iyileştirebilmektedir (Watts-Taffe ve diğerleri, 2012). Etkili farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin uygulamalarını çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde özelleştirmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmasını gerektirir (Parrila ve diğerleri, 2023).

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanması, tek tip öğretim yöntemlerinin ötesine geçmek ve üstün zekalı, risk altında, farklı gelişimsel ilgi ve ihtiyaçları olan ve özel eğitim gereksinimleri de dahil olmak üzere tüm çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için çok önemlidir (Tomlinson, 1995). Farklılaştırılmış öğretim, çocuklarda gelişmiş beceri gelişimi ile ilişkilendirilmiştir ve bu da erken okuryazarlıkta küçük grup öğretiminin önemini altını çizmektedir (Piasta ve Wagner, 2010). Pandemi sonrası, erken okuma materyallerinin öğretim etkililiğinin farklılaştırılmış öğretim yoluyla optimize edilmesi, temel okuryazarlık ihtiyaçlarının karşılanması açısından kritik öneme sahiptir (Russell, 2023). Teknolojinin ve farklılaştırılmış öğretimin entegre edilmesi, karma yetenek düzeylerine uyum sağlayarak öğrenen profillerinin öğrenmesini daha da güçlendirebilir (Keengwe ve Onchwari, 2009). Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde farklılaştırılmış öğretimi incelemek, dil ve okuryazarlık gelişimini geliştirmek, akademik becerileri geliştirmek ve çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için hayati öneme sahiptir. Eğitimciler, öğretimi değerlendirmeyele

uyumlu hale getirerek, kişiye özel destek sunarak ve teknolojiden yararlanarak, çocuk başarısını artıran kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturabilirler.

Tüm bu çalışmalar ve araştırmalar doğrultusunda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulamaları, erken çocukluk dönemindeki öğrenenlerin, bireysel farklılıkları ve gelişime uygun uygulamalar ile daha kapsayıcı ve nitelikli öğrenme ortamları oluşturabilmek için önem arz eder.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulamalarını ve görüşlerini incelemektir. Erken çocukluk döneminde çocukların ihtiyaçlarının fark edilmesi ve öğrenme ortamlarının bu farklılıklara göre düzenlenmesi öğrenme sürecinde önemlidir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenleri eğitime, çocuğu tanımakla ve Tomlinson'ın (1999) belirttiği gibi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla önceden planlanmış ve kalıplaşmış bir program ile değil çocukların şu anda gelişim ve öğrenme düzeyleri bakımından nerede olduklarıyla başlar. Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim teknikleri ve stratejilerinin çocukların ihtiyaçları, ilgileri ve merakları doğrultusunda düzenlenmesi kritiktir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki mesleki gelişimleri ve uygulamadaki stratejilerinin incelenmesiyle öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki gelişime dair çalışmalara önem verilmesinin veya politika yapıcıların bu verilere dayanarak eğitim ve öğretim planlamalarında yeniliklere imza atmalarının önü açılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin profesyonel gelişimi için neden farklılaştırdıkları ya da farklılaştırmadıkları soruları düşünüldüğünde, yapılan bir araştırma kapsamında, öğretmenlerin bunu yapmak için geçerli bir nedenlerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ve bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin sadece teorik olarak eğitim almalarının yanı sıra kendi etkinliklerini de inceleyerek değişimler yapmalarını ve bu değişimlerin sonuçlarını gözlemlemeyi içermesi gerektiği söylenmiştir (Dixon vd., 2014, s.114). Öğretmenlerin

farklılaştırılmış öğretime yaklaşımıyla ilgili olarak, Wertheim ve Leyser (2002), erken çocukluk eğitimcilerinin özel gereksinimli çocukların yer aldığı sınıflarda diğer kademelerdeki öğretmenlere oranla, kullanılan Öğretmen Yeterliliği Ölçeği'ne göre en yüksek puanı almamış olduğu ve tüm çocuklara yönelik bireysel uyarlamalar yapma konusunda daha az istekli oldukları saptanmıştır. Bu çalışmada da görüldüğü gibi erken çocukluk döneminde okul öncesi öğretmenlerinin bu alanda gelişime ihtiyaç duydukları ve bu kritik dönemde çocukların ihtiyaçlarının erken müdahale kapsamında da karşılanması gerektiği söylenebilir.

Güncel olarak hem teknolojinin gelişmesi hem de dünya çapından yaşanan olayların okul öncesi dönemdeki çocukları nasıl etkilediği, araştırma konularında geçmişten günümüze sıklıkla yer almaktadır. Bu doğrultuda, Parette ve diğerleri (2010) 21.yüzyıl becerileri kapsamında gelişime uygun uygulamalarla teknolojinin okul öncesi eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle ilgili okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi anlamaları ve teknolojinin eğitimdeki rolünü benimseyerek öğrenme ortamlarına taşımaları gerektiğinden bahseder.

Buna ek olarak dünyada yaşanan son gelişmelerden COVID-19 pandemisi ile birlikte Timmons ve diğerleri (2021) yaptıklarıyla çalışmayla, COVID 19'un çocukların eşitlik, senkron ve asenkron öğretim ve öğrenme, sosyal ve duygusal, akademik ve aileler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu bağlamda pandemi sürecinde, ailelerin eşit ekonomik imkanlara sahip olmamalarından dolayı çocukların eşit ve yeterli kaynağa ulaşamadığı, akademik olarak gelişmelerinin farklılaştırılmış öğretim yoksunluğundan dolayı sekteye uğradığı, çocukların yaşlılarıyla etkileşim kuramamalarından dolayı sosyal olarak bariyerlerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda gelişimsel olarak eşit imkanlara sahip olmayan çocuklar okul öncesi öğretmenlerinin onlar için hazırladığı gelişimlerine uygun ve bireysel farklılıklarına göre uyarlanmış planlar ve öğretim yöntemleri ile destekleyebilir (Garbe vd., 2020). Bu sayede okul öncesi öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile çocuklar için kapsayıcı ve niteliği artıran bir katkı sunabilir.

Ülkemizde değişen çocuk profilleri, veli profil ve beklentileri, politika değişimleri, çocukların doğumlarından itibaren maruz kaldıkları uyaranların farklılık ve çeşitliliği gibi sebepler kapsayıcı eğitimin önemini daha fazla gündeme getirmektedir. Gelişime uygun uygulamalar çocukların bireysel, sosyokültürel ve gelişimsel olarak farklı özelliklere sahip olduklarını vurgulamaktadır (Bredekamp, 2015). Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bu farklılık ve çeşitliliklere ne derece ve nasıl hitap ettikleri, uygulamalarını nasıl farklılaştırdıkları oldukça önemlidir. Bu çalışma ile birlikte okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüş ve uygulamalarının nitel bir şekilde incelenmesini amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın araştırma sorusu: “Okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüş ve uygulamaları nelerdir?” olarak şekillenmiştir.

Alt problemler

1. Okul öncesi öğretmenleri öğrenme ve öğretim süreçlerini farklılaştırmak için uygulamalarında neler yapmaktadır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretim süreçlerinde farklılaştırmaya yönelik görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Görüşme sorularına katılımcıların objektif cevaplar verdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada yapılan gözlemler izin alınamaması sebebiyle video kaydına alınamamıştır.

Ses kaydı ve gözlem notları ile gözlem verileri elde edilmiştir.

Tanımlar

Farklılaştırılmış öğretim: Çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınması ve temel ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda bir cevaplandırma sürecidir (Tomlinson, 2001).

Gelişime uygun uygulamalar: Çocukların yaşlarına ve gelişimlerine, ilgi alanlarına ve programın hedeflerine uygun ilerlemelere yardımcı olan öğretim olarak tanımlanır (Bredekamp, 2015).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Her birey kendine özgü özellikler taşır. Eğitim perspektifinden bakıldığında bu özgün özelliklerin öğrenmeleri de etkilediği söylenebilir. Bu anlamda öğrenme sürecindeki çocukların kendi özellikleri doğrultusunda stratejiler kullanılarak süreçlerinin desteklenmesi önem arz eder. Bu araştırma kapsamında farklılaştırılmış öğretimin dayandığı kuramsal çerçeve bu bölümde ele alınacaktır.

Sosyokültürel Bilişsel Gelişim Kuramı- Vygotsky

Vygotsky (1978) sosyal çevre ve dünya ile etkileşim sonucunda zihinsel gelişimin gerçekleştiğini söyler. Bu bağlamda çocukların çevresinde bulunan yetişkinler ve akranlar, çocukların gelişimi için önemli bir etkiye sahiptir. Bununla beraber çocukların öğrenmesinin temelinde doğuştan gelen zekanın yerine çocukların gelişim düzeyiyle paralel olarak öğretmen tarafından planlanan öğrenme süreçlerinin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir (Anderson, 2007, s.50). Bilişsel gelişim sürecinde bireyler ilk olarak sosyal olarak gelişir sonra kişisel olarak bağımsız bir biçimde devam eder (Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1978) *yakınsak gelişim alanı* ile çocukların kendi kendilerine bağımsız olarak yapabilecekleri ile yardım alarak yapabilecekleri arasındaki bölgeyi belirtir. Bu noktada farklılaştırılmış öğretim ile ilgili temellerin oluşmasını sağlayan en önemli faktör çocukların hayatındaki yetişkinler tarafından ilk olarak çocukların gelişim düzeylerine göre bağımsız öğrenme süreçlerini gerçekleştirebilecekleri ve potansiyellerini ortaya koyabilecekleri düzeylerini belirlenmesidir. Daha sonra ise yakınsak gelişim alanı oluşturulmasıyla yetişkin ya da akran rehberliğinde çocukların yardım alarak öğrenmelerine destek olmaktır. Özetle ilk önce çocukların bağımsız olarak neler yapabileceğine dair gelişim düzeyleri belirlenir, daha sonra yakınsak öğrenme alanı ile çocuğun çevresindeki bireylerin yardımıyla neler yapabileceğine odaklanılır (Gregory ve Chapman, 2007). Çocukların hangi kavramları nasıl öğrendiğine dair geliştirilen bakış açısıyla *sosyokültürel*

bilişsel öğrenme kuramı Farklılaştırılmış öğretimin temelini de oluşturan bir kuram olarak literatürde yer almaktadır. Bununla beraber Vygotsky (1978) çocukların içsel konuşmalarının da gelişimleri üzerinde katkı sağlayan bir basamak olarak görüldüğünü söyler. Bunu yaparken çocuk günlük hayatında çok sık karşılaşmadığı konular üzerinde anlamlandırma boyutunda düşünerek kendisi için uygun seviyede ve biraz daha ötesinde zorluk seviyesinde düşünme becerilerini geliştirerek anlamlandırma sürecinde olur. Benzer şekilde farklılaştırılmış öğretimde çocukların gelişim düzeyleri odak noktasına alınarak farklılaştırma yapılır.

Gelişime Uygun Uygulamalar

Gelişim kavramı, bireylerin yaşamları boyunca süregelen değişimler olarak tanımlanabilir (Charlesworth, 2012, s.274). Erken çocukluk döneminde çocukların hem fiziksel hem de bilişsel olarak gelişimleri doğrultusunda öğretim programları uygulanması esas alınarak çalışmalar yapılmış ve National Association for the Education of Young Children (NAEYC) gelişime uygun uygulamalar kavramından bahsetmiştir ve daha sonra rehber niteliğinde bir belge yayınlamıştır (Bredenkamp, 1987; Bredenkamp ve Coople, 1997; Gestwicki, 2017, s.3; Bredenkamp, akt. Charlesworth, 2012). Bu rehberde göre Gelişime Uygun Uygulama (Developmentally Appropriate Program-DAP-GUU), çocukların doğumundan sekiz yaşına kadar olan süreci kapsayan gelişimsel olarak uygun ve farklı gelişim alanlarına uygun bağlantılar kurulmasının hedeflendiği bir programdır. Bredenkamp (2015) ise gelişime uygun uygulamaları, çocukların yaşlarına ve gelişimlerine, ilgi alanlarına ve programın hedeflerine uygun ilerlemelere yardımcı olan öğretim olarak tanımlar. GUU programı çocuk merkezlidir ve öğretmen çerçeveli olduğu ifade edilir (McMullen, 1999). Bu doğrultuda öğretmen, çocukların ihtiyaçlarını tespit eden ve gelişimsel olarak çocukların ihtiyaç ve ilgilerine cevap veren konumundadır. Bununla birlikte, çocukların hazırbulunuşlukları ve deneyimleri de çocuğu tanımak ve gelişimine uygun uygulamalar yapabilmek adına kritiktir. Geleneksel bir anlayış olan her çocuğun aynı hızda ve aynı

şekilde öğrendiği programların çocukların bireysel farklılıklarına göre başarı sağlamadığı yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir (Gestwicki, 2017; Lnadrum ve McDuffie, 2010).

Bu anlamda farklılaştırılmış öğretim ile birlikte çocuğun nitelikli ve kapsayıcı eğitim ortamında öğrenme sürecini sürdürmesi GUU temel amaçlarına ve özelliklerine de dayanarak bu araştırmanın çıkış noktalarından biridir.

Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri kavramının temelleri 1960 yılında Dunn tarafından atılmıştır (Boydak, 2001, s.3). Dunn (1993) öğrenme stillerini en bilinen haliyle şu şekilde açıklar: Öğrenme sürecinde olan bireylerin kendi yollarını seçerek ilk kez karşılaştıkları kavramları öğrenmeye hazırlanışı temsil eder ve bu stillere kişilik gelişimi ve karakter özellikleriyle dünyaya gelinen andan itibaren sahip olunur (Şimşek, 2020, s.98). Keefe (1979) ise, öğrenme stillerini öğrenme sürecindeki değişkenlerden biri olarak görerek, içsel ve dışsal özellikler olabileceğini vurgular ve bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik davranışlar olarak bireylerin etrafını nasıl algıladığı, etkileşim kurduğu ve tepki verdiğini açıklar; Dunn ve diğerleri (1989) ise öğrenme stillerini dört boyutta incelemişlerdir: bilişsel, duyuşsal, fizyolojik ve psikolojik (Şimşek, 2020, s.97; Stenberg ve Zhang, 2005; Dunn ve Grigs, 1995).

Gelişim alanlarına göre öğrenme stillerinin incelendiği bu yaklaşımlardan yola çıkarak, çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesinin gerektiği erken çocukluk döneminde, öğrenme yaşantılarının öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmesi öğretim hedeflerine ulaşımında etkililiği artırabilir.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Farklılaştırılmış öğretim, çocukların bireysel farklılıklarının dikkate alınması ve temel ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda bir cevaplandırma süreci olarak tanımlanmıştır (Tomlinson,2001). Bir başka tanıma göre, farklılaştırılmış öğretim, tüm öğrenenlerin bir

arada bulunduğu, çocukların öğrendikleri kavramları kendi seçimleriyle ifade edebildikleri yaklaşımdır (Chapman ve King, 2003, akt. Aşıroğlu, 2016).

Farklılaştırılmış öğretimin işleyişi çocuğu tanımakla başlar, çocukların gelişimlerine uygun olarak farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla devam eder ve bu doğrultuda çocukların bireysel olarak başarımlarını sağlamak ve öğrenme düzeylerini artırmak için etkinliklerin planlamasıyla sürdürülür. Bu planlamalar yapılırken çocukların önbilgileri, hazırbulunuşlukları tespit edilir ve sistematik olarak içerik, süreç ve ürün boyutunda farklılaştırmalar yapılır (Tomlinson, 2001, Aşıroğlu, 2016). Tomlinson (2001) farklılaştırılmış öğretimde program bazında içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmasının çocukların ne öğrendiği, nasıl öğrendiği ve öğrendiklerini gerçek yaşamda nasıl kullandığının anlaşılabilceğini belirtmiştir. İçerik, süreç ve ürünün farklılaştırılmasıyla değerlendirmeye geçilerek öğretim sürecinin ne kadar etkili olduğu ile ilgili bir kanıya varılır. Bu sürece ilave olarak, farklılaştırılmış öğretimin temelini değerlendirme olduğu belirtilmiştir (Tomlinson, 2001). Bununla birlikte, farklılaştırılmış öğretim, öğretme-öğrenme sürecinde üç temel özelliğe göre farklılaşmaktadır. Bu özellikler; çocukların hazır bulunuşluğu, çocuğun ilgisi ve öğrenme profilidir (Tomlinson, 2007; Kozikoğlu ve Bekler, 2018).

Farklılaştırılmış öğretim ortamları ve öğretmen rolleri. Farklılaştırılmış öğrenme ortamlarında öğretmen sınıf içinde farklı öğrenenlerin olduğunu ve bu doğrultuda farklı ihtiyaçlara sahip olacaklarını varsayar, bireysel özelliklerin farkına varır ve öğrenme sürecinde çocukların, karar verme, sosyal-duygusal olarak gelişme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin desteklenmesi olarak da tanımlanabilecek farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimser (Aşıroğlu, 2016, s.949). Erken çocukluk döneminde bireysel farklılıkların en kritik dönemlerinden biri olduğu düşünülüğünde, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre, gelişimsel olarak her çocuğun aynı hızda ve aynı şekilde öğrenmediğini göz önünde bulundurarak uygulamalarını içerik, süreç ve ürün boyutunda farklılaştırılması çocukların öğrenme sürecinde önemli bir pozitif etki yaratabilir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenenler arasındaki farklılıklar, öğrenme biçimleri, öğrenme tercihleri ve bireysel ilgi alanları hakkındaki inançlardan kaynaklanır (Anderson, 2007). Farklılaştırılmış öğretimin amacı, başka bir açıklamayla, okulların tüm öğrenenlerin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarması gerektiği düşüncesidir. Bu yaklaşım, öğrenme kuramları, öğrenme stilleri, beyin gelişimi ve çocukların motivasyonu, aktif katılımı ve akademik gelişimini etkileyen faktörler hakkındaki bilgileri birleştirir. Farklılaştırma yapan öğretmenler, Anderson'ın (2007) çalışmasına göre, tüm öğrenenlerini devlet ve yerel standartlarda belirlenen bilgi ve becerilerde ilerletmek için en iyi uygulamaları kullandıklarını bilirler.

Farklılaştırmanın nasıl yapılacağı boyutuna gelindiğinde ise öncelikle öğretmenler, çocukların öğrenmeye hazır olma durumlarına göre öğretimi farklılaştırabilirler (Tomlinson, 2001; Anderson, 2007). Bu, öğretilen materyalin zorluk seviyesini değiştirerek yapılabilir. İkinci olarak, çocukların ilgi alanlarına göre anahtar becerileri ve öğrenmeleri gereken konuları farklılaştırılabilir (örn. coğrafya, müzik, yiyecekler, yaban hayatı ve mimari). Üçüncü olarak çocukların öğrenme tercihlerine (zekâ türleri, yetenekleri, öğrenme stilleri) göre farklılaştırma yapılabilir. Bu sayede çocuklara bağımsız çalışma, grup çalışması veya ekip çalışması gibi seçenekler sunulabilir. Ayrıca, farklı öğrenme tercihlerine uygun çeşitli çalışma alanları sağlanabilir (sessiz çalışma alanları, masalı çalışma alanları yerine sıralı çalışma alanları gibi) (Anderson, 2007).

Anderson'a (2007) göre Farklılaştırılmış Öğretim yaklaşımının etkililiğini 4 ana başlıkta toplamak mümkündür: Tüm çocukların katılımını ve motivasyonunu artırması, öğrenmeyi kişiselleştirmesi, başarıyı artırması ve eşitliği teşvik etmesi. Öğretmenlerin, tüm çocukların bireysel farklılıklarını tanıması, farklılaştırılmış öğrenme süreci planları ve materyalleri hazırlaması ve uygulaması ve çocukları sürekli olarak değerlendirmesi gerekir (Anderson, 2007)

Sonuç olarak Farklılaştırılmış Öğretim, tüm çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkararak başarıya ulaşmalarını sağlamak için etkili bir stratejidir (Tomlinson, 2001). Bu

yaklaşımın uygulanması, öğretmenlerin büyük bir çaba ve özveri gerektirmesine rağmen, çocuklara sunacağı etkili süreç bu çabayı haklı çıkarmaktadır.

Tomlinson (2001)'in belirttiği farklılaştırılmış öğretim öğelerinin kısaca açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir:

İçeriğin farklılaştırılması

Farklılaştırma yapılırken farklılaştırma yapılan öğelerin birbirinden bağımsız düşünerek ayrı ayrı üzerinde durulması, farklılaştırılan her boyutun aslında birbiriyle bağlantılı olması nedeniyle tam olarak mümkün olmasa da her bir ögenin kendi içinde nasıl farklılaştırılacağını düşünmek bu süreci daha uygulanabilir hale getirebilir (Tomlinson, 2001). İçerik boyutundan bakıldığında öğrenme ve öğretme süreçlerinin girdisi olarak içerik tanımlanabilir (Kılınç ve Sözer, 2023). Bu noktada çocukların ne öğrendiklerini ve onlara ne öğretilmek istendiği içerik boyutu altında incelenir. Tomlinson (2001), öğretmenlerin farklılaştırma yaparken çocukların hazırbulunuşluklarına, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre farklılaştırma yapabileceklerini söyler. Bu sayede çocukların ihtiyaç duyduğu düzenlemeleri yapabilirler. Hazır bulunuşluğa göre farklılaştırma yaparken çocukların anlama kapasitelerine göre materyal seçilir. Çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınır ve içerik buna göre planlanır. Çocukların ilgi alanlarına göre farklılaştırma yaparken öğretmen çocukların merak ettiği kavramlar üzerinde durarak çocukların dikkatini çekerek en uygun öğrenme ortamını sağlar. Öğrenme profillerine göre içeriği farklılaştırırken çocukların nasıl öğrendiklerine odaklanarak, planlamalarına çeşitli yöntemler ve farklı türden öğrenme araçları ekler.

Sürecin farklılaştırılması

Sürecin boyutu öğrenenlerin içerik boyutunda ne öğrendiklerini kendi zihinsel becerileri doğrultusunda anlamlandırdıkları bir süreçtir (Tomlinson ve Imbeau, 2011). İçerik belirlendikten ve planlandıktan sonra çocukların hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşması anlamında içeriğe dair ne anladığını keşfeder ve böylece süreçte aktif bir biçimde

öğrenmeyi gerçekleştirir. Çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak planlanan süreçte çocukların kendi hızlarına göre öğrenmelerine imkân tanınır. Çocukların gelişim düzeylerine göre zorluk dereceleri artırılıp azaltılabilir. Öğretmenler sınıflarındaki çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak bu adımda farklılaştırma yapar ve çocukların kendi ilgilerine göre fikirlerini sunmalarına yönelik olarak uygun bir öğrenme ortamı hazırlanır. Bu sayede öğretmenler süreç boyutunda farklılaştırmalarını gerçekleştirebilir.

Ürünün farklılaştırılması

Ürün literatürde birçok kaynakta öğrenme çıktısı olarak nitelendirilen, çocukların öğrenme süreci içinde kendi gelişim düzeylerine göre ne öğrendiklerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Yine içerik ve süreçteki yaklaşımlara benzer olarak çocukların ilgilerine ve bireysel özelliklerine göre zorlayıcı ve gelişimlerini destekleyici yaklaşımla çocukların kendilerini ve ürünlerini ifade etmelerine fırsat tanınır (Tomlinson, 2001)

Farklılaştırılmış öğretimde öğretim ortamlarının farklılaştırılması

Bütünsel bir bakış açısıyla hem çocukların gelişim düzeylerine uygun hem de akran iş birliğine teşvik edici sınıf ortamlarının düzenlenmesi farklılaştırmayı etkili hale getiren önemli unsurlardan biridir (Tomlinson, 2001). Bu noktada öğrenme ortamında yer alan eşyaların fiziki konumlarının çocukların gelişim düzeylerine göre ayarlanarak her çocuk için ulaşılabilir hale getirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu öğrenme ortamlarının çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak destekleyici bir atmosfer sunması beklenir. Bu doğrultuda öğretmen çocukların ihtiyaçlarının farkında olarak buna göre olumlu ve her çocuğun bireysel özelliklerine saygı duyulduğu bir öğrenme ortamı ortaya koyar. Yine öğretim ortamlarında materyal çeşitliliği ile çocukların bağımsız olarak bu materyallere ulaşabilmeleri desteklenir.

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme

Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde hem kendileri için bir öz değerlendirme yaptıkları hem de çocukların öğrenmelerini değerlendirmeleriyle, çocukların neleri iyi yapıp

yapmadıklarını, hangi alanlarda gelişmeye ihtiyaç duyduklarını, bireysel olarak ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının anlaşıldığı bir süreci yönetirler. Öğretmenleri bu değerlendirme sonuçlarına göre planlamalarını gözden geçirerek farklılaştırma yolunda önemli adımlar atabilir. Kullanılan yöntem ve teknikleri çeşitlendirilerek çocukların hazırbulunuşluklarına, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine yönelik farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile içerik, süreç ve ürün boyutunda farklılaştırmalar yapabilirler. Çocukların planlanan içerikteki kavramların ne kadarını öğrendiğini, hangi ön bilgilere sahip olduğu ve en iyi nasıl öğrendiğine dair değerlendirmeler yapılarak farklılaştırma anlamında yeniden planlamalar yapılır. Tomlinson ve Moon (2013), içeriği farklılaştırırken öncelikle çocukların hazırbulunuşluklarını değerlendirme anlamında bir ön değerlendirme sürecini, süreç boyutunda farklılaştırma yaparken hangi yöntemleri kullanarak sürecin yönetildiğini ve ürün boyutunda sonuç olarak ulaşılan öğrenmelerin değerlendirildiği bir model sunar (Kılınç ve Sözer, 2023).

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına dair öğeleri özetlemek gerekirse, Farklılaştırılmış Öğretimin temel unsurlarına odaklanıldığında ise seçim, esneklik, sürekli değerlendirme ve yaratıcılık, farklılaştırılmış öğretimin en önemli unsurları olduğu görülür (Anderson 2007). Bu unsurlar, öğretilen içeriğin, çocukların kavram ve becerileri nasıl işlediklerinin ve öğrendiklerini ve bilgi seviyelerini nasıl gösterdiklerinin farklılaştırılmasını sağlar. Öğretmenler planlamalarının başlangıcında çocukların ne öğrenmeleri gerektiğini ve öğrenme sürecinin sonunda her çocuğun ne yapabilmesi gerektiğini belirler. Çalışmaya göre öğretmenler içerik, süreç ve ürün olmak üzere öğretimin üç boyutunu farklılaştırabilirler (Tomlinson, 2001). İçerik bazında öğretmenler, çocukların öğrenmesi gerekenleri veya çocukların bilgi, anlayış ve becerilere nasıl ulaşacağını farklılaştırabilirler. Bu, farklı okuma seviyelerine sahip metinler, romanlar veya kısa öyküler kullanılarak yapılabilir. Çocuklar benzer seviyedeki gruplarda çalışarak, konu veya kavram hakkında bilgi ve anlayış geliştirmek için sesli kitap veya internet kullanabilirler. Süreç bazında ise bir öğrenme sürecine ilişkin süreci farklılaştırmak, çocukların bilgi, kavram veya becerileri nasıl anlayıp

öğrendikleri ile ilgilidir. Geleneksel öğrenme süreci planlarında süreç, öğretmen rehberliğindeki ve bağımsız çalışma zamanlarıdır. Farklılaştırmada ise, öğretmen çocukların hazır olma düzeylerine göre sınıfı benzer seviyedeki çocuklardan oluşan gruplara ayırabilir. Öğretmen, her gruba etkinliklerin ya da öğrenme süreçlerinin amacına uygun olarak hazırlanmış sorular verebilir. Ürün bazında ise, çocukların öğrenme sürecinden veya öğrendiklerini gösterme biçimlerini farklılaştırmak, onlara çeşitli ürünler sunarak değerlendirmeyi sağlamaktır (Anderson, 2007).

İlgili Araştırmalar

Türkiye’de ve dünyada *farklılaştırılmış öğretim ve gelişime uygun uygulamalar* ile ilgili yapılmış çalışmalara bu bölümde yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aşıroğlu (2016) çalışmasında, henüz eğitim görmekte olan okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimle ilgili öz yeterliliklerine dair görüşlerini incelemeyi hedeflemiştir. Bu hedef doğrultusunda 120 okul öncesi öğretmen adayıyla anket veri toplama aracı ile tarama modeli kullanılarak farklılaştırılmış öğretim konusunda kendilerini yeterli bulup bulmadıkları, özel gereksinimli çocuklar için uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanıp kullanmadıkları, üstün yetenekli çocuklar için öğrenme faaliyetleri hazırlama ve gelişimsel olarak farklılıklar gösteren çocuklar için uygun öğrenme süreci planları hazırlayabilme konularında sorular yöneltilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının birçoğu kendini farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yeterli görse de, her düzeydeki çocuk için bireyselleştirilmiş olarak planlar oluşturma konusunda yetersizlikleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda ise öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirmek için istenilen alanlarda eğitim programları hazırlanıp öğretmenlerin bu programlarda yer almalarının önemli olacağından bahsedilmiştir. Benzer bir mesleki yeterlilik çalışması olarak, Çobanoğlu ve diğerleri (2019), çalışmalarında Türkiye’de devlet okullarında görev yapan 251 okul öncesi öğretmeni ile öğretmen yeterlilik inancının üç boyutunun gelişime uygun uygulamalar hakkındaki inançlarını ne kadar iyi yordadığını incelemiştir. Öğretmen yeterlilik inancının üç boyutu ise öğretmen için öz yeterlilik, aile katılımı için öz yeterlilik ve genel öğretim yeterliliği olarak belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarında ise öğretmenlerin öz yeterliliği gelişime uygun uygulamalar hakkındaki öğretmen inançlarını önemli ölçüde öngörerek, öğretmen yeterlilik inançlarının gelişime uygun uygulamalar ile ilgili öğretmen yeterlilik inançlarının önemli kaynaklarından birini oluşturduğunu gösterdiği belirtilmiştir.

Zafiri ve diğçerleri (2019), çalışmalarında erken çocukluk dđnemindeki otizimli bir erkek çocuğun okuma ve yazma becerilerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkililiği araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler beş yaşında otizimli bir erkek çocuk, annesi, anaokulu öğretmeni ve ona paralel birlikte öğretim desteği sağlayan bir özel eğitim öğretmeni ile yapılmış ve farklılaştırılmış öğretim otizimli erkek çocuk üzerinde hem okuma hem de yazma konusunda olumlu sonuçlar verdiği saptanmıştır.

Bir başka özel eğitim ile ilgili yapılmış çalışmada, Zoraloğlu ve şahin (2022), bir sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, öğretmenin 12 hafta süren gözlemlenmesi sürecinden sonra, sınıfında yer alan bir kaynaştırma öğrencisinin ve hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olarak belirtildiği çocukları için içerik ve süreç anlamında farklılaştırmalar yaptığı ancak ürün boyutunda herhangi bir farklılaştırma yapmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi olarak da öğretmenin değerlendirme ve çocukların gruplanması anlamında işlevsel bir planlama süreci yönetmemesi olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenin çocukların bireysel farklılıklarını gözettiği ancak, ilgi farklılıklarına ve hazırbulunuşluk düzeyi anlamında iler seviyedeki öğrenenleri için bir farklılaşa uygulaması yapmadığı saptanmıştır.

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları da son yıllarda daha fazla ilgi görmektedir. Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz'ın (2019) yaptığı çalışmada, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesini etkileyen değişkenler araştırılmıştır. Araştırma, ilişkiyel tarama modeli ile yürütölmüştür. Veriler 47 okul öncesi öğretmeninden anket ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Toplanan verilere göre öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, kaynaştırma konusunda eğitim almaları ve çocuklarla ilişkileri, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesini en iyi şekilde yordayan değişkenlerdir. Aynı zamanda, öğretmen-çocuk oranı ve sınıfın fiziki koşulları gibi faktörlerin de kalite üzerinde etkisi olduğu görölmüştür. Araştırma bulguları, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının ve becerilerinin, kaynaştırma uygulamalarının başarısı için kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik kaynaştırma eğitimleri ve destekleyici programlar geliştirilmesi önerilmektedir.

Yapılan çalışmanın neticesinde ise okul öncesi öğretmenlerine yönelik kaynaştırma eğitimleri ve destekleyici programlar geliştirilmeli ve kaynaştırma uygulamalarının kalitesini izlemek için düzenli değerlendirmelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında çalışmanın bulgularına göre, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının genel kalitesinin hem yeterli olmayışı hem de sınırlı olması arasında değişmektedir. Kaynaştırma sınıflarının kalitesini en çok etkileyen faktörler öğretmen-çocuk ilişkisi, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve kaynaştırma konusunda eğitim alıp almamaları olarak belirtilmiştir. Öğretmen-çocuk oranı ve sınıfın fiziki koşulları gibi faktörlerin de kalite üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Okul öncesi kaynaştırma uygulamalarının ve farklılaştırılmış eğitimin başarısı için öğretmenlerin rolü kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının ve becerilerinin geliştirilmesi, kaynaştırma sınıflarının kalitesinin artırılması için önemli bir adımdır (Bakkaloğlu, Sucuoğlu ve Yılmaz, 2019).

Benzer bir çalışmada Akalin ve diğerlerinin (2014), yaptıkları araştırmada kapsayıcı okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin karşılaştığı zorluklardan bahsedilmiştir. Bu araştırma, kapsayıcı okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ve bu zorlukları aşmak için neler yapılabileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel sorusu, "Özel gereksinimli çocukların okul öncesi sınıflarına dahil edilmesiyle ilgili öğretmenlerin hangi ihtiyaçları vardır?" şeklindedir.

Özel gereksinimli çocukların okul öncesi sınıflarına dahil edilmesi her geçen yıl artmaktadır (Akalin vd., 2014). Bu durumda, okul öncesi öğretmenleri için yeni zorluklarla karşılaşabileceği, çocukların ihtiyaçların zaman içinde değişim gösterebileceği söylenebilir. Özel gereksinimli çocukları etkili bir şekilde desteklemek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayan öğretmenler, bu çocukların öğrenme ve gelişme potansiyellerini tam olarak gerçekleştirememelerinden endişe duymaktadır. Bu endişeler, öğretmenlerin kapsayıcılığa karşı direnç göstermesine ve özel gereksinimli çocukların sınıflarına kabul edilmesini istememelerine yol açabilir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, sınıflarında en az bir özel gereksinimli çocuk bulunan 40 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Görüşmeler, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimleri, bu konudaki bilgi ve becerileri, ihtiyaçları ve kapsayıcı okul öncesi sınıfları hakkındaki genel görüşleri hakkında bilgi toplamak için tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda önemli zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Araştırmaya göre öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyduğu alanlar sıralanacak olursa ilk olarak özel gereksinimli çocukların performansını değerlendirme öne çıkan alanlar olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların gelişim düzeylerini ve öğrenme ihtiyaçlarını nasıl değerlendireceklerini konusunda da çeşitli zorluklarla karşı karşıya kalabileceklerinden bahsedilmiştir (Akalin vd., 2014). Araştırma bulguları, kapsayıcı okul öncesi sınıflarında öğretmenlerin etkili bir şekilde çalışabilmeleri için ek eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Sonuç olarak bu iki aşamalı çalışma, Türkiye'de kapsayıcı okul öncesi sınıflarında çalışan öğretmenlerin ihtiyaçlarını incelemiştir. Çalışmanın her iki aşamasına katılan öğretmenler, özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte eğitim görmeleri gerektiğine inanmaktadır. Ayrıca, sistemle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve kapsayıcı sınıflarda zorluklarla karşılaştıklarını belirtmelerine rağmen, yine de kapsayıcılığın başarılı olduğuna inandıklarını belirttikleri görülmektedir (Akalin vd., 2014). Öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda çalışmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve özellikle davranış problemlerini önleme ve kontrol etme yetenekleri konusunda çatışma ve şüpheler yaşadıklarını açıkça belirtilmiştir. Ayrıca, iyi sınıf yönetimi ve çocukların öğrenme önceliklerini belirleme konusunda da sorunlar yaşadıkları da araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır., öğretmenler özel gereksinimli çocukların özelliklerine, davranışsal stratejilere, davranış problemlerinin önlenmesine ve özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesine ilişkin eğitim almaları gerektiğini belirttiler. Ek olarak, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) geliştirmede ek deneyime ve desteğe ihtiyaç duyduklarını hissettiler. Öğretmenlerin kapsayıcılığın tüm yönleri ile ilgili ihtiyaçları iki faktörle açıklanabilir. İlk olarak, Türkiye'de lisans eğitiminde özel eğitime dair sadece bir giriş dersi verilmektedir ve birçok öğretmen özel gereksinimli çocuklarla çalışma üzerine odaklanan hiçbir ders veya kursa katılmadan

mezun olmaktadır. Dahası, ön lisans öğretmenleri lisans derecelerinde tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışma için gerekli yöntem ve teknikleri öğrenirler, ancak kapsayıcılığın bir eğitim yaklaşımı veya hizmet modeli olduğunu öğrenirler. Ek olarak, öğretmen eğitim programlarındaki uygulamalı dersler veya uygulama programları, özel gereksinimli olmayan çocuklarla çalışma üzerine odaklanmaktadır, bu da çalışmamızdaki öğretmenlerin ifade ettiği deneyim eksikliğine yol açmaktadır. İkinci konu ise, Türkiye'de kapsayıcı anaokulu öğretmenleri için hizmet içi öğretmen eğitim programlarının sağlanmasıdır. Ancak, öğretmenlerin yoğun iş yükü ve mali sorunlar gibi faktörler nedeniyle bu programlara sadece birkaç öğretmen katılabilmektedir. Ek olarak, hizmet içi kurslar sadece kapsayıcı ortamlarda kullanılabilir yöntem ve stratejilerle birlikte kapsayıcılık ilkelerine dair genel bilgiyi içerir. Bu nedenle, çalışmadaki öğretmenler, genel bilgidен fazlasına ihtiyaç duydukları için bu yöntem ve stratejileri sınıflarda kullanamadıklarını bildirmişlerdir (Batu, 2000; Özyaydın ve Çolak, 2011). Sonuç olarak, Türkiye'deki anaokulu öğretmenleri, heterojen sınıflarda çalışma konusunda sınırlı bilgi ve deneyime sahiptir ve çocukların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayamazlar. Önceki çalışmalar, kapsayıcılığın başarılı olması için öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ve atölyelerle birlikte iş başında eğitim almaları gerektiğini göstermiştir. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklarla etkili bir şekilde çalışabilmeleri için lisans eğitimleri sırasında ek özel eğitim dersleri almaları gerekmektedir.

Yıldırım, Özok Bulut ve Çelik Kahraman'ın (2023) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara yönelik inançları, çok kültürlülüğe yönelik tutumları ve öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin gelişime uygun uygulamalara ve farklılaştırılmış eğitime yönelik inançları ve tutumları, bu uygulamaların etkili bir şekilde kullanılmasında önemli rol oynar. Öğretmenler, gelişime uygun uygulamaların önemine inanır ve bu uygulamaları kullanma konusunda kendilerini yetkin hissederse, bu uygulamaları sınıflarında daha etkili bir şekilde kullanma olasılıkları artar. Bununla birlikte, okul öncesi eğitimde artan çeşitlilik, öğretmenlerin farklı kültürlerden gelen çocuklarla çalışma konusunda da yetkinliklerini geliştirmelerini gerekli kılmaktadır.

Çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutumlar ve yeterli bilgi ve beceriler, öğretmenlerin farklı kültürel geçmişlere sahip çocukların ihtiyaçlarını karşılamalarına ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmalarına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, yani kendilerini ne kadar yetkin ve etkili hissettikleri de başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, zorluklarla daha kolay başa çıkabilir, yeniliklere daha açık olabilir ve öğrenenleri daha iyi motive edebilirler. Nicel, ilişkisel tarama modeli kullanılan çalışmada 150 okul öncesi öğretmeni örneklem olarak seçilmiştir. Veri toplama araçları olarak ise Gelişimsel Olarak Uygun Uygulamalar Öğretmen İnanç Ölçeği, Çok Kültürlü Öğretmen Tutum Ölçeği ve Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin gelişimsel uygulamalara yönelik inançları yüksek seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algıları orta düzeyde olduğu ve çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin gelişimsel uygulamalara ve farklılaştırılmış eğitime yönelik inançları ile çok kültürlülüğe yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, gelişimsel uygulamalara yönelik inançları yüksek olan öğretmenlerin çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin gelişimsel uygulamalara yönelik inançları ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu, gelişimsel uygulamalara yönelik inançların, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin gelişimsel uygulamalara ve farklılaştırılmış eğitime yönelik inançları arttıkça, çok kültürlülüğe yönelik olumlu tutumları ve öz-yeterlik algıları da artmaktadır. Bu bulgu, gelişimsel uygulamalara yönelik inançların, öğretmenlerin genel yeterlilik algılarını ve farklı kültürlerden gelen çocuklarla çalışma konusunda kendilerini ne kadar yetkin hissettiklerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Al-Shaboul ve diğerlerinin (2021) çalışmalarında, 99 Katar devlet okulundaki 236 okul öncesi öğretmeni ile anketler ve görüşmeler yaparak farklılaştırılmış öğretimi uygulama dereceleri, mesleki tecrübeleri, nitelikleri gibi etkenlerin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kullanımı üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin niteliklerine bağlı olarak farklılaştırılmış öğretimin uygulanma derecesinde katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Buna ek olarak mesleki tecrübenin ise istatistiksel olarak farklılaştırılmış öğretim üzerinde anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulama derecelerini ölçerken kullanılan deneyim yılı, yaş grubu ve öğretilen konuya ilişkin olarak belirgin farklılıkları olmadığı görülmekle birlikte öğretmenlerin planlama anlamında öğretim yükü, sınıf mevcudu ve sınıfın fiziki koşulları, zaman boyutunda zorluklarla karşılaştıkları saptanmıştır (Al-Shaboul, Al-Azaizeh ve Al-Dosari, 2021).

Gettinger ve Stoiber (2012)'a göre program temelli bir yaklaşım, çocuklar için nitelikli ve çocukların bireysel farklılıklarına göre öğretimin farklılaştırılması konusunda destek sağlamak adına yardımcı olabilir. Bu doğrultuda yürütülen çalışmada, düşük gelirli okul öncesi dönem çocuklara hizmet veren kurumlarda, programa dayalı, çok katmanlı öğretim uygulanması planlanmıştır. Araştırma sonucunda, erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için öğretimi farklılaştırmanın öğretmenlere destek sağlama konusunda yararlı olduğu ve programa dayalı bir öğretimde izleme verilerinin kullanılmasının okul öncesi öğretmenlerinin eğitimi planlamak ve farklılaştırmak için faydasına olduğu saptanmıştır.

Filler ve Xu (2012), okul öncesi öğretmenlerinin çok çeşitli ve farklı alt yapılardan gelen çocuklar için kaliteli bir eğitim programı sunmakta zorlandıklarından bahseder. Eğitimcilerin çoğunun çocukların benzer dönemlerde gelişimsel olarak ilerlediğini varsaydığı ve bireysel farklılıklarına ve ait oldukları kültürlere göre bireyselleştirilmiş eğitim programı oluşturma konusunda eksiklik yaşadıkları vurgulanmıştır.

Sakellariou ve Rentzou (2011), çalışmalarını okul öncesi öğretmenlerinin inançlarının pedagojik uygulamaları etkilediği düşüncesi üzerine temellendirmiştir. Kıbrıs'taki 68 kadın okul öncesi öğretmenin NAEYC Gelişime Uygun Uygulamalar politika beyanları ile kendi görüşleri ve uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre ise Kıbrıslı öğretmenlerin kendi felsefeleri ile gelişime uygun uygulamalar esasları doğrultusunda sınıf içindeki farklılaştırma uygulamaları paralellik göstermektedir.

Letzel, Pozas ve Schneider (2021) yaptıkları çalışmada, kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim ile ilgili araştırmaların yeterli kanıt sağlayacak nitelikte olmaması nedeniyle yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulamaya yönelik tutumlarını ele almıştır. 450 öğretmenden oluşan örneklem grubunda, öğretmen tutumlarını "değer veren öğretmen, değer vermeyen öğretmen, zorlanan ama değer veren öğretmen" olarak 3 farklı kategoride gruplamışlardır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygulamalarında yeterince yer vermemelerine sebep olarak söyledikleri kaynakların yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Unal, Unal ve Bodur (2022), çalışmalarında okul öncesinden 5.sınıfa kadar olan eğitim kademelerinde Georgia eyaletinde yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını anlama ve uygulamaya dair algılarını araştırmışlardır. 31 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen bu çalışmada farklılaştırmanın öğretim için önemli bir strateji olduğu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından belirtilen bir durum olarak ortaya çıkmıştır. Bilgi eksikliği, kaynak ihtiyacı ve uygulama pratiği gibi zorluklar nedeniyle öğretmenlerin birçoğu mesleki gelişim anlamında desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Benzer şekilde Maryland eyaletinde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını etkili bir şekilde kullanmak istedikleri ve bu doğrultuda çocuk merkezli bir yaklaşımla uygulamalar yaptıkları, ancak anket sorularına verdikleri yanıtlarda yeterli derecede farklılaştırılmış öğretime yer vermedikleri saptanmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin mesleki olarak bir eğitim alarak istedikleri seviyede farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya dair bilgi edinmeleri önerilmektedir. (Hersi ve Bal, 2021).

Landrum ve McDuffie (2010) yaptıkları çalışmada özel eğitim tarihi bağlamında çocukların bireysel farklılıklarına göre öğretimin uyarlanması (farklılaştırma) ve öğrenme stilleri kavramı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmada çocukların bireysel özelliklerine göre öğretimin uyarlanması (farklılaştırma) gerekliliği vurgulanırken, öğrenme stilleri kavramının bu süreçte fayda sağlamadığı savunulmaktadır. Çalışmanın yürütücüleri, farklılaştırılmış öğretimin gerekliliğini kabul etmekle birlikte, öğrenme stilleri kavramının bu süreçte kullanılmaması gerektiğini savunmaktadır. Yapılan çalışmada öne çıkarılan sonuç farklılaştırılmış eğitimin önemine ve uygulanmasının nasıl olacağına vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi öğretimi çocukların farklı özelliklerine göre uyarlaması ve farklılaştırılmış öğretim yöntemleri kullanması önemlidir. Çocukları sınıflandırmak için öğrenme stilleri kavramına güvenmek yerine, çocukların öğrenme hızları, ilgi alanları, yetenekleri ve ihtiyaçları gibi faktörlere odaklanılmalıdır. Öğrenme stilleri ile ilgili araştırmaların yetersizliği ve bu konudaki yayımlanmamış çalışmaların tek bir üniversiteden kaynaklanması, öğrenme stilleri yerine farklılaştırılmış öğretime ağırlık verilmesini desteklemektedir. Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini seçerken çocukların bireysel özelliklerine ve farklılıklarına odaklanmalarını önermektedir. Öğrenme stilleri yerine, kanıt temelli bir yaklaşım olan farklılaştırılmış öğretimi kullanmanın faydaları vurgulanmaktadır.

Dijkstra ve diğerlerinin (2017) yaptığı çalışmada ise anaokullarında yüksek yetenekli çocuklara yönelik farklılaştırılmış eğitim programlarının başarılı şekilde uygulanmasını etkileyen faktörleri incelenmiştir. Çalışma, bu tür programların çocukların gelişimi üzerindeki etkisini değerlendiren daha geniş bir projenin bir parçasıdır. Proje hedefleri arasında sınıflarda farklılaştırılmış eğitimi geliştirmek, farklılaştırılmış eğitimin çocukların gelişimi, özellikle de yüksek yetenekli çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmek ve farklılaştırılmış eğitim programlarının başarısını etkileyen faktörleri belirlemek vardır. Yaptıkları çalışmada bir yıllık müdahale aşamalı tasarım tabanlı araştırma projesinde 18 okulda anaokulu ve 6. sınıf öğrencilerine uygulandı. Öncelikle giriş seviyesi becerileri ve yetenekleri belirlemek için çocuklar bir değerlendirme sürecine alınmıştır. Sonrasında matematik ve dil sanatları öğrenme süreci planları (hem hazırlık hem de ana dersler) için farklılaştırma uygulanmıştır.

Çıkan sonuçlarda tespit edilen yüksek yetenekli çocuklara farklılaştırılmış eğitim ve öğretim için bir politika uygulandı. Politikanın sonuçlarının ölçülmesi için uygulayıcıların deneyimlerini anlamak için 35 öğretmen ve 18 müdür tarafından doldurulan gözlemler, saha notları, günlükler ve anketler baz alındı.

Müdahaleci araştırma sonucunda farklılaştırılmış eğitim programlarının başarılı şekilde uygulanması, çeşitli faktörlerin dikkate alınmasını gerektirdiği ortaya çıktı. Program tasarımı, öğretmen gelişimi, okul liderliği ve iletişim ve iş birliği gibi alanlarda stratejik adımlar atılması, programın etkinliğini ve yüksek yetenekli çocukların öğrenim sonuçlarını optimize etmeye yardımcı olabildiği görüldü. Çalışmada farklılaştırılmış eğitimin başarıya ulaşabilmesi için bazı öneriler de sıralanmıştır. Bunlar arasında programların, net hedefler ve ölçülebilir sonuçlar içeren basit ve kullanımı kolay bir şekilde tasarlanması, öğretmenlerin farklılaştırılmış eğitim ilkelerini ve uygulamalarını anlamaları ve uygulamaları için kapsamlı ve sürekli mesleki gelişim fırsatlarına erişmesi gerektiği, okul müdürlerinin müdahaleye aktif olarak katılması, öğretmenlere rehberlik ve teşvik sağlaması ve programın uygulanması için gerekli kaynakları tahsis etmesinin gerekliliğine değinilmiştir. Son olarak okul liderleri, öğretmenler ve ebeveynler arasında açık ve düzenli iletişim teşvik edilmeli ve programın hedefleri ve uygulamaları hakkında ortak bir anlayış geliştirilmelidir.

Bu çalışmanın bulguları, farklılaştırılmış eğitim programlarının başarılı şekilde uygulanması ve yüksek yetenekli çocukların eğitim deneyimlerini optimize etmesi için kritik önem taşıyan faktörleri ortaya koymaktadır. Program tasarımı, öğretmen gelişimi, okul liderliği ve iletişim ve iş birliği gibi alanlarda stratejik adımlar atmak, programın etkinliğini ve yüksek yetenekli çocukların öğrenim sonuçlarını optimize etmeye yardımcı olabilir. Bu araştırma, farklılaştırılmış eğitim programlarının uygulama sadakati ve yüksek yetenekli çocukların öğrenim sonuçları arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine incelemek için daha boylamsal çalışmaların yapılmasını önermektedir. Her ne kadar sınırlı bir kapsamda yapılmış olsa da farklı okul bağlamları, öğretmen profilleri ve çocuk popülasyonları arasındaki varyasyonları hesaba katan karşılaştırmalı çalışmalar da faydalı olacaktır.

Farklılaştırılmış öğretime bir başka pencereden bakan Meutstege, Geel ve Visscher'in (2023) çalışmasında ise öğrenenlerin akademik başarılarını, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilen ve öğretmen iş memnuniyetini artırabilen farklılaştırılmış öğretimin uluslararası araştırmalar ve Hollanda bağlamında yapılan araştırmalar neticesinde, öğretmenlerin kendilerini sağlamaya hazır hissetmediklerini ve bu nedenle de öğretmen mesleki gelişim programlarının geliştirilmesinin gerekli olduğunu göz önüne serilmiştir. Bu çalışmada, farklılaştırılmış öğretimi desteklemek için tasarlanmış bir öğretmen mesleki gelişim programının tasarımı sunulmaktadır. Bu tasarımda içerik ve tasarım yaklaşımı bilinçli olarak seçilmiştir. Müdahale içeriği, uzman öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi sağlarken kullandıkları beceri ve bilgi analizine dayanmaktadır. Programın tasarımı, diğer şeylerin yanı sıra öğrenme transferini teşvik etmek için 4C/ID modelinden bütünsel görev yaklaşımına dayanmaktadır. Eğitim programına katılan öğretmenlerin deneyimlerine dayanarak, gelecekteki farklılaştırılmış öğretim modelleri için öğretmen mesleki gelişim programlarına yönelik öneriler sunulmuştur. Bir sonraki adım, bu gelişim programlarının daha geniş ölçekteki etkilerini inceleyerek, hangi tasarım özelliklerinin işe yaradığını veya yaramadığını anlayarak bu mesleki gelişim programını daha da geliştirmek için kullanılacak bilgiler elde etmek olacaktır. Çalışmada farklılaştırılmış öğretimin öneminden yer aldığı görülmektedir.

Farklı öğrenme ihtiyaçları olan çocuklara sahip sınıfların, öğretmenler için önemli bir zorluğu temsil ettiği önceki çalışmalarda da olduğu belirtilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin bu zorluğun üstesinden gelmeye yardımcı olabileceği ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre öğretimin uyarlanması, öğrenen katılımının ve motivasyonunun artırılması, akademik başarılarının iyileştirilmesi, sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesi ve öğretmen iş memnuniyetinin artırılması gibi amaçlar doğrultusunda gelişim programlarının oluşturulması ve bu eğitim modelinin desteklenmesi yönünde nedenler sıralanmıştır. Ancak çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime hazır olmama durumu da ayrıca irdelenmiştir. Bu yetersizlik üç ana faktörde toplanmıştır: Birincisi, farklılaştırılmış öğretim ilkelerinin öğretmenler tarafından yeterince anlaşılabilmesi, ikincisi, farklılaştırılmış öğretim

uygulamalarını sınıfa entegre etme konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterince güvenli hissetmemeleri ve üçüncüsü, farklılaştırılmış öğretimi destekleyen sınıfta yeterli kaynak bulunmaması. Bu sebeplerden ötürü çalışmada kanıta dayalı öğretmen mesleki gelişim programlarının önemine vurgu yapılmış ve etkilerinin gelecek eğitim modellerinde yadsınamayacak önemli etkiler barındıracağını dair çıkarımlar belirtilmiştir.

Yapılan bu araştırmalar doğrultusunda, farklılaştırılmış öğretimin her kademedeki olduğu gibi okul öncesi eğitiminde yer almasının çocuğun gelişimine uygun bir şekilde desteklenmesinin önem arz ettiği söylenebilir. Buna ek olarak, yapılan araştırmalarda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseme ve uygulamalarında yer verme boyutlarında karşılarına çıkan zorluklara sıklıkla yer verilmektedir. Özel gereksinimli, farklı kültürel altyapıya sahip olan, dezavantajlı çocuklar için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmenler tarafından benimsenmesiyle daha kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulabileceği yapılan araştırmaların sonuçlarında yer almaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, okul öncesi dönemde nitelikli ve güncel olarak hem yurt içinde hem de yurt dışında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi sunulmaktadır. Araştırmanın çıkış noktası olan problem durumu doğrultusunda araştırmanın türü, araştırmanın yöntemi, çalışma gurubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik güvenlik çalışmaları bu bölümde ele alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemi Kahramanmaraş ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oluşturduğu bu çalışma öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair farklı uygulamalarını ve görüşmelerini içeren nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmalar olayları kendi doğası içinde, olduğu gibi ortaya koyan, nedenlerini ve sonuçlarını detaylarıyla birlikte araştıran, başlıca gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama metotlarının kullanıldığı araştırmalardır (Creswell, 2013). Bu doğrultuda öğretmenler sınıf ortamında gözlemlenmiş ve sonrasında öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında yaptıkları uygulamaların ve farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak çalışma yürütülmüştür. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz, yaşanmış olan ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız ve detaylı bir anlayışa hâkim olmadığımız deneyimlere ve olgulara odaklanır (Creswell, 2013; Cropley, 2002, akt. Büyüköztürk vd., 2020). Tanımdan hareketle, bu çalışmada odaklanılan konunun verilerinin toplanması için okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Olgubilim araştırmalarının başlıca veri toplama aracı görüşme ve gözlemdir (Merriam, 2009). Katılımcı öğretmenlerin neyi nasıl deneyimlediklerine odaklanan bu araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış

öğretim uygulamalarına yönelik olarak deneyimlerinin araştırıldığı ve gözlemlerin de bu süreçte bu deneyimleri yansıtan önemli bir veri kaynağı olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2013, Moutakas, 1994). Gözlemler, deneyimi araştırmada uygulamaların görülmesi amacıyla yapılmış olup, sadece görüşmelerle sınırlı kalmadan, gözlemlerle birlikte okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları da öğretmenlerin deneyimlerinin önemli bir parçası olarak ele alınmıştır. Bu sayede okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini nasıl algıladıkları ve bu deneyimleri işe koşarken neler yaptıklarının araştırılması noktasında olgubilim kapsamı içinde yapılan gözlemler sayesinde katılımcı öğretmenler doğal ortamları içinde gözlemlenmiş ve bu sayede bu çalışma araştırmacıya verileri bütüncül ve gerçekçi bakış açısıyla görme imkânı vererek katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair deneyimlerinin derinlemesine araştırılmasını sağlanmıştır. 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Kahramanmaraş'ta görev yapmakta olan üç okul öncesi öğretmenin farklılaştırılmış öğretimdeki uygulamaları ve görüşleri incelenmiştir.

Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın örneklem grubunu 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında, Kahramanmaraş ilinde, T.C. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 3 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubu tek aşamada oluşturulmuştur. Problem cümlesinden yola çıkarak amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, Büyüköztürk ve diğerlerine (2020) göre, olası olmayan, seçkisiz olmayan örnekleme yaklaşımı olarak nitelendirilmiştir ve bu doğrultuda belli kriterleri sağlayan bir ya da daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilen bir yöntemdir. Bu nedenle bu araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin belirlenmesinde uygun bir yöntem olduğu düşünülerek çalışmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenler belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin seçildiği kurumlar Tablo1'deki gibidir.

Tablo 1*Örnekleme grubunun çalıştıkları okul türlerine göre dağılımı*

Öğretmen sayısı	Okul öncesi öğretmenin çalıştığı kurum
1 (Ö1)	Bağımsız anaokulu
1 (Ö3)	İlkokula bağlı anasınıfı
1 (Ö2)	Ortaokula bağlı anasınıfı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında, iki öğretmenin okul öncesi öğretmenliği lisans bölümü mezunu olduğu, bir öğretmenin ise çocuk gelişimi ön lisans bölümünü sonradan tamamlayarak okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir tanesinin okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumları ve mezun oldukları okullar Tablo 2'deki gibi özetlenmiştir.

Tablo 2*Örnekleme grubunun eğitim durumlarına göre dağılımı*

Öğretmen sayısı	Eğitim durumu	Mezun oldukları okullar
1 (Ö3)	Ön lisans/ Lisans	Marmara Üniversitesi
1 (Ö2)	Lisans	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
1 (Ö1)	Yüksek lisans	Hacettepe Üniversitesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin 14 ve 31 yıl arasında değişmektedir. Yıl olarak en tecrübeli olan öğretmenin önce çocuk gelişimi ön lisans programını bitirdiği daha sonra okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3*Örnekleme grubunun mesleki deneyimlerine göre dağılımı*

Öğretmen sayısı	Mesleki deneyim
1 (Ö1)	16 yıl
1 (Ö2)	14 yıl
1 (Ö3)	31 yıl

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları sınıflardaki çocukların yaş grupları ve sınıf mevcudu bilgileri aşağıdaki Tablo4'teki gibi özetlenmiştir.

Tablo 4

Örneklem grubunun çalışılan yaş grubu ve sınıf mevcuduna göre dağılımı

Öğretmen sayısı	Çocukların yaş grupları	Sınıf mevcudu
1 (Ö1)	4-5 yaş	21
1 (Ö2)	5-6 yaş	20
1 (Ö3)	5-6 yaş	18

Sınıf Profilleri

Ö1

Sınıfta 21 çocuk mevcuttur. Sınıfta normal gelişim özellikleri gösteren çocuklar yer almaktadır. Sınıfın fiziki durumu öğrenme merkezlerinin aktif bir şekilde kullanılması için ve çocukların aktif ve hareketleri oyunlarda yer alabilmeleri için yeterli görülmemektedir.

Ö2

Sınıfta 20 çocuk mevcuttur. Sınıfta farklı kültürlerden çocuklar ve normal gelişim özellikleri gösteren çocuklar yer almaktadır. Sınıfın fiziki durumu öğrenme merkezleri oluşturmak için yeterli görülmektedir. Sınıftaki materyal çeşitliliğin artırılabilceği öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Ö3

Sınıfta 18 çocuk yer almaktadır. Sınıfta normal gelişim özellikleri gösteren çocuklar yer almaktadır. Sınıfın fiziki şartları öğrenme merkezlerini aktif bir biçimde kullanmak için yeterli görülse de okulda sabah ve öğle grupları olması nedeniyle öğretmenlerin sınıfın düzeni konusunda yetkilerinin sınırlı olduğu öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu ve Millî Eğitim Bakanlığınca, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi kapsamında yürütülen bu çalışma için gerekli izinler alınmıştır. Aynı zamanda öğretmenlere gönüllü katılım formu iletilmiş, kişisel verilerinin başka kişi, kurum, kuruluşlarla paylaşılmayacağı ve yalnızca bilimsel bir çalışma için kullanılacağı iletilmiştir. Veri toplama süreci 2 aşamada gerçekleşmiştir. Her bir sınıfta 3'er kere gözlem yapılmış sonrasında okul öncesi öğretmenleriyle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Gerekli izinlerin alınması ve okul idareleri ile görüşmeler sonrasında gözlem süreci başlatılmıştır. Gözlem sürecinde araştırmaya katılan 3 okul öncesi öğretmenin etkinlik zamanları 3'er kere gözlemlenmiştir. Toplamda 9 gözlem yapılmıştır. Araştırmacı gözlem süresince sınıf ortamında izleyici konumundadır. Gözlemler sırasında sınıf ve öğrenme ortamları betimlenerek notlar alınmıştır. Gözlem süreci bittiğinde öğretmenlerle bire bir olarak çevrimiçi ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler için 13 sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Toplamda 1 aylık bir süreç sonunda verileri toplanmıştır. Daha sonra toplanan veriler bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir. Gözlem ve görüşmelere ilişkin bilgilere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5*Gözlem ve görüşmelere ilişkin bilgiler*

Öğretmen	Gözlem Tarihleri	Toplam Gözlem Süresi (dakika)	Toplam Gözlem Sayısı	Gözle verileri toplam sayfa sayısı	Görüşme Tarihleri	Toplam Görüşme Süresi (dakika)	Toplam Görüşme Sayısı	Görüşme verileri toplam sayfa sayısı
Ö1	13.12.2022 14.12.2022 15.12.2022	200	3	44	02.01.2023	40	1	8
Ö2	19.12.2022 20.12.2022 21.12.2022	210	3	48	09.01.2023	35	1	7
Ö3	21.12.2022 22.12.2022 23.12.2022	190	3	31	16.01.2023	30	1	7

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın doğasına göre, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan gözlem ve görüşme veri toplama araçları kullanılmıştır. Problem durumuna yönelik hazırlanan gözlem formları ve görüşme formları kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışma gurubundaki öğretmenlerin demografik bilgilerine ulaşabilmek adına “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Gözlem ve görüşme süreçleri başlamadan T.C. Millî Eğitim Bakanlığında ve etik komisyonundan gerekli izinler alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak kullanılması amaçlanan nitel veri toplama yöntemlerinden olan gözlem formları ve görüşme formları yarı yapılandırılmış olarak düzenlenmiştir.

Gözlem

Creswell (2013)'e göre gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin hedefe uygun olarak, çıplak gözle ya da bir araçla izlenmesiyle verilerin toplanmasını ifade eder. Gözlem, gözlemcinin gözlemlenen kişiyi ya da durumu doğal ortamlarında kaydedilmesine imkân sağlayan yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırma kapsamında okullar farklı okul öncesi eğitim kurumları olarak, Tablo 1'de belirtildiği gibi seçilmiş ve gözlemler her bir sınıf için 3'er kere yapılmıştır. Bu gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair kullandıkları yöntem ve tekniklere, uyarlamalara, sınıf ortamlarının düzenlenmesine ve değerlendirmeye, içerik, süreç ve ürün boyutlarını nasıl farklılaştırdıklarına dair notlar ve ses kayıtları alınmıştır. Bu araştırmada gözlem gibi bir veri toplama aracının kullanılmasıyla öğretmenler doğal sınıf ortamlarında gözlemlenmiş olup bu sayede katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ait uygulamaları gerçek zamanlı olarak gözlemlenmesi sağlanmıştır. Bu araştırmada gözlemler deneyimin direkt olarak gerçekleştiği ortamda yapıldığı için olgubilimi çalışmaları için oldukça önemli bir veri toplama aracıdır. Yapılan gözlemler toplamda 600 dakika kadar sürmüştür. Araştırmacı gözlem sürecine başlamadan önce katılımcı öğretmenler tarafından çocuklara tanıtılmış ve süreçte gözlemci olarak yer alacağı açıklanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme

Görüşme karşılıklı sözlü olarak yürütülen ve en az iki kişinin arasında sürdürülen iletişim süreci olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2020). Yarı yapılandırılmış görüşme ise, Merriam'a (2009) göre, yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir, sorular esnek ve katılımcılardan özel veriler toplanır. Buna ek olarak görüşmenin büyük bir kısmı netleşmesi istenen soru veya sorunlardan oluşur. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili görüşleri hakkında bilgi almak için yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcı öğretmenlere, farklılaştırılmış öğretimin tanımı, planlamalar, uyarlamalar, değerlendirme ve kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik sorular sorulmuştur. Bu görüşme soruları 2 farklı okul öncesi öğretmeniyle

pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini alarak soruların sayısında bir değişime gidilmemiştir. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada gözlem ve görüşme yöntemleriyle elde edilen verilerin analizinde önce tümdengelimsel analiz sonrasında da tümevarımsal analiz yapılmıştır. Araştırma boyunca gözlem ve görüşme verileri kayıt altına alınarak bilgisayar ortamında deşifre edilmiştir ve görüşme ve gözlem verileri yazılı doküman haline getirilmiştir. Tomlinson'ın (2001) geliştirdiği farklılaştırılmış öğelerinin temel öğeleri olarak belirttiği, içeriğin, sürecin, ürünün farklılaştırılması ile birlikte farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme temaları belirlenmiştir. Daha sonra gözlem ve görüşme verilerine ait kodları tümevarımsal olarak analiz edilmiş ve ilgili temaların altında kategorilendirilmiştir. Bingham (2023) tarafından oluşturulan 5 aşamalı nitel analiz sürecine göre veri analizi yapılmıştır. İlk aşamada verilerin organize edilmesi yer almaktadır. Buna göre veriler tümdengelimsel analiz ile organize edilmiştir. İkinci aşamada verilerin sıralaması yer almaktadır. Bu doğrultuda tümdengelimsel analiz ile veriler kodlanmış ve alakalı veriler sıralanmıştır. Üçüncü aşamada veriyi anlama yer almaktadır. Bu doğrultuda tümevarımsal analiz ile kodların açıklamaları geliştirilmiş, verilerden elde edilen fikirler belirlenerek not edilmiştir. Dördüncü aşamada ise verilerin yorumlanması yer almaktadır. Buna göre geliştirilen temalara yönelik olarak ortak grupta yer alması gereken kategoriler belirlenmiştir ve böylece tümevarımsal analiz ile bulguların yazımı tamamlanmıştır. Beşinci ve son aşamada ise verilerin açıklanması yer almaktadır. Buna yönelik olarak tümdengelimsel ve tümevarımsal ile ilgili literatüre göre bulguların açıklamaları yazılmış ve kuramsal temellere ve alan yazına göre açıklamalar ile bulgular tamamlanmıştır (Bingham, 2023).

Geçerlik ve Güvenirlik

Patton (2018), nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği için veri toplamanın çeşitlendirilerek yapılabileceğini söyler. Bu araştırmada ise üçgenleme, veri çeşitliliği, tekniği ile veri analizi yapılmıştır. Yalnızca bir yöntem kullanılarak yapılan çalışmalara kıyasla çoklu yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalarda, farklı türde veriler ve veriler arasındaki tutarlılık kontrollerinin sağlanmasıyla geçerlik ve güvenilirliğinin daha da artırılması sağlanır (Patton, 2018). Nitel analizlerinin doğruluğunu ve geçerliğini onaylamak için dört farklı türde üçgenleme tekniği kullanılır: yöntem üçgenlemesi, kaynakların üçgenlemesi, analizci üçgenlemesi ve kuram/bakış açısı üçgenlemesi (Patton, 2018). Bu araştırmada veri kaynaklarının üçgenlemesi yapılarak görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bu sayede farklı araçlardan elde edilmiş bilgilerin tutarlılıkları karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler ile yapılan gözlemlerin görüşmelerde verilen cevaplarla karşılaştırılması, sınıf içindeki uygulamaların okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair görüşleri ile karşılaştırılması, tekrarlanan gözlemlerde zaman içinde okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarının tutarlılığı ve elde edilen bulguların yazılı dokümanlarla kanıta dayalı tutarlılıkları kontrol edilmiştir. Buna ek olarak görüşme sorularının hazırlanmasının ardından iki okul öncesi öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini aldıktan sonra katılımcı öğretmenlerle görüşme süreci başlatılmıştır.

Kodlar araştırmacı tarafından oluşturulduktan sonra ikinci kodlayıcı güvenilirliği adına ikinci bir araştırmacı kodlama sürecini yürütmüştür ve bu sürecin sonunda yüzde 91 benzerlik oranıyla kodların güvenilirliği sağlanmıştır. Bu çalışmayı yaparken Miles-Huberman modeli kullanılmış olup iki araştırmacının kodlama yaparken sahip oldukları görüş birliğinin benzerlik oranının en az %80 olması şartı sağlanarak kodlamaların güvenilirliği sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, Baltacı, 2017).

Bölüm 4

Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcı öğretmenlerle yürütülen gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelere dair yapılan veri analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın tema ve kategorileri bilgisine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Temalar ve Kategoriler

<i>Temalar</i>	<i>Kategoriler</i>
Farklılaştırılmış Öğretimde İçeriğin Farklılaştırılması	Çocukların farklı gelişim ve öğrenme düzeylerini ve öğrenme stillerini dikkate alma
	Çocukların bireysel özelliklerini dikkate alma
	Çocukların hazırbulunuşluklarını dikkate alma
	Çocukların tercihlerini dikkate alma
	Materyal çeşitliliği sağlama
Farklılaştırılmış Öğretimde Sürecin Farklılaştırılması	Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri
	Öğretmenlerin çocukları etkinliklere hazırlama uygulamaları
	Öğretmenlerin uyarlamaya yönelik uygulamaları
Farklılaştırılmış Öğretimde Ürünün Farklılaştırılması	Çocuğun ilgisine göre yönlendirme
	Çocukların kendilerini ve ürünlerini ifade etmelerine fırsat tanıma
	Alternatif sunma
Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi	Çocukların gelişim düzeylerini dikkate alma
	Çocukların isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alma
Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme	Soru sorma
	Gözlem ve dokümantasyon uygulamaları
	Geçmiş öğrenmeleri hatırlatma

Farklılaştırılmış Öğretimde İçeriğin Farklılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde içeriğin farklılaştırılmasına yönelik gözlemler ve görüşler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu tema altında çocukların farklı öğrenme düzeylerini ve öğrenme stillerini dikkate alma, çocukların bireysel özelliklerini dikkate alma, çocukların hazırbulunuşluklarını dikkate alma, çocukların tercihlerini dikkate alma, materyal çeşitliliği sağlama kategorilerine ulaşılmıştır. Her bir kategoriye ait bulgular ve bulgulara ait örneklere bu bölümde yer verilmiştir.

Çocukların farklı öğrenme düzeylerini ve öğrenme stillerini dikkate alma

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırma yaparken, içeriği farklılaştırmaya yönelik olarak, çocukların farklı gelişim özellikleri gösterebilecekleri ve öğrenme çeşitliliğine sahip olabileceklerini dikkate aldıkları görülmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin öncelikle çocukların hazırbulunuşluk düzeylerine göre içerik farklılaştırmaya yöneldikleri görülmektedir. Bunu yaparken Ö2'nin çocukların öğrenmeye hazır olup olmadıkları ne bildikleri ve ne düzeyde bildiklerini anlamak adına etkinlik sürecinin başında çocuklara soru sorarak, kullandığı materyalleri farklı öğrenme düzeylerine göre öğretim içeriğini farklılaştırdığı gözlemlenmiştir. Buna örnek olarak, Ö1'in, sınıfında çocukları etkinlik sürecine hazırlarken zorlandıkları kısımlarda rehber ve model olarak destek olduğu gözlemlenmiştir. Ö2'nin etkinliklerinde hem işitsel hem görsel hem de teknoloji odaklı materyaller kullanarak öğretim içeriklerini çocuklarına öğrenme düzeylerine göre zaman zaman farklılaştırdığı gözlemlenmiştir. Bu materyallerin daha çok büyük resimler, basit şarkılar ve sınıfta bulunan televizyon olduğu gözlemlenmiştir. Bununla beraber Ö3'ün, etkinlik süreci içinde çocukların zorlandıkları ya da kolay buldukları adımlarda öğrenme sürecini bir üst seviyeye çıkarma ya da kolaylaştırma gibi yollarla çocukların öğrenme motivasyonlarını artırmaya çalıştığı görülmüştür. Öğretmenler çoğunlukla öğretim için yaptıkları planlamalarda çocukların öğrenme çeşitlerine göre yöntemler kullanmaktadır. Bu

sayede her bir çocuğun gelişim özelliğine dikkat edilmesine ve her çocuğun öğretim hedefine ulaştırılmasının amaçlanmasına dikkat çekildiği görülmektedir. Öğretmenler, çocukların ilgilerini çekebilmek için çocukların öğrenme düzeylerinin ve öğrenme çeşitliliklerinin önem arz ettiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda her çocuğun ilgisini çekebilmek ve kazanım hedeflerine ulaşmak için öğretim içeriklerinde farklılaştırmaya yöneldikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak öğretmenlerin sınıflarında küçük grup etkinlikleri gözlemlenmemiştir.

(Ö3'ün sınıfında erken okuryazarlık etkinliği esnasında çocuklar bireysel olarak çalışıyor. Öğretmen çocuklara göre kolay olan kısımları bir üst seviyeye taşıyor)

Ç: *Ne çabuk bitiriyorsunuz?*

Ç: *Artık usta olduk! (Gülüyorlar.)*

Ç: *Ali bu tarafa doğru yanlış yöndesin makasını açarsan daha rahat kesersin*

Ö: *Kendisi açabilir. Yardım etmeni isteyen başka arkadaşların varsa bakın etrafına. Bak mesela arkadaşın yapıştırıcı sürerken sen de sabit tutabilirsin.*

Ç: *Benim için çok kolay*

Ö: *Bir elinle yapıştırıcıyı diğer elinde kâğıdı tutabilirsin. Aa çok güzel oldu aferin sana.*

O zaman bir sonraki aşamaya geçebilirsin. (Ö3)

(Ö1'in sınıfında sanat etkinliği sırasında öğretmen çocuklara zorlandıkları kısımlarda destek oluyor. İşlemleri basitleştirmeye çalışıyor)

Öğretmen yuva yaparken zorlanan çocuklara destek oluyor. Kartonları kesmekte zorlanan çocuklarla birlikte makası tutarak "bu şekilde daha kolay yapabilirsin ya da istersen daha geniş bir şekilde kes bak böyle. Hatta elinle kopararak da yapabilirsin" diyor öğretmen. (Ö1)

(Ö2'nin sınıfında öğretmen çocukların önbilgilerini anlamak için sorular soruyor. Daha sonra anlatımını görsel ve teknolojik materyallerle destekliyor.)

Ö: Üşüyen hayvanlar hangi hayvanlar olabilir? Söylediklerinizi dinledik. Şimdi bir bakalım.

Öğretmen “bakalım hangi hayvanlar” diyerek televizyona yöneliyor. Televizyon ekranından kış uykusuna yatan hayvanların resimlerini gösteriyor. (Ö2)

Yapılan gözlemlere paralel olarak öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, öğretim içeriğini farklılaştırırken sınıflarındaki çocukların gelişim seviyelerine göre materyal kullandıkları, çocukları tanıyarak öğrenme düzeylerini anlamlı hale getirdiklerini belirttikleri görülmüştür. Araştırmadaki bir öğretmenin ise farklılaştırmayı tanımlarken çocukların farklı öğrenme düzeylerine ve öğrenme çeşitliliğine sahip olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu bulgulara dair öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Sınıfımın seviyesine uygunsa bu animasyonlar kartlar uygunsa getiriyorum ama sınıfımın seviyesinin ortalamasının üstündeyse kullanmıyorum. Ortalama bir durumdaysa kullanıyorum ama ister istemez içinde çocukların dikkatini çekmeyenler oluyor. Bir iki kişi mesela. Onlara şöyle yapıyorum. Mesela kartları falan dağıtıyorsam onların yanına oturuyorum özellikle. Yanlarına oturarak anlattığım zaman ya da göstererek birebir de anlattığım zaman bir nevi dikkatini çekmiş oluyorum...” (Ö2).

“...Derslerimizde her öğrencinin akademik düzeyini ilgilerini göz önünde bulundurarak tüm öğrencilere sağlıklı güvenli ve kontrollü bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışıyoruz. Her öğrenciyi çok iyi tanımaya ve bilgi edinmeye, etkili geri bildirimlerde bulunmaya, öğrenme sürecinde etkili ve uygun araçları kullanmaya özen gösteriyoruz. Çocukların seviyelerine görevlendirmeler yapmaya çalışıyorum. Öğrencilerimize ihtiyaç duydukları desteği sağlayabilmek için farklılaşmış ödev ve görev tercihleri sunmaya, her dersimizde farklılaştırmaya farklı projeler sunmaya çalışıyoruz...” (Ö3).

“...farklılaştırılmış öğretim bireyin öğrenmelerini sağlamak amacıyla öğretim sürecinin boyutlarının her öğrencinin kendi düzeyine uygun öğrenmeye sahip olmasını sağlayacak şekilde düzenlendiği öğretim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır ya da başka bir deyişle farklılaştırılmış öğretim, öğretim stratejilerinin çeşitliliği açısından öğrencilerin çeşitliliğine yanıt vermek diye ben kısaca söylemek istiyorum...” (Ö3).

Çocukların bireysel özelliklerini dikkate alma

Farklılaştırılmış öğretim yaparken çocukların bireysel olarak farklı özelliklere sahip olduğunun farkında olmak bu yaklaşım için önem arz etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamalarının gözlemlenmesi sırasında öğretmenlerin çocukların bireysel olarak özelliklerini dikkate almayı öğretimin içeriğini farklılaştırırken göz önünde bulundukları görülmektedir. Öğretmenlerin çocukların fiziksel, kültürel ve gelişimsel olarak farklı özelliklerini gözettiği ve buna yönelik olarak öğretim içeriklerini farklılaştırdıkları görülmüştür. İletişim konusunda desteğe ihtiyaç duyan çocuklarla gösterme yoluyla yönergelerini sunma, çocukların kişisel özelliklerini ön plana çıkarma gibi yollarla çocukların bireysel özelliklerini dikkate alındığı gözlemlenmiştir. Bu bulgulara yönelik gözlem verilerine aşağıda yer verilmiştir.

(Ö1 sınıfında kaplumbağa ve tavşan hikayesindeki karakterlerin özelliklerini anlatmadan önce çocukların fizikler özelliklerine değiniyor.)

...Daha sonra öğretmen, tek tek çocukların isimlerini söyleyerek “Çok güzel gözleriniz var.” dedi. Ç1’in gözleri kahverengi. Ç2’nin gözleri mavi... (Ö1).

...Konuşması anlaşılmayan çocuğu dinlemek için öğretmen dikkatle dinledi ve “sesini biraz yükseltebilir misin böylece seni daha iyi duyurum, tekrar edebilir misin?” dedi... (Ö1)

...Suriye göçmeni olan çocuk anlatmaya başladı. Öğretmen sorularıyla destek oluyor.

Ö: "Çok güzel düşünmüşsün. Tatlı oluyor. Çikolata da koymak istemişsin.

Ç: Evet. Bir de süs koydum.

Türkçe çok iyi bilmeyen Suriye göçmeni olan çocuk konuşmak istemedi.

Ö: Daha sonra anlatmak ister misin?

Ç: (Kafasını sallıyor)... (Ö2).

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden edilen bulgularda öğretmenlerin sınıf mevcudunun farklılaştırma süreçlerini etkilediğinden ve her çocuğun kendine ait özelliklerini dikkate almanın öğretim tekniklerinde farklı uygulamalar yapmalarını gerektirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ö1'in farklılaştırma yaparken tek bir çocuğa odaklanmanın süreci zorlaştırabileceğinden ve uygulamaların etkisiz olabileceğinden bahsettiği görülmüştür. Özellikle sınıf mevcudunun 20 çocuk ve üzerinde olduğu sınıflarda farklılaştırmanın uygulama esnasında öğretmen için bir bariyer olabileceğine ve diğer çocuklar için haksızlık olabileceğine değinilmiştir. Bu bulguları destekleyen öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"...a evet, farklı yapıda olması dediğim şöyle; yani her aileden. 20 öğrencim var benim. 20 öğrenci 20 tane aileden geliyor. Aslında hepsinin bireysel farklılıkları var. Kimi çok iyi bilgilerle, yani, her şey donanımlı bir şekilde geliyor. Ana sınıfı eğitimi almış bir şekilde geliyor. Kimi kalem tutmadan geliyor. Kimi Suriyeli öğrencilerimiz var..." (Ö2).

"...Her çocuk farklı olduğu için farklı teknikler uyguluyoruz yeri geliyor bazen çocuklar bazı şeylerden diyelim ki bazı çocuklara yaptığımız etkinlikleri diğer çocuk kabullenemiyor yapamıyor beceremiyor onların özelliklerine ve ilgilerine uygun teknikler kullanıyoruz" (Ö3).

“...tabi ki her çocuğun bireysel özellikleri var onları şey yapmamız lazım onları dikkate almamız lazım. Dediğim gibi sınıfın düzeni o aurası değişken onu bir tanımlamak lazım. Eksik yani eğer bu madde şeyse tek çocuk üzerinden de birçok programı değiştirmek diğer çocukların isteklerini bertaraf etmek haksızlık olur” (Ö1).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çeşitli kültürlere sahip çocukların bulunduğu sınıfta öğretmenin (Ö2) bu farklılıkların farkında olarak çocukla iletişim kurma ve yönergelerini farklılaştırma eğiliminde olduğu saptanmıştır. Buna yönelik olarak, çocuğun kendi aile ve kültür altyapısına bağlı olarak farklı yapıda olduğunu da göz önünde bulundurarak, çocuğun kendini ifade etmesi için zaman tanındığı görülmüştür. Desteklenmek istenen kavram ve kazanımların çocuğun kültürüne ve bireysel özelliklerine uygun olarak öğretim tekniklerinin çeşitlendirildiği görülmüştür. Öğretmenin çocukların kültürel olarak uyum sağlamalarına yönelik çıkarımlarda buldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenin yönergelerini verirken farklı tekniklerden yararlandığına yapılan gözlemler sonucu ulaşılmıştır. Bu yöntemler yönergeleri verirken açıkça ifade etmek, gösterme, beden dilini kullanmak olarak sıralanabilir. Bu bulgulara yönelik gözlem ve görüşme ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Sınıftaki Suriyeli göçmen çocuk tam olarak Türkçe bilmediği için öğretmen ona yönergeleri göstererek veriyor. 7 rakamını boyamak için kâğıttan gösterdi ve bu şekilde yapıyoruz bak diyerek çocuğun çalışmasına destek sağladı...” (Ö2).

“...Kimi Suriyeli öğrencilerimiz var. Gözlemlemiştiniz. Konuşmayı bile böyle hani çat pat konuşuyorlar. İşte merhaba, iyi günler. İlk günlerde hiç konuşmuyordu bu Suriye’den gelen öğrencim. Zamanla onu destekleyerek bu engeli aştık. Farklı dediğim, yani aslında her aileden gelen çocuk farklıdır diye düşünüyorum çünkü hepsi farklı eğitim almışlar” (Ö2).

Çocukların hazırbulunuşluklarını dikkate alma

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler öğretmenlerin farklılaştırma uygulamalarında çocukların ön bilgi ve hazırbulunuşluklarını dikkate aldıklarını göstermektedir. Çocukların ön bilgilerinin dikkate alınmasıyla öğretim içeriklerinin farklılaştırılması anlamlı hale geldiğini ve çocukların ön bilgileri doğrultusunda öğretmenlerin öğretim içeriğini planladıklarını ve bu sayede çocukların hazırbulunuşluklarına yönelik farklılaştırma yaptıklarına değinmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların ön bilgilerini genellikle sorular sorarak tespit ettikleri görülmektedir. Öğretmenler uygulamalarına başlarken soru sorma yöntemiyle çocukların neler bildiklerini, ilgili kazanım ve kavram ile ilgili daha önce deneyimlerini öğrenmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenler çocuklardan konuyla ilgili deneyimlerini anlatmalarını isteyerek çocukların ön bilgilerini ölçmektedir.

(Öğretmen Türkçe etkinliği sırasında çocuklara sorular soruyor.)

...Hikayedeki kaplumbağa ile ilgili olarak "Hiç kaplumbağa gören var mı?" diye soruyor öğretmen çocuklara.

Ç: Ben gördüm öğretmenim. Çok büyüktü

Ç: Ben hiç görmedim... (Ö1)

(Ö3 çay günü ile alakalı çocuklara fincan görselleri gösteriyor)

Ö: Ne görüyorsunuz?

Ç: Fincan! Ve tabak!

Ö: Ne işe yarar bu fincan?... (Ö3)

Ö: Daha önce bu kitabı gören, okuyan var mı? Bu sırada çocuklar "Bu kitabı okumuştuk. Hayır okumamıştık" diye kendi aralarında sohbet ediyorlar (ö1)

(Öğretmen matematik ve sanat etkinliği öncesinde çocuklara sorular soruyor)

...Öğretmen nesnelerin hangi rakamı temsil ettiğini sordu. Daha sonra çocuklar “zaten biz bu rakamları biliyoruz” dediklerinde çocukların daha önceki öğrenmelerini de hatırladıkları da fark edildi... (Ö3)

Yapılan gözlemlere paralel olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, hedeflenen öğrenme öğelerinin çocukların yaşantılarında yer alıp almadığı, daha önce bu öğelerle ilgili herhangi bir bilgiye sahip olup olmadıklarını anlamanın öğretimin içeriğinin farklılaştırılmasında önemli olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin çocukların hazırbulunuşluklarına yönelik değerlendirmeler yaparken gözlem ve değerlendirme verilerinden bahsetmedikleri edinilen bulgular arasındadır.

“Evet öğrenme merkezleri. Bir de ben önce çocuğun ön bilgisini ölçüyorum. Ön değerlendir daha sonra ara değerlendirme en son bittiğinde de yine gün sonunda ya da zaman kalırsa. Her zaman yapıyorum demiyorum” (Ö1).

“...farklı kişilikleri barındıran bütün çocukların tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için ortamın oluşturulmasını sağlamak için farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler birbirinden hazırbulunuşluk ilgi alanları öğrenme profilleri gibi önemli güçlerde farklıdırlar” (Ö3).

Çocukların tercihlerini dikkate alma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulamalarının gözlemlenmesi sırasında etkinlik zamanının hem başlangıcın hem sürecinde hem de sonunda çocuklarının kendi istedikleri şekilde hareket etmelerine, istedikleri seçenekleri uygulamalarına sınırlı olarak sunulduğu görülmektedir. Çocukların kendi tercihlerini ifade ederken saygılı bir tutumla karşılaşıp öğretmenin izni doğrultusunda çoğunlukla özgürce etkinliklerde yer

alabildikleri saptanmıştır. Araştırmanın gözlem verilerine göre, öğretmenlerin çocukların yeni fikirlerini ilgi ile dinleyip yorum yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte çocukların etkinlik sürecinde istedikleri şekilde hareket edip, bulunmak istedikleri konuma karar vermelerine, çocukların öğretim içeriğinin farklılaştırılması sürecinin dışında kalmayacakları şekilde organize edilerek, izin verildiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda çocukların tercihleri ile ilgili ifadelerle rastlanmamıştır. Araştırmanın bulgularını destekleyen ve gözlemlerden elde edilen ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

(Ö1 sanat etkinliği sürecinin başında çocukların yerlerini almalarını bekliyor)

...Masanın etrafında oturmak istemeyen bir çocuk duvar kenarında oturmayı deniyor. Öğretmen itiraz etmedi: “Siz de orada izleyebilirsiniz” ... (Ö1)

(Ö3 sanat etkinliği zamanında çocuklar kesme ve yapıştırma işlemlerini yaparken çocukların çalışmalarına bakıyor)

...Ç: Çiçeğim ters duruyor.

Ö: Öyle de durabilir senin tarzın diyebiliriz...(Ö3)

(Ö3 çocukların iki gruba ayrılarak oynadıkları oyun esnasında çocukların farklı bir strateji kullandığını görüyor)

...Çocuklardan biri bütün kucağına almayı denedi ama düşürdü. Öğretmen “çok güzel bir stratejiydi” dedi...(Ö3)

(Ö2 sanat etkinliği zamanında çocuklar çiftçi modeli yaparken çocuklara farklı materyaller sunuyor. Çocuklar istedikleri tercihleri yapıyor)

...çocuklardan bazıları tüylerden yapmak istedi bazıları hasır iplerden yapmak istedi kimi ponponlardan yapmak istedi. Kendilerine özgü bir çerçeve oluşturdular... (Ö2)

Materyal çeşitliliği sağlama

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğretim sırasında kullanılan materyalleri çok yönlü olarak kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Günlük rutinin içindeki bir adımda yer alan materyallerin öğretim içeriklerini farklılaştırırken kullanılması öğretmenlerin öğretim içeriklerini süreci bir bütün olarak ele alarak materyalleri çeşitlendirerek kullandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin içeriklerini teknoloji ile destekleyerek kullandıkları materyalleri çeşitlendirdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin aynı zamanda kavram öğrenimlerini destekleyici uygulamalar sırasında somutlaştırmak amacıyla farklı materyaller kullandıkları ve bu materyalleri daha çok görsel materyaller olarak seçtikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmen “besinler ve vitaminler” isimli kitabını çıkardı. Büyük üçgen şeklinde bir hikâye kitabı bir okuma standı var arkasında da yazılar var önünde de resimler var. Öğretmen okurken önünü çocuklara göstererek resimli kısmını, arkasından da yazıları okuyarak hikâyeyi anlatıyor. (Ö3)

(Ö1 sınıfında yeşil rengi elde etmek için mavi ve sarı renkli parmak boyalarını kullanıyor. Günlük rutinlerdeki aktiviteleri etkinliğe dahil ederek materyalleri etkinlikteki kullanım amacına göre çeşitlendirdiği gözlemlenmiştir.)

Daha sonra öğretmen sarı ve mavi renkteki parmak boyalarını parmaklarına aldığında çocuklar renkleri söylediler ve şaşırdılar. Parmak boyaları kaplumbağaları temsil ediyor.

Ö: Çocuklar parmaklarınızı birbirine dokun duralım.

Çocukların parmaklarında yeşil rengi elde ettiğini görünce öğretmen “aferin size” dedi.

Öğretmen daha sonra çocukları ıslak mendil verdi. Acaba ellerimizi ıslak mendille silince ne renk göreceğiz? Çocukları ıslak mendilini ellerini silerken;

Ö: Islak mendilleriniz hangi renk oldu? (Ö1)

Yapılan gözlemlerle birlikte öğretmenlerin çocukları hem işitsel hem görsel hem de teknolojik olarak destekleyerek materyallerini çeşitlendirdiklerinden bahsettikleri görülmüştür. Ö2 sınıfında bulunan akıllı tahtayı sıklıkla kullandığını, Ö1 ise sınıfında ahşap bloklar, zekâ oyunları gibi farklı materyaller kullandığını belirtmiştir.

“...genelde ben şeyi kullanıyorum. Genelde Görsel.. akıllı tahtayı ben çok kullanıyorum. Akıllı tahtadan bir görselimi açıyorum. Öncesinde mesela belirli gün ve haftalarım varsa onlarla ilgili animasyonlar kullanıyorum. Görüntüleri kullanıyorum. Slaytlar gerekirse yapıyorum kullanıyorum” (Ö2).

“...çocuğun yaşına uygun ahşaplar, ahşap bloklar yapbozlar puzzlelar akıl zekâ oyunları çocuğun yaş gelişimine uygun toplar bloklar bunları sınıfımızda bulundurmaya çalışıyorum. Yoksa bu hafta kinetik kum aldım” (Ö1).

Farklılaştırılmış Öğretimde Sürecin Farklılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde sürecin farklılaştırılmasına yönelik deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu tema altında öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri, öğretmenlerin çocukları etkinliklere hazırlama uygulamaları, öğretmenlerin uyarlamaya yönelik uygulamaları kategorilerine ulaşılmıştır. Her bir kategoriye ait bulgular ve bulgulara ait örnekler bu bölümde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri

Katılımcılarla yapılan gözlemler sırasında okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikler ve uygulamalar sırasında kullandıkları öğretim yöntemleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin uygulamaları sırasında gösterip yaptırma, model olma, yönerge sağlama gibi tekniklere sık

yedikleri gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli öğretim yöntemleri tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bu yöntemlerin genel olarak gösterme yöntemi olarak uygulandığı görülmüştür. Öğretmenler doğrudan öğretim yöntemleri kullanarak çocuklara model olma ve rehberlik etme uygulamalarını izlemektedir. Etkinlikteki bir süreci çocuklara örnek olarak göstermek, bir oyunun kurallarını göstererek anlatmak gibi yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Ö2 sınıfında stajyer öğretmen ile birlikte çocuklara sundukları oyunda kuralları önce sözel olarak ifade etmiş, sonra da oyunu oynayıp bir yandan yönergeleri tekrar ederek çocuklara gösterimde bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin erken okuryazarlık hazırlık çalışmaları kapsamında çocukları doğrudan yönlendirerek, yapılandırılmış, önceden öğretmen tarafından hazırlanan çalışma sayfalarındaki aşamaları da gösterme yoluyla çocuklara sunduğu görülmüştür. Bu bulguları destekleyen gözlem verilerine aşağıda yer verilmiştir.

(Oyun etkinliğine başlarken gösterim yapılarak kurallar çocuklara anlatılıyor)

Öğretmen ve stajyer öğretmen birlikte oyun oynayarak oyunu çocuklara gösterdiler.

Kuralları tekrar ederek oyunu oynuyorlar (Ö2)

(Çocuklar sanat etkinliği yaparken destek istediklerinde öğretmen çocuklara destek oluyor)

Çocuklar boyalarını bitirip kesme işlemine başladılar.

Ç: Neresinden keseceğim öğretmenim?

Ö: Bak bu noktalı yerlerden. Bak ben nasıl yapıyorum. (Ö1)

(Öğretmen sanat etkinliği sırasında çocuklara destek oluyor)

Ç: Yanlışıklıkla başka bir yeri kestim.

Ö: O zaman tamam bak bu şekilde de yapabilirsin. Buradan devam et. Kurtartabiliriz!

(Ö3)

Yapılan gözlemlerden elde edilen bulgularda öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerde daha çok doğrudan anlatım yöntemlerini kullandıkları ve farklılaştırmaya yer vermedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda ise, öğretim süreçlerinde farklılaştırma yaparken çeşitli yöntemler kullanmanın her çocuğa etki edebilmek için önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrenmenin kalıcı olabilmesi için öğretim süreçlerinde farklı yöntemler kullanmanın farklılaştırmanın tanımı içinde yer aldığını vurgulamıştır. Aynı zamanda öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlerin çeşitlendirilmesinin farklılaştırmayı etkili kılacağından bahsedilmiştir. Bununla birlikte yapılan gözlemler sonucu görülen öğretmen merkezleri uygulamaların aksine öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda çocuk merkezleri yaklaşımların farklılaştırma için daha uygun olacağından bahsettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı yöntemler kullanmaya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Çocuğa farklı yöntemlerle farklı yollarla kazanımları elde etmeye çalışıyorsunuz. Aslında bize yol gösterici. Farklı kuramcıların onların vakıf olmak etkinliklerimizde onları kullanmak bizim için artı. Çocukları değerlendirmek açısından öğretimin daha kaliteli olması açısından okuldaki vaktini kaliteli yaşaması açısından güzel. Çünkü önünde her gün farklı seçenek var tek düze bir yolda gitmiyorsun. Tek düze yetiştirmiyorsun. Çok çeşitli materyaller kullanılıyor Çocuğu farklı yöntemlerle geleceğe hazırlamış oluyorsun. Sınıftaki vakit de dolu dolu geçiyor. Alternatifin var. Bu yöntemle seçenek çok” (Ö2).

“Yeri geliyor drama yoluyla yapıyoruz. Yeri geliyor çocuklara soru soruyorum. “hadi bakalım bundan sonra ne yapabiliriz? Bunu yaptık, şundan sonra ne yapabiliriz? İşte beyin fırtınalar. Yani, bu şekilde devam ediyoruz” (Ö1).

“Bu modül çerçevesinde de mesela o bazı merkezlerden yararlanıyoruz. İstasyonlardan yararlanıyoruz. Bunları teşvik etmeye çalışıyoruz. Onlara yönlendirmeye çalışıyoruz farklı farklı etkinlikler yapmaya çalışıyoruz” (Ö3).

Öğretmenlerin çocukları etkinliklere hazırlama uygulamaları

Katılımcıların sınıflarında yapılan gözlemlerde, etkinliklere başlamadan önce öğretmenlerin çocukların dikkatlerini çekmek ve onları etkinliğe hazırlamak amacıyla yaptıkları uygulamalar gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğretim içeriğini çocuklara sunarken çocukların ilgi alanlarını ve dikkatini çeken olayları vurgulayarak öğretim süreçlerinin farklılaştırdıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların dikkatini çekmek için çocukların sevdikleri nesnelere kullanarak sürece dahil ettikleri, sınıfın fiziki imkanlarından yararlanarak ışığı kapatıp açmak gibi yollarla çocukların dikkatini çektikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin kitap okurken ses tonunu kitap karakterlerine ve çocukların odak sürelerine göre yükseltip alçaltarak kitap okuma sürecini etkili bir şekilde sürdürmek istedikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin ses tonunu öğretim içeriklerini çocuklara sunarken çocukların gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak ayarladığında çocukların etkinlik sürecine aktif bir şekilde dahil oldukları gözlemlenmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin nesnelere saklama, sorular sorma gibi yollarla çocuklarda merak uyandırarak öğretim sürecine tüm çocukları dahil ettikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda etkinliğe hazırlık ile ilgili ifadeler yer verilmediği görülmüştür. Bu bulguları destekleyen gözlem verilerine aşağıda yer verilmiştir.

(Öğretmen Türkçe etkinliğinin başlangıcında çocukların dikkatini çekiyor)

Hikâyeyi anlatmaya başlayınca öğretmen çocuklara “herkes gözlerini kapatabilir mi” dedi. Sonra da “kimse bakmasın olur mu? Şimdi çok sevdiğiniz bir hayvan dostumuz size selam verebilir” dedi. (Ö1)

(Öğretmen Türkçe etkinliği sırasında ses tonunu ayarlıyor)

Öğretmen kitap okumaya başladı. Öğretmen hikâyeyi okurken sesini alçaltıp yükseltiyor ve ses tonunun çocuklar için ilgi çekici bir hale getiriyor. (Ö2)

(Ö2 oyun etkinliği zamanında önce serbest oyun zamanında çocukları oyuna hazırlıyor)

Ö: Acaba arkamda ne saklıyorum?

Öğretmen sürpriz bir şekilde hulahopları çıkardı.(Ö2)

Öğretmenlerin uyarlamaya yönelik uygulamaları

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim süreçlerini farklılaştırırken, genellikle özel bir gereksinimi olan veya etkinliğe katılmak istemeyen çocukları sürece dahil edebilmek ve öğrenme ortamlarının bu çocuklar için uygun bir biçimde düzenlenebilmesi için uyarlamalar yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çocukların etkinlik sürecinde dikkat dağınıklığı, uyaran fazlalığı, çocukların gelişim özelliklerinin farklılığı gibi nedenlerden dolayı çocukları fiziksel olarak destekledikleri, yanına oturarak öğrenme sürecine odaklanma motivasyonlarını artırmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin çocukları sözel olarak uyararak sürece dahil ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sözel olarak çocukları uyarırken çocuğa ismiyle hitap ettiği, çocuğun davranışının hangi sonuçlara yol açacağını sebepleriyle birlikte ifade ettiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin yönergelerini tekrarlayarak çocukların aktif bir şekilde öğretim sürecinde yer almalarını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen gözlem verilerine aşağıda yer verilmiştir.

(Öğretmen sanat etkinliği sırasında çocukları uyarıyor)

Her çocuk parmağına biraz boya aldı ve öğretmen daha sonra "Parmaklarınızı hiçbir yere sürmeyin üzerinizden belki çıkmayabilir" dedi. (Ö1)

(Türkçe etkinliğinden sonra öğretmen çocuklara okuduğu hikaye ile ilgili sorular soruyor)

Ö: Peki en hızlı koşan hayvan hangisiydi Ç1?

Ç1: Tavşan!

Ö: Tavşan uyumasaydı yarışı kazanabilir miydi Ç1? Sen olsan ne yapardın?

Ö: Evet kaplumbağa nasıl kazandı diye sormuştum. (Ö1)

(Oyun etkinliği öncesinde çocuklara oyunu tahmin etmeleri ile ilgili sorular soruluyor)

Ö: Çocuklara bu hulahoplarla bu bloklardan sizce neler yapabiliriz?

Ç: Renk oyunu! (Hep bir ağızdan)

Ö: Ç1 başka neler yapabiliriz? (ö2)

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre bir öğretmenin farklılaştırılmış öğretimde uyarlamamanın aynı zamanda özel gereksinimli çocuklar için yapılabileceğinden bahsetmiştir. Öğretmenin konuyla ilgili görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Uyarlamalar için her uyarlama tipine ya da özel gereksinimli çocuklar için ek kısmında da mesela görme yetersizliği olan çocuk için bunlar yapılabilir aile katılım örnekleri var değerlendirme örnekleri var... gibi. Benim sınıfımda olmadığı için ben bakmıyorum.”

(Ö2)

Farklılaştırılmış Öğretimde Ürünün Farklılaştırılması

Katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde ürünün farklılaştırılmasına yönelik deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu tema altında çocuğun ilgisine göre yönlendirme, çocukların kendilerini ve ürünlerini ifade etmelerine fırsat tanıma,

alternatif sunma, kategorilerine ulaşılmıştır. Her bir kategoriye ait bulgular ve bulgulara ait örneklere bu bölümde yer verilmiştir.

Çocuğun ilgisine göre yönlendirme

Çalışmada yapılan gözlemler sonucu öğretmenlerin genellikle çocuklara öncelikle öğretmen tarafından daha önceden belirlenen taslak çalışmalar kullandıkları gözlemlenmiştir. Çocuklar çoğunlukla kendi seçimlerini yaparken Ö1'in doğrudan anlatım yöntemleriyle de çocukları yönlendirdiği gözlemlenmiştir. Sınıflardaki fiziksel yetersizlikten dolayı çocukların ürünlerini öğretmen tarafından belirtilen yerlerde ve şekilde sürdürdüğü görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırılmış formatta ürün taslağı sunarak çocukların benzer ürünler üretmesine rehberlik ettikleri görülmektedir. Bununla beraber her çocuk için benzer yönlendirmeler yapıldığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretimde ürünü farklılaştırırken çocuğun istediği materyalleri kullanarak, istediği nesnelere seçerek öğretim hedeflerini gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ö2 ve Ö3'ün sınıfında çocukların ilgileri dışında öğretmen merkezli bir yaklaşımla öğretim süreçlerine devam ettikleri görüldüğünden ürün boyutunda farklılaştırma gözlemlenmemiştir. Bu bulguyu destekleyen ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Daha sonra Türkçe etkinliği başlamadan önce sınıfı toplarlarken bir çocuğun oyun hamurunu kaldırmak istememesi üzerine öğretmen "bak senin çok güzel bir çantan vardı değil mi hadi şimdi bu çantanın içini dolduralım. Çantana benzeyen bir şekil yapabilirsin oyun hamuru ile aynı bizim kil ile yaptıklarımız gibi geçen sefer" diyerek çocuğun ilgisini çantaya çekti. (Ö1)

Yapılan gözlemlerden farklı olarak görüşmelerde öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin çocukların ilgilerine göre düzenlendiğinden bahsedilmiştir. Sınıf ortamlarının fiziksel olarak yeterli olmadığı bu sebeple de çocukların ilgilerine göre öğrenme ortamlarının

oluşturulmasının zorluğuna değinilmiştir. Yapılan gözlemlerde de çocukların bireysel olarak ilgilerine göre ürün farklılaştırma uygulamalarına büyük oranda rastlanmamıştır. Öğretmenlerin çocuğun ilgisine göre yönlendirme ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul öncesi dönemde farklılaştırma çocukların ilgilerini çekebildiğimiz sürece başarılı oluyoruz. Çocukların eğitimine katkıda bulunabiliyoruz. İlgilerini çekemediğimiz zaman, dikkatlerini bize yoğunlaştıramadıkları zaman, yani onlar için farklı bir ortam oluşturmadığımız zaman tek düze olduğunda çocukların ilgisini çekemiyoruz. Bu da ilgisiz kalmalarını ve öğrenmelerini etkilediğini düşünüyorum” (Ö2).

“Çocuklar o gün neler yapacaklarsa mesela drama yapacaklarsa, hangi alanda yapacaklarsa onlarla ilgili düzenlemeler, masalar oluşturuyorum. Ya da dediğim gibi bir kukla merkezi oluşturuyorum onda. Yerimiz olmadığı için onları koyamıyorum, kuklalarımız var. Onları kullanacağımız zamanlarda götürüp çocuklarla birlikte kullanıyoruz. Sınıf ortamı küçük olduğu için malzemelerimiz de kısıtlı olduğu için o gün ne yaparsam ona göre bir düzenleme yapıyorum. Kendi imkanlarım dahilinde” (Ö3).

Çocukların kendilerini ve ürünlerini ifade etmelerine fırsat tanıma

Araştırmanın bulgularına göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin daha çok etkinliklerin sonlarında çocukların öğrenme kanıtlarını paylaşırken yeterli zamanı verdikleri ve istekleri şekilde sunmalarına zaman zaman uygun ortam oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Çocukların ürün farklılaştırma anlamında kendilerini ifade etmeleri farklılaştırma için yapılan uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin etkinlik süreçlerinin sonunda çocukların ürünlerini paylaşmaları için yeterli zaman gibi seçenekler sunarak kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıdıkları gözlemlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda çocukların kendilerini ifade etmeleriyle ilgili

fikirlerine yer vermedikleri görülmektedir. Bu bulguları destekleyen gözlem verilerine aşağıda yer verilmiştir.

(Öğretmen sanat etkinliği öncesinde çocukların ön bilgilerini soruyor)

Ö: *Konuşurken sıra ile konuşuyoruz çocuklar.*

Çocuklar kar ile ilgili anılarını anlatıyor

Ç: *Bir keresinde bizim eve kar yağmıştı.*

Ö: *Çocuklar söz vereceğim hepinize tek tek. Daha önce söz almayan çocuklara söz hakkı veriyorum. (Ö2)*

(Ö3 serbest zaman etkinliklerinde çocukların kendilerini ifade etmelerini bekliyor)

Ç: *Öğretmenim ben şarkı söylemek istiyorum*

Ö: *Söyleyebilirsin. (Herkes çocuğu dinliyor)*

Ö: *Meyvelerle ilgili başka söylemek isteyen varsa onlar da söyleyebilir.*

Daha sonra şarkı söylemek isteyen bir çocuk şarkının sözlerini unuttu ve gülümseyerek yerine oturdu. Mini mini bir kuş söyledi bir çocuk.

Ö: *Önce şarkılarınızı düşünün tamam mı? (Çocuklar şarkı söylemek istedikleri zaman u şeklinde oturdukları yerin ortasına geçiyorlar). Çocuklar sırayla çıkıp istedikleri şarkıları söylüyorlar. (Ö3)*

Alternatif sunma

Araştırmanın bulguları, çocukların öğrenme sonucu elde ettikleri ürünleri oluştururken tek bir araç ya da yöntem kullanmaları yerine çocuğun ilgisine, ihtiyacına ya da gelişim özelliğine göre seçenekler sunulmasına, farklılaştırılmış öğretimde ürünü farklılaştırırken öğretmenlerin uygulamalarında zaman zaman yer verdikleri görülmüştür. Yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin ürün olarak etkinlik sonunda sanat etkinliği olarak somut bir şekilde çocukların öğrenmeleri yansıtan ürünler ortaya koymalarını bekledikleri

görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin çocuklara ürünlerini oluştururken farklı araçlar ya da yöntemler sunarak kendi isteklerine göre ürünlerini tasarlamalarına uygun bir ortam sağladıkları gözlemlenmiştir. Araştırmanın bulguları, her çocuğun benzer bir taslak üzerinde çalıştığı ve beklenen öğrenme çıktılarının da temel olarak aynı şekilde görülmek istendiğini ortaya koymaktadır. Çocukların süreç içinde yapılması gereken bir çalışmada kendi tercihlerinin uygun olup olmadıklarını sorguladıkları, alternatif seçenekleri kullanma konusunda genel olarak esnek oldukları görülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin çocukları doğrudan yönlendirerek, çocuklara sorular sorarak ve tüm çocuklara aynı şekilde yönergeler vererek öğrenme çıktılarının ürünlerinin tüm çocuklar için aynı düzeyde olmasını beklediklerini göstermektedir. Bulgulara ilişkin gözlem verilerine aşağıda yer verilmiştir.

(Ö1 sanat etkinliği zamanında çocuklar kendi ürünlerini oluştururken rehberlik ediyor)

Ç: öğretmenim fırçayı nasıl tutacağım?

Ö: Fırçalarınız yerine parmaklarınızı da kullanabilirsiniz. (Fırça kullanmakta zorlanan çocuklar için bir seçenek sundu) (Ö1)

(Öğretmen Türkçe etkinliği kitabı okumaya devam ederken çocukların sorularını cevaplıyor)

Ç: Ben sütü sevmiyorum

Ö: Denemeniz gerekir belki seversiniz denemeden tadını bilemezsiniz.

Ç: ben her gün içiyorum

Ö: evde süt yoksa yoğurt da yiyebilirsiniz (Ö3)

(Öğretmen sanat etkinliği sırasında çocukların istedikleri materyalleri kullanmalarına destek oluyor)

Ç: Uyumlu renklerde çiçeklerle süslemek istiyorum.

Ö: Mesela hangi renk?

Ç: Sarı istiyorum

Ö: Ama sarı yokmuş başka bir renk de kullanabilirsin! Evet istediğiniz gibi kullanabilirsiniz. Bu faaliyetlerinizi eve götürebilirsiniz. (Ö3)

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ürünü farklılaştırırken çocukların özgür olabileceklerini ve her çocuğun farklı tercihleri olabileceğini vurguladıkları görülmektedir. Bununla beraber çocuklara farklı seçenekler sunarak çocukları yönlendirdiklerinden bahsettikleri görülmektedir. Bu bulguları destekleyen öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Bu şekilde ilerliyoruz ve arada “aa şunu şöyle yapsan daha iyi olabilirdi” diyerek ufak bir yönlendirme de yapıyorum. Hani, şöyle yapsak mı acaba diye başka seçenekler de sunuyorum. Bu şekilde gelişimlerini biraz daha ilerletmek istiyorum bireysel olarak” (Ö2).

Farklılaştırılmış Öğretimde Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi

Katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ortamlarının düzenlenmesine yönelik deneyim ve görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu tema altında çocukların gelişim düzeylerini dikkate alma ve çocukların isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alma kategorilerine ulaşılmıştır. Her bir kategoriye ait bulgular ve bulgulara ait örneklere bu bölümde yer verilmiştir.

Çocukların gelişim düzeylerini dikkate alma

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin sınıftaki öğrenme ortamlarını çocukların öğrenme düzeylerine göre hazır hale getirmek istemeleri açısından uygulamalar yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin okulların fiziki şartlarını dikkate alarak düzenlemeler yaptıkları görülmektedir. Bu düzenlemeleri yaparken çocukların fiziksel gelişimlerinin

dikkate alındığı ve sınıfta bulunan materyallerin konumlarının çocukların fiziksel gelişim düzeylerine göre yerleştirildiği gözlemlenmiştir. Bununla beraber çocukların özbakım becerilerinde öğretmenlerin çocuklara rehber oldukları ve destek sağladıkları gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, çocukların fiziksel olarak giyinme, dolaplardaki materyallere erişme noktalarında çocuklara destek sağladıkları gözlemlenmiştir.

(Öğretmen matematik etkinliği sırasında çocuklara destek oluyor)

Baştan ikinci kavramına geçince ince kalemleri tutmakta zorlanan çocuğa daha büyük ve kalın yapıdaki kaleme almalarını söyledi ve kalemleri verdi. Kalem tutmakta zorlanan ve kalemi açmakta zorlanan çocuklar için kalem tıraş kullandı ve onların da kullanmalarını sağladı öğretmen. (Ö3)

Ö: (Bir çocuğun çalışmasına bakarak) Senin arkadaşını beklemene gerek yok. Bak bitirmişsin bile devam et. Bir sonrakine geçebilirsin. (Ö2)

Çocuklardan bazıları çekmecelere yetişemediği için sandalyeye çıkmayı deniyor. Öğretmen sulu boyaları alt çekmecelere koyuyor. (Ö1)

Yapılan gözlemlere paralel olarak öğretmenlerin çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak öğrenme ortalarını düzenledikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler hem çocukların yaşlarını hem de ilgi alanlarını dikkate alarak gelişim düzeylerine de odaklanarak öğretim yöntemlerini belirlemektedir. Aynı zamanda sınıf ortamlarını çocukların gelişim düzeylerine göre düzenledikleri de görülmektedir. Yapılan gözlemlerde görülen ancak öğretmenlerin görüşme sorularında öneminin vurgulanmadığı sınıf ortamlarının çocukların gelişim düzeylerini dikkate alarak düzenleyerek farklılaştırmanın teorik olarak üzerinde durulmamıştır. Bu bulgulara yönelik öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...okul öncesi zaten çocuğun merakı öğrenme isteği zaten bu bizi itiyor aslında. Yani farklılaştırılmış öğretime itiyor. Yani şimdi ben dört yaşla da çalıştım beş yaşla da çalıştım. Şimdi dört yaştaki çocuğa karşı davranışların öğreteceğin yollar farklı beş yaşa ya da altı yaşa öğreteceğin yollar. Önce sınıf düzenini ayarlamak gerekiyor. Kullanılan materyalleri doğru seçmek gerekiyor. Ona göre de bir yöntem seçiyoruz. Şimdi ben drama çalışmalarında dört yaşla daha güzel yapıyorum ama beş yaş çocuğu bunu çok fazla istemiyor daha farklı bir boyutta çalışmalar istiyor. Yani, sen üç yaş çocuğunda da beş yaş çocuğuna verdiğin bir şeyi o yolu ya da o sonuç tekniğini uygulayamıyorsun. Çünkü çocuğun dikkat süresi kısa, çocuğun farklı durumları var” (Ö2).

Çocukların isteklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alma

Araştırmanın bulgularına göre çocukların öğrenmeye hazır olması için kendi istekleri doğrultusunda hareket edebilmelerinin ve temel ihtiyaçlarının ya da gelişimsel olarak ihtiyaçlarının öğretmenler tarafından göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler çocukların öğrenme ortamında daha iyi duyabilmeleri ya da görebilmeleri için fiziksel olarak çocukların istek ve ihtiyaçlarına göre hem sınıf ortamını hem de zaman akışını düzenledikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler çocukların yerlerini değiştirerek, etkinlik sırasında ya da öncesinde çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanmasıyla çocukların süreçte daha aktif ve odaklanmış olmalarını sağlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler her çocuğun her isteğini karşılamakta sınırlarını çizmektedir. Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde öğrenme ortamlarını farklılaştırırken çocukların akran iş birliği yapmalarına da rehberlik ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, çocukların sordukları soruları dinleyip her birinin istek ve ihtiyaçlarına cevap vererek çocukları sürece dahil etmektedir. Bu bulguları destekleyen gözlem verilerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen kendisini rahatça göremeyen çocukların önünde duran çocukların yerini değiştirdi. Sınıf düzenlemesini her çocuğun kitabı görebileceği şekilde ayarladı öğretmen. Öğretmen çocuklara yakın bir konumda masanın üzerine yaslanarak çocuklara yakın bir konumda herkesin sesini duyacağı ve kitabı göreceği şekilde hikâyeyi anlatmaya başladı. (Ö2)

(Sanat etkinliği sırasında çocuklar endişelerini paylaşıyor)

Her çocuk parmağını biraz boya aldıktan sonra ellerinin kirlenmesinin endişe eden çocuk "ıslak mendil var mı öğretmenim" diye sordu.

Öğretmen "Etkinliğin sonunda size ıslak mendil vereceğim" dedi. (Ö1)

Çocuklar "şişe oyunu oynayalım mı" diyor. Öğretmen çocukların bugün istedikleri şişe oyunu için "söz birazdan oynayacağız" dedi. (Ö2)

Sürekli yeleğin çıkarmak isteyen çocuk için "zaten hava sıcak çıkarabilirsiniz" dedi ve çocuklar ceketlerini çıkardılar. (Ö2)

Öğretmen katılmayan çocuklara: "neden oynamadınız" diye sordu. Bir çocuk "oyunu sevmedim" dedi.

Ö: Hangi oyunları seviyorsun peki sen?

Ç: 1 2 3 tıp oyunu seviyorum.

Ö: O da çok güzel bir oyun. Onu da sürekli oynuyoruz. (Ö2)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre öğretmenler sınıf ortamını fiziksel olarak çocukları etkilediği ve dolayısıyla çocukların kendilerini rahat hissetmeleri için düzenler yaptıklarından bahsetmişlerdir. Buna yönelik öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Ama mesela karanlık aydınlık eğer güneş var ise çok güneş geldiyse o perdeyi kapatıyorum. Çocuğu rahatsız etmeyecek şekilde. Ya da karanlık bir günse yağmurluysa hava ışığı açıyorum. Havalandırma çocuğu rahatsız etmeyecek şekilde çocuğu terletmeyecek şekilde pencereyi açıyorum ya da kapatıyorum. Yani o tür çocuğu eğitimini olumsuz yönde etkileyecek şeylerde yapmıyorum. Ortam anlamında” (Ö1).

Farklılaştırılmış Öğretimde Değerlendirme

Katılımcı öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimde içeriğin farklılaştırılmasına yönelik yapılan gözlemler ve görüşleri analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bu tema altında çocukların farklı öğrenme düzeylerini ve öğrenme stillerini dikkate alma, çocukların bireysel özelliklerini dikkate alma, çocukların hazırbulunuşluklarını dikkate alma, çocukların tercihlerini dikkate alma, materyal çeşitliliği sağlama kategorilerine ulaşılmıştır. Her bir kategoriye ait bulgular ve bulgulara ait örneklere bu bölümde yer verilmiştir.

Soru sorma

Araştırmadan el edilen bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim süreçlerinde daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşımla yönergeler sunarak, genellikle çocukların tümünü hedef alan sorular sorduklarını göstermektedir. Öğretmenler çocukların ne öğrendiklerini değerlendirmek amacıyla genellikle sınıfta yer alan tüm çocuklara sorular yöneltilmektedir. Bu sorulara çocuklardan gelen yanıtlara bakıldığında ise çocukların tümünün benzer cevaplar verdiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin zaman zaman çocuklara bireysel olarak da sorular yönelterek çocukların bireysel farklılıklarını ve gelişimsel özelliklerini gözetenek sorular sordukları gözlemlenmiştir. Öğretmenler zaman zaman çocuklara isimleriyle hitap ederek, onların bireysel özelliklerini vurgulayarak öğrenmelerini değerlendirmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin, etkinlik süreçlerinin başında da çocuklara sorular yönelterek çocukların ön bilgilerini ve hazırbulunuşluklarını değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Bu değerlendirmelere göre öğretim süreçlerini

farklılaştırdıkları görülmektedir. Bu bulguları destekleyen gözlem verilerine aşağıda yer verilmiştir.

(Öğretmen fen ve sanat etkinliği sırasında çocuklara gösterimde bulunuyor)

Öğretmen sarı ve mavi dans edince yeşil renk ortaya çıktığı renkleri birbirine karıştırdı.

Ö: Hangi rengin ortaya çıktı çocuklar?

Ç: (hep bir ağızdan) “yeşil”

Ö: Aferin size. Peki hangi renkleri kullanarak yeşil rengi elde etmiştik?

Ç: Sarı ve mavi! (Ö1)

(Öğretmen oyun etkinliği sonrasında çocuklara etkinlik ile ilgili sorular soruyor)

Ö: Yavaş çaldığımda ne yapıyorduk hızlı çaldığında ne yapıyorduk? diye tekrar sordu ve bir kere daha oynadılar.

Daha sonra öğretmen çocuklara bazı sorular yöneltiyor:

Ö: Bugün neler öğrendik? diye sordu

Ç: Hızlı yavaş, atları oynadık.

Ö: Başka neler yaptık? diye sordu

Ç: Çiftçi oyunu oynadık. At sesi yaptık.

Ö: Ne oyun oynadık? neler öğrendik?

Ç: çiftçi oyunu oynadık

Ö: “ı” sesiyle başlayan bir kelime söyleyebilir misiniz çocuklar? (Ö2)

Yapılan gözlemlere paralel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, çocukların ön bilgileri ve hazırbulunuşlukları ile etkinlik sonundaki öğrenmeleri değerlendirirken sıklıkla sorular sorulmasından bahsedildiği görülmüştür. Buna yönelik olarak öğretmenler, çocuğu tanıma, çocuğun ne bildiğini ölçme anlamında çocuklara birebir veya grup olarak sorular sorarak değerlendirme yapmaktadır. Bu değerlendirme sonuçlarına göre ise öğretim yöntemlerini

ve tekniklerini farklılaştırmalarının işlevsel hale geldiğinden bahsedilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu bulguları destekleyen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Gün sonunda “çocuklar bugün neler yaptık? Neleri öğrendik?” diye bir önceki gün ya da “bu hafta neler öğrendik?” diye geriye dönük de soruyorum. Oradan çocukların genel düzeylerine bakıyorum. Yeri gelirse tek tek de soruyorum. Neler öğrendiysek tek tek de soruyorum” (Ö2).

Gözlem ve dokümantasyon uygulamaları

Araştırmada yapılan gözlemler sırasında öğretmenlerin sistematik gözlem ve dokümantasyon uygulamaları ile nadiren karşılaşmıştır. Ö2 çocukların ürünlerini çocukların kişisel dosyalarında depolayarak portfolyo uygulaması yapmaktadır. Bu bulgulara yönelik verilere aşağıda yer verilmiştir.

“Çocukların sanat etkinliği ürünlerini bitirip bitirmediğini sorarak çocukların isimlerini kağıtlara yazdı tekrar öğretmen. Çocuklar çalışmalarını kendi dolaplarına koyuyor” (Ö2).

Buna ek olarak öğretmenlerin dönem başında çocukları tanımaya yönelik çalışmalar yaptıkları, buna yönelik de günlük ve aylık planlarını farklılaştırdıklarından bahsedilmiştir. Bir öğretmen portfolyo uygulamasının sadece çocukların ürünlerini bir araya getirmek olarak yapabildiğinden bahsetmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin çocukları gözlemleyerek davranışları ve kültürel altyapıları hakkında fikir sahibi olarak farklılaştırma sürecine yöneldiklerinden bahsedilmiştir. Bu bulgulara yönelik öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“...Dönem başında çocukları biz tanıyoruz zaten ilk günden. Ama ilk eylül planımı kendi planlamama göre alıyorum. Sonrasında günlük planlara yazdığım da çocukların her birinin kendi ihtiyaçlarına göre o aylık planda ne aldysam yapıyorum” (Ö3).

“Portfolyo için öğrenci ya sadece dosyalarındaki etkinlikleri toparlayabiliyorum. Etkinlikleri toparlayıp o şekilde. Tam bir değerlendirme desem portfolyo üzerinden öyle bir şey yalan olur. Bu zamana kadar yapmadım.” (Ö1).

“...Yani bilgiyi biz çocuklardan direkt yazılı olarak alamıyoruz ama o yaptıkları etkinliklerden, resimlerden, faaliyetlerden değerlendirebiliyoruz...” (Ö2)

“...çocuğu tanıırken ilk önce bir gözlem yapıyorum. Gözlemliyorum çocuğun davranışlarını anneye karşı kavranışlarını mesela anneyle babayla konuşmalarını gözlemliyorum. Oradan da bir şeyler kapıyorum. Mesela sıkıntılı bir çocuğum varsa ya da farklı davranan çocuğum varsa annesiyle ayrılırken ya da işte bir durum olduğunda annesiyle olan konuşmasını dinliyorum. Orada çocuk ne yaşıyor? Annesi ne söylüyor da bu çocuk bu davranışı sergiliyor? Ve bununla ilgili bulduğum ipuçları ve problemi çözümlediğim durumlar oldu. İlk başta gözlemler yapıyorum daha sonra çocuğun davranışlarını anlamaya çalışıyorum. Yani bir problem varsa onun kaynağını bulmaya çalışıyorum açıkçası” (Ö1).

Geçmiş öğrenmeleri hatırlatma

Araştırmadan el edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin çocuklara önceki öğrenmelerini hatırlatarak neyi öğrendiklerini, ne kadarını içselleştirdiklerini belirlemek adına değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Yapılan gözlemlerde öğretmenlerin çocuklara ipuçları vererek önceki öğrenmelerine göndermeler yaptıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte geçmiş öğrenmeleri sınıfın günlük rutiniyle de ilişkilendirerek hatırlatmalarda bulunulduğu gözlemlenmiştir.

(Öğretmen sanat ve fen etkinliği sonrasında yeşil renk ile ilgili sorular soruyor)

Çocuklara ayağa kalkıp yeşil renkli nesnelere objeleri gösterdiler sınıflarındaki.

Öğretmen panodaki sayıları göstererek: “Hangi rakamı yeşil renk yapmıştık çocuklar? (Ö1)

(Öğretmen Türkçe etkinliği öncesinde çocukların hazır olup olmadıklarını soruyor)

Ö: Hikâye saatine geçerken ne yapıyorduk?

Ç: Çiçek oluruz (ö2)

(Öğretmen sanat etkinliği esnasında çocuklara yönerge veriyor)

Ö: Daha önce makasta çalışmıştık ve çok güzel kullanabiliyorsunuz ama önce boyalarını tamamlamanız gerekiyor. Şimdi makasları kalemliklere koyalım önce boyayalım. (Ö3)

(Öğretmen serbest zaman etkinlikleri sırasında çocuklara geçmiş öğrenmelerini soruyor)

Ö: Dün çiftçi resmi boyamıştık hatırlıyor musunuz? Çiftçiler ne yapıyordu?

Ç: Meyveleri topluyor. (Ö2)

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda bir öğretmenin (Ö1) görüşünde yeni bir kavram öğretiminden önce, daha önce öğrendiklerinin tekrar edilmesi ve sorularla desteklenerek çocuklara geçmiş öğrenmelerinin hatırlatılmasına vurgu yaptığı görülmektedir. Bu bulguya yönelik öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“...Hangi rengi öğrendik? Ya da hangi kavramı öğrendik? Bu hafta neleri gördük? Belirli haftalarda mesela ne kutladık?” deyip tekrarlarla yapıyorum ki hem ne yaptıklarını bilsinler kavrasınlar, bilinçli olsunlar diye aslında her şeyi yapıyoruz. Hem de yeni bir kavram öğretirken bir altyapı oluşturduğumu görüyoruz...” (Ö1).

Tartışma

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme eyleminin her bir kişi için farklı düzeylerde olabileceği göz önünde bulundurularak, her bir kişi için bireysel olarak farklı düzeylerdeki öğrenenlere ulaşmayı hedefleyen ve bu doğrultuda gerekli düzenlemelerin yapıldığı öğretim yaklaşımıdır (Tomlinson, 2001). Buna yönelik olarak öğretimin içerik, süreç ve ürün boyutları ile farklılaştırılması bu hedefe ulaşmayı amaçlayan başlıca farklılaştırma öğeleridir. Bu araştırmada, araştırmancının örneklemini oluşturan üç okul öncesi öğretmenin farklılaştırılmış öğretime dair uygulamalarına ve görüşlerine yer verilmiştir. Başlıca incelenen temalar; farklılaştırılmış öğretimde içeriğin farklılaştırılması, farklılaştırılmış öğretimde sürecin farklılaştırılması, farklılaştırılmış öğretimde ürünün farklılaştırılması, farklılaştırılmış öğretimde öğrenme ortamlılarının farklılaştırılması ve farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme olarak beş ana tema olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırmancının bulgularında, örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim içeriklerini farklılaştırırken genellikle öğretmen merkezli bir yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Bu doğrultuda farklılaştırmanın temelindeki çocuk merkezli yaklaşıma yönelik olarak uygulama bazında öğretmenlerin etkinlik zamanlarında çocukların ön bilgilerini göz önünde bulundurarak öğretim içeriklerini farklılaştırırken aslında teorik olarak ne yapacaklarını bildiklerini ancak uygulamaya geçince sınıf mevdunun fazla olması, okulun fiziki imkanlarının yetersizliği gibi nedenlerle farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını etkili bir biçimde kullanmadıkları görülmüştür. Öğretim içeriğini farklılaştırırken temel olarak baz alınan temel noktalardan olan çocuğun hazır bulunuşluğu, çocuğun kendine ait ilgi alanları, ilgileri ve öğrenme profilleri farklılaştırılmayı gerçekleştirmek için göz önünde bulundurulmalıdır (Tomlinson, 2001). Bu temel noktalara göre ise çocuğun gelişim düzeyine göre o ana kadar geliştirmiş olduğu temel beceriler ile çocuğun verilmek istenen konuyu nasıl ve ne düzeyde anlayabileceği düşünülerek öğretmenin öğretim içeriğini buna göre planlaması gerekmektedir. Araştırmadaki bulgulardan yola çıkarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda öğretmenlerin her bir

çocuğun ilgi alanlarının farklı olabileceğine değindikleri, planlama yaparken mutlaka bu özellikleri dikkate aldıklarından bahsettikleri görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin aslında teorik olarak öğretim içeriklerini farklılaştırırken çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme profilleri ve ilgi alanlarının neler olabileceğini ve planlamalarını buna yönelik olarak yapabileceklerinin farkında oldukları görülmektedir. Bununla birlikte bu bulguya gözlemlerde rastlanmamıştır. Benzer bir çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygularken aslında kendilerini yaklaşımı uygulama konusunda yetersiz hissettikleri için her ne kadar farklılaştırılmış öğretim yöntemine teorik olarak hazır olsalar da bilgi yetersizliğinden dolayı sınıflarında bu yaklaşımı entegre edemedikleri görülmüştür (Meutstege, Van Geel, Visscher, 2023).

Çocukların hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesinde ise öğretmenlerin etkinlik zamanının başlangıcında çocuklara ne bilip bilmedikleri hakkında sorular yönelttikleri görülmüştür. Bu noktada öğretimde içeriği farklılaştırırken çocukların ne bilmeleri gerektiği ve nasıl öğrenecekleri öğretim içeriğini farklılaştırırken göz önünde bulundurulur ve çocukların öğrenmeye hazır olup olmadıkları tespit edilir (Tomlinson, 2001). Buna ek olarak öğretmenlerin etkinlik zamanlarında kullandıkları materyalleri çocukların öğrenme düzeylerine ve öğrenme profillerine göre çeşitlendirmeye çalıştıkları, etkinliklerinde daha çok görsel materyaller olmak üzere, işitsel materyallere ve aynı zamanda sınıflarında imkanlara bağlı olarak teknolojiyi de kullanarak materyalleri çeşitlendirdikleri görülmektedir.

Farklılaştırılmış öğretimde içeriği farklılaştırırken kullanılan materyaller farklılaştırmayı destekler ve özel gereksinimli ya da desteğe ihtiyaç duyan çocukları da kapsayıcı bir bakış açısıyla öğretim süreçlerine dahil ederken öğretim süreçlerini zenginleştirerek fayda sağlar (Zoraloğlu ve Şahin, 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, öğrenme merkezlerinde farklı materyal kullanmalarının zorluğundan ve sınıflarındaki imkansızlıklardan bahsettikleri görülmüştür. Zaman yöntemi, etkinlik süreleri ve gerekli materyallere ulaşımın zorluğu farklılaştırılmış öğretimin uygulamalarda yer almamasının başlıca sebepleri arasında sayılabilir (Magableh ve Abdullah, 2020). Bu doğrultuda araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenleri her ne

kadar farklılaştırılmış öğretimde içeriği farklılaştırırken çocukların öğrenme düzeylerini ve öğrenme profillerini dikkate almaya özen gösterse de uygulama anlamında sınıflarındaki her çocuğa ulaşabilecek sınıf ortamına ve öğretmen görüşlerine göre edilen bilgiler doğrultusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri görülmüştür.

Araştırmadaki bulgulara göre çocukların tercihlerine ve kültürlerine saygı duyulması da öğretim içeriklerini oluştururken ve farklılaştırırken öğretmenlerin göz önünde bulundukları etmenler olarak ortaya çıkmaktadır. Buna yönelik olarak öğretmenlerin çocuklara etkinlik zamanında kendilerini güvende hissettikleri ve odaklanabildikleri şekilde aktif bir biçimde etkinlik süreçlerine dahil olmalarına izin verdikleri görülmektedir. Buna ek olarak farklı etnik kökenden olan çocukların bulunduğu sınıflarda çocukların kültürlerine dair bir farklılaştırma gözlemlenirse de çocukların sahip oldukları ve muhtemel olabilecek dil desteği konusunda öğretmenin öğretim sürecinde farklılaştırma yöntemine başvurduğu görülmektedir. Çocukların farklı kültürlere sahip olmaları sınıf içinde akranlarıyla olan etkileşimlerine göre dil ve sosyal gelişimin anlamında güçlendirilebileceği ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri ve materyal çeşitliliği ile öğretim süreçlerini farklılaştırarak farklı kültürden olan çocukların öğretim için hazırbulunuşluk düzeylerini artırabileceği alın yazındaki çalışmalarda yer almaktadır (Kılınç ve Sözer, 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin çocuğu tanıma anlamında, öğretimde farklılandırmadan yapmadan önce çocukların kültürüne dair bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (McGee ve Richgels, 2014, s.284). Bu doğrultuda öğretmenlerin çocukların kültürlerine dair bir uygulama yaptıkları gözlemlenmemekle birlikte öğretmenlerin çocukların Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi için destek sağladıkları görülmektedir. Son yıllarda yapılan bir çalışmaya göre ise, bazı aileler çocukların kendi kültürlerine ve etnik kökenlerine dahil olan bir gruba beraber oynamalarına izin verirken araştırmaya katılan diğer aileler ise kendi etnik grubuna dahil olan çocuklarla çocuklarının oynamalarını istemektedir. Bunun nedeni olarak aileler, kendi kültürlerine ait değerlerden uzaklaşmamak için bu bakış açısına sahip olduklarını belirtmektedir. Bu çalışmada da görülmekte olduğu gibi dil engeli ve dil etkileşimi hem okul öncesi dönem çocukları hem aileleri hem de öğretmenleri etkilemektedir (Akman ve Yazıcı,

2024). Yapılan başka bir çalışmada öğretmenlerin çokkültürlülüğe bakış açısıyla farklılaştırılmış öğretim ile gelişime uygun uygulamalar yaklaşımına dair inanışları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilerek öğretmenlerin özyeterliliklerinin bu iki yaklaşıma olan inançlarıyla beraber arttığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kapsayıcı bir sınıf iklimi oluşturmanın öğretmenlerdeki özyeterlilik düzeyi adına önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin öğretim sürecini farklılaştırırken kullandıkları yöntemler incelenmiş olup, daha çok doğrudan anlatım yöntemleri ile çocuklara yönergelerini sundukları görülmüştür. Çocukların gelişim özelliklerinin, ilgi alanlarının ve hazırbulunuşluklarının dikkate alındığı bir sınıf ortamında çeşitli yöntemler kullanmanın farklılaştırılmış öğretimin başarıyla yapılmasını sağlayabilir (Tomlinson, 2006). Buna göre öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve stratejileri buna göre düzenleyip uygulamaları gerekmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgularda öğretmenlerin sınırlı sayıda ve çeşitte yöntem ve teknikten yararlandığı ve her çocuk için benzer yönergeler sunulduğu görülmektedir. Buna yönelik olarak öğretmenlerin farklı yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olmaları için mesleki olarak kendilerini geliştirmenin farklılaştırılmış öğretimi daha iyi uygulayabilecekleri söylenebilir (Unal vd., 2022).

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin çeşitli uyarlamalar yaparak çocukların tekrarlayan yönergeler sunarak, yanına oturarak, çocuklara bireysel olarak sorular sorarak ve etkinlik sürecinde çocukların ihtiyaçlarına göre sınıfı düzenleme ve etkinlik boyunca ses tonunu ayarlama gibi yollarla tüm çocukları etkinlik sürecine dahil etmeye çalıştıkları ve böylece süreç boyutunda farklılaşma yaptıkları görülmektedir. Bu tür uyarlamalarla çocukların ihtiyaç duydukları uyarılara ulaşmaları amaçlanır ve bu uyarlamalarla ilgili daha kapsayıcı öğrenme ortamları için öğretmenlerin bilgi sahibi olmaları beklenir (Strogilos vd., 2020, s.446).

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin sınıflarında özel gereksinimli bir çocuk yer almadığı için 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan uyarlama kısmından bahsedilirken programın bu kısmı ile ilgilenmediği görülmektedir. Uyarlama tüm çocukları kapsayan, zengin ve çeşitli öğrenme deneyimleri hazırlamak, gerektiğinde öğretim

yöntemlerini çocukların öğrenme stillerine göre düzenlemek anlamına gelmektedir. Dil, özel gereksinim gibi ihtiyaçların yanında çocukların farklı öğrenme seviyeleri, öğrenme tercihleri, ilgilerinin de göz önünde bulundurularak öğrenme süreçleri tasarlanması uyarılama açısından önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu bağlamda varsa kavram yanılgılarının tespit edilmesi, gerekli mesleki desteklerin sağlanması önemlidir. Rakap, Parlak-Rakap ve Aydın (2016), Türkiye'deki ve Amerika'daki okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, kaynaştırma konusunda olumlu bir tutuma sahip olduklarını saptamaktadırlar. Bu doğrultuda öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar için olumlu bir tutuma sahip olmaları gelecekteki mesleki deneyimlerini güçlendirecektir.

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin ürünü farklılaştırırken genellikle öğretmen tarafından daha önceden hazırlanan yapılandırılmış olarak sunulan ürün formatına odaklandıkları görülmüştür. Bu ürünler genel olarak etkinlik sonunda çocukların ortaya çıkardığı ürünler olarak görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme çıktısı olarak ürünleri etkinlik sonunda ortaya çıkan daha çok görsel olarak çocukların ürettiği resimler olarak nitelendirdikleri saptanmıştır. Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme ile ilgili araştırmalara bakıldığında ise, sürekli olarak devam eden bir değerlendirme sürecinin kavram ve becerilerin öğrenme çıktıların nasıl görüldüğüne dair bir çıkarım yapılabilmesini sağlayan değerlendirme unsurunun farklılaştırmanın önemli bir ögesi olduğu belirtilmiştir (Anderson, 2007).

2024 yılında güncellenmiş olarak yayınlanan Türkiye'deki *Okul Öncesi Eğitim Programında* yer alan farklılaştırma boyutu incelendiğinde, programın temel ilkelerinden birinin farklı stratejiler kullanmaya gerektirdiği öncülü yer almaktadır. Bu noktada çocukların farklı gereksinimlerine göre uygun stratejilerin belirlenerek öğrenme sürecinin derinleştirilebileceğinden bahseder (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Bununla birlikte kapsayıcılık da programın temel ilkeleri arasında yerini almıştır. Tüm çocukların bütün farklılıklarıyla aynı sınıfta yer almalarının sınıf ortamını zenginleştirdiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte çocukların kendi hızlarında öğrendikleri ve bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmelerin yapılması gerektiği de belirtilmektedir. Bu düzenlemeler ile birlikte

çocukların potansiyelini en üst düzeye çıkarmanın hedeflendiği vurgulanmaktadır. Programda gelişime uygun uygulamalara da geniş ölçüde yer verilmiş olup, uygulama örnekleri de öğretmenler için bir rehber niteliğinde olacak şekilde paylaşılmıştır. Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimlerinin desteklenmesinin ve her birinin farklı gelişim düzeylerine göre düzenlemelerin yapılmasıyla öğrenme amaçlarına etkili bir biçimde ulaşılarak daha kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024).

Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin drama, beyin fırtınası gibi yöntemler kullandıklarından bahsetmelerine rağmen uygulamalarında bu bulgulara rastlanmadığı ve dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dair daha fazla çalışma yapılması gerektiği görülmektedir. Benzer şekilde yapılan bir çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını kendi eğitim felsefelerine ve uygulamalarına entegre etme konusunda desteğe ihtiyaç duyabilecekleri saptanmıştır (Meutstege, Geel, Visscher, 2023). Bu doğrultuda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair deneyimleri hem teorik bilgileri hem de bilgilerini uygulamalarına entegre etmeleriyle bu yaklaşımı benimseyebilecekleri ve kullandıkları yöntemlerde çeşitlendirmeler yapabilecekleri görülmektedir. Buna ek olarak, okul öncesi dönemde çocukların kaliteli, ulaşılabilir bir eğitim ve öğretim ortamına sahip olmaları için gereken unsurlar arasında öğretmen yeterliliklerinin de yer aldığı ve tüm bileşenlerin etkileşim içinde çalışarak çocuklar için daha bütüncül, kalite standartları yüksek ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturabileceği belirtilmektedir (Akman ve Karademir, 2021).

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönemde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kullanımının araştırıldığı çalışmaların hem Türkiye’de hem de dünya literatüründe yeterli sayıda olmaması nedeniyle bu çalışmanın okul öncesi dönemde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dair genel bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırma yaparken içerik, süreç, ürün boyutlarıyla birlikte öğrenme ortamlarının farklılaştırılması ve farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme boyutunda yaptıkları uygulamalar, yapılan gözlemlerle incelenmiştir. Buna ek olarak katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerle öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dair fikirleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin teorik olarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dair bilgi sahibi oldukları ancak uygulama kısmında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını hayata geçirmede çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin çocukların gelişim düzeylerini, hazırbulunuşluklarını ve ilgilerine göz önünde bulundurarak eğitim süreçlerini planlamalarının süreçlerini etkili kıldığını belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın bulguları ilgili literatürdeki araştırmaları desteklemekle birlikte yeni araştırmaların yapılması için de yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu çalışmanın ışığında, eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaşların öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dair mesleki gelişimi ile ilgili yapılabilecek yeni çalışmalara dair yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma sonrasında yapılacak yeni çalışmalara öneri niteliğinde aşağıda yer alan uygulamalar yapılabilir:

- Öğretmenlere farklılaştırılmış eğitim yaklaşımı ile ilgili mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Tüm eğitim paydaşlarıyla iş birliği yapılarak okullarda çocukların bireysel farklılıklara saygı duymak ve tüm planlamalarda bu farklılıkları göz önünde

bulundurmak adına farkındalık yaratılarak yeni ve güncel çalışmalarla eğitim öğretim süreçleri zenginleştirilebilir.

- Güncellenen programlarda öğretmene rehber niteliğinde olabilecek örnek farklılaştırma uygulamaları sunulabilir.
- Çocukların gelişim ve öğrenimi desteklemek amacıyla kapsayıcı eğitime dair çocukların merkezde olduğu, oyun temelli etkinliklerle tüm çocukların aktif bir şekilde öğrenme sürecine dahil olmaları yapılacak yeni uygulamalarla desteklenebilir.
- Bakım verenlerle yapılacak iş birliği sayesinde eğitim öğretim programlarının kapsamı genişletilebilir ve aile katılım etkinlikleri artırılarak eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması konusunda tüm paydaşlar bilgilendirilebilir.
- Öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına dair hizmet öncesi lisans öğrenimlerinde geniş kapsamlı bir eğitim sürecinden yararlanmaları sağlanabilir.
- Yapılan akademik çalışmaların yöntemsel olarak farklılaştırılmasıyla alanyazında yeni çalışmalara yer verilebilir.
- Karma desen ve Öğretmen Yeterlilik Ölçeği ile birlikte görüşmeler kullanılarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili kendilerini geliştirebilmelerine yönelik olarak akademik çalışmalar yürütülebilir, çeşitlendirilebilir.

Kaynaklar

- Akalin, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 54, 39–60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Akman, B., & Karademir, A. (2021). Farklı Bakış Açılılarıyla Okul Öncesi Eğitimde Kalite Unsurları: Nitel Bir Araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 181.
- Akman, B., & Yazıcı, D. N. (2024). Children's Moral Evaluations of Inclusion and Exclusion during Play in Regard to Ethnic Background. *Child Indicators Research: The Official Journal of the International Society for Child Indicators*, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10115-8>
- Al-Shaboul, Y., Al-Azaizeh, M., & Al-Dosari, N. (2021). Differentiated instruction between application and constraints: Teachers' perspective. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 127-143. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.127>
- Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49–54.
- Aşıroğlu, S. C. (2016). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3). <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Bakkaloğlu, H., Sucuoğlu, B., & Özbek, A. B. (2019). Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Olan ve Normal Gelişen Çocukların Sosyal Kabul Düzeylerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2), 521–538. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562011>
- Bakkaloglu, H., Sucuoglu, B., & Yilmaz, B. (2019). Quality of Inclusive Preschool Classrooms: Predictive Variables. *EGITIM VE BILIM-EDUCATION AND SCIENCE*, 44(199), 223–238. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7839>
- Baltacı, A. (2017). *Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli*.

- Bayındır, N. (2008). Öğrenme Stratejilerinin Öğretiminde Öğretmen. *Milli Eğitim*, 180.
- Bingham, A. J. (2023). From Data Management to Actionable Findings: A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 1–11. <https://doi.org/10.1177/16094069231183620>
- Bredekamp, S. (2011). *Effective practices in early childhood education: building a foundation*. Pearson.
- Charlesworth, R. (2012). Developmentally Appropriate Practice is for Everyone. *Childhood Education*, 74(5), 274–282. <https://doi.org/10.1080/00094056.1998.10521951>
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and Research design.Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çoban, H. (2022). Differentiated Instruction: Bibliometric Map of Literature. *Manas Journal of Social Studies*, 11(1), 46–62. <https://doi.org/10.33206/mjss.869766>
- Developmentally Appropriate Practice In Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8 Full Books. (2020). <https://doi.org/10.5281/zenodo.4188642>
- Differentiated instruction: meeting the educational needs of all students in your classroom. (2004). *Choice Reviews Online*, 41(06). <https://doi.org/10.5860/choice.41-3569>
- Dijkstra, E. M., Walraven, A., Mooij, T., & Kirschner, P. A. (2017). Factors Affecting Intervention Fidelity of Differentiated Instruction in Kindergarten. *Research Papers in Education*, 32(2), 151–169.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2). <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (1995). Multiculturalism and Learning Style. *Teaching and Counseling Adolescents*.

- Filler, J., & Xu, Y. (2006). Including children with disabilities in early childhood education programs: Individualizing developmentally appropriate practices. *Childhood Education, 83*(2), 92-98.
- Gestwicki, C. (1997). *The essentials of early education*. Delmar Pubs.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2012). Curriculum-Based Early Literacy Assessment and Differentiated Instruction with High-Risk Preschoolers. *Reading Psychology, 33*(1–2). <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.630605>
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (2017). Data Driven Differentiation in the Standards-Based Classroom. In *Data Driven Differentiation in the Standards-Based Classroom*. <https://doi.org/10.4135/9781483332451>
- Hall, T. (2002). *Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report, National Center on Accessing the General Curriculum, Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education*.
- Hersi, A. A., & Bal, I. A. (2021). Planning for Differentiation: Understanding Maryland Teachers' Desired and Actual Use of Differentiated Instruction. *Educational Planning, 28*(1), 55–71.
- Hoot, J. L. , Parmar, R. S., Hujala-Huttunen, E., Cao, Q., & Chacon, A. M. (n.d.). Cross-national perspectives on developmentally appropriate practices for early childhood programs. *Journal of Research in Childhood Education, 10*(2), 160–169. <https://doi.org/10.1080/02568549609594899>
- Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated instruction: Understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction, 11*(3). <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a>

- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2022). Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 15(90), 23–50. <https://doi.org/10.29228/JASSS.57369>
- Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. <https://doi.org/10.19126/suje.426467>
- Kuzgun, Y ve Deryakulu, D. (2020). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Nobel Akademi Yayıncılık
- Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1). <https://doi.org/10.1080/09362830903462441>
- Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2023). Challenging but Positive! -- An Exploration into Teacher Attitude Profiles towards Differentiated Instruction (DI) in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 1–16.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *The Clearing House*, 81(4), 161–164.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction : Teachers respond. *Research in Higher Education Journal*, 13.
- McConnell, S., Wackerle-Hollman, A., Roloff, T., & Rodriguez, M. (2014). Designing a measurement framework for response to intervention in early childhood programs. *Journal of Early Intervention*, 36(4), 263-280. <https://doi.org/10.1177/1053815115578559>
- McMullen, M. B. (n.d.). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216–230. <https://doi.org/10.1080/02568549909594742>
- Meutstege, K., Van Geel, M., & Visscher, A. (2023). Evidence-Based Design of a Teacher Professional Development Program for Differentiated Instruction: A Whole-Task

Approach. *Education Sciences*, 13(10), 985.

<https://doi.org/10.3390/educsci13100985>

Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.

NAEYC, 2020 Developmentally Appropriate Practice: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children. *The National Association for the Education of Young Children*

Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. İçinde, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim Bilimlerinden Yansımalar*, (ss.127-140). Konya: Çizgi Kitabevi

Parette, H. P., Quesenberry, A. C., & Blum, C. (2010). Missing the Boat with Technology Usage in Early Childhood Settings: A 21st Century View of Developmentally Appropriate Practice. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 335–343.

<https://doi.org/10.1007/s10643-009-0352-x>

Parrila, R., Inoue, T., Dunn, K., Savage, R., & Georgiou, G. (2023). Connecting teachers' language knowledge, perceived ability and instructional practices to grade 1 students' literacy outcomes. *Reading and Writing*, 37(5), 1153-1181.

<https://doi.org/10.1007/s11145-023-10432-4>

Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, (Çeviri Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Piasta, S. (2014). Moving to assessment-guided differentiated instruction to support young children's alphabet knowledge. *The Reading Teacher*, 68(3), 202-211.

<https://doi.org/10.1002/trtr.1316>

Piasta, S. and Wagner, R. (2010). Developing early literacy skills: a meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8-38.

<https://doi.org/10.1598/rrq.45.1.2>

Rakap, S., Parlak-Rakap, A., & Aydin, B. (2016). Investigation and comparison of Turkish and American preschool teacher candidates' attitudes towards inclusion of young

- children with disabilities. *INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION*, 20(11), 1223–1237. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1159254>
- Russell, S. (2023). Meeting primary literacy needs post-pandemic: maximizing the instructional power of early reading texts. *Journal of Education and Training Studies*, 11(2), 20. <https://doi.org/10.11114/jets.v11i2.5869>
- Sakellariou, M & Rentzou, K (2011) Cypriot pre-service kindergarten teachers' beliefs about and practices of developmentally appropriate practices in early childhood education, *Early Child Development and Care*, 181:10, 1381-1396, DOI: 10.1080/03004430.2010.531132
- Scheithauer, H., & Scheer, H. (2022). Developmentally Appropriate Prevention of Behavioral and Emotional Problems, Social-Emotional Learning, and Developmentally Appropriate Practice for Early Childhood Education and Care – The Papilio Approach from 0 to 9. *International Journal of Developmental Science*, 16(3/4), 57–62. <https://doi.org/10.3233/DEV-220337>
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. In *Theory into Practice* (Vol. 44, Issue 3). https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_9
- Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A., & Tragoulia, E. (2020). Differentiated Instruction for Students with Disabilities in Early Childhood Co-Taught Classrooms: Types and Quality of Modifications. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 443–461.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7).
- T. C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Tezcan, T., & Temel, Z. F. (2023). An Investigation of Research on Differentiated Instruction Approach in Preschool Education Between 2005-2022. *TAY Journal / Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 7(3), 998–1021. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.610.12>
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2021). The Impacts of COVID-19 on Early Childhood Education: Capturing the Unique Challenges Associated with Remote Teaching and Learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 887–901. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01207-z>
- Tomlinson, C. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: one school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-87. <https://doi.org/10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145.
- Tomlinson, C.A., & McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design : Connecting Content and Kids*. ASCD.
- Unal, A, Unal, Z & Bodur, Y. (2022). Differentiated Instruction and Kindergarten through 5th Grade Teachers. *Georgia Educational Researcher*, 19(2). <https://doi.org/10.20429/ger.2022.190202>
- van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., Connor, C. M. D., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *Reading Teacher*, 66(4). <https://doi.org/10.1002/TRTR.01126>

Wertheim, C & Leyser, Y. (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables, and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers, *The Journal of Educational*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Zoraloğlu, S., & Şahin, A. E. (2022). Bir Sınıf Öğretmeninin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımıyla İlişkilendirilebilir Uygulamaları. *Journal of Education for Life / Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 36(3), 834–854. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363510>

EK-A: 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı – Okul Öncesi Öğretmenleri Gönüllü Katılım Formu

Gönüllü Katılım Formu

Değerli Okul Öncesi Öğretmeni,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı bünyesinde, Doç. Dr. Selda Aras danışmanlığında yürütülen “*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklaştırılmış Öğretim ile İlgili Uygulamalarının ve Görüşlerinin İncelenmesi*” başlıklı tez çalışmam için görüşlerinizin alınması amaçlanmıştır. Bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki uygulamalarının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre gözlemlenmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle aşağıdaki görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi gereken izin Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler başka amaçlarla kullanılmayacaktır. Bu görüşmeye katılım gönüllülük esasına dayanır. Verdiğiniz kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde diğer kişilerle veya kurumlarla paylaşılmayacaktır, kesinlikle gizli tutulacaktır. Tahmini olarak 50 dakika sürecek olan görüşmede 12 soru bulunmaktadır ve bu soruların doğru veya yanlış bir cevabı yoktur. Gönüllü olarak katılıyor olsanız bile dilediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşme sırasında cevaplamak istemediğiniz sorular olursa lütfen belirtiniz. Görüşme sırasında onay vermeniz halinde veri kaybı yaşamamak adına ses kaydı alınması planlanmıştır. Kayda alınan veriler bilimsel amaçla kullanılacak olup, herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Görüşmeye ve ses kaydı alınmasına onay vermeden önce sormak istediğiniz sorular varsa sormaktan çekinmeyiniz. Görüşme bittikten sonra sorularınız olursa ya da çalışma tamamlandığında bilgi almak isterseniz her zaman ulaşabileceğiniz iletişim bilgileri aşağıda belirtilmiştir. Değerli katılımınız için teşekkür ederim.

Katılımcı Okul Öncesi Öğretmeni

Adı, soyadı:

Adres:

Telefon:

E-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacı

Doç. Dr. Selda Aras

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İmza:

Araştırmacı

Eda Alkılıç

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

EK-B: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay**Bildirimi**

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00002358279
Konu : Eda ALKILINÇ (Etik Komisyon İzni)

29.08.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 15.08.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002337898 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi yüksek lisans programı öğrencilerinden Eda ALKILINÇ'ın, Doç. Dr. Selda ARAS danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklaştırılmış Öğretim İle İlgili Uygulamalarının ve Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 23 Ağustos 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 0C58B0DB-5128-4B06-94A5-F956D680E31F

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/tu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06/00 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Keç: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr





T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-35776031-605.01-62686491
Konu : Anket Uygulama İzni (Eda ALKILINÇ)

03.11.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) 26.10.2022 tarih ve E-00002482030 sayılı yazınız - Ept. BİEMT
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 8156613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) yazıda belirtilen Üniversiteniz Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencisi Eda ALKILINÇ'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklaştırılmış Öğretim ile İlgili Uygulamalarının ve Görüşlerinin İncelenmesi" konulu veri toplama çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, ilimize bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde bulunan anaokulu, ilkököl ve ortaokul öğrencilerine yönelik ilgi (a) yazınız ekindeki anket ve ölçeklerinin uygulanabilmesi ile ilgili talebiniz incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2022-2023 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Yusuf KAHRAMAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Veri Toplama Araçları (7 sayfa)

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ehys>

Bilgi için

Telefon No :

E-Posta :

Kap Adresi : mehi@hulfi.kap.tr

Uyvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi :

Faks :

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.muh.gov.tr/adresimiz> 1375-59d1-37b6-8290-b3dd koda ile teyit edilebilir.



EK-C: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

14/06/2024

Eda ALKILINÇ

EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

18/04./2024

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Uygulamalarının ve Görüşlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
18/04/2024	104	94171	15/05/2024	%3	2354199593

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Eda Alkılıç

Öğrenci No.: N21134889

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç.Dr. Selda Aras)

EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report

18/04/2024

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Main Education

Thesis Title: Examination of Preschool Teachers' Practices and Views Related to Differentiated Instruction

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
18/04/2024	104	94171	15/05/2024	%3	2354199593

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Eda Alkılınç
Student No.: N21134889
Department: Department of Primary Education
Program: Early Childhood Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

(Doç.Dr. Selda Aras)

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

14/06/2024

Eda ALKILINÇ

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

**Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*

