



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

Saadet ZORALOĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİMİ FARKLILAŞTIRMA BECERİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

ENHANCING PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS' SKILLS ON DIFFERENTIATING
THE INSTRUCTION

Saadet ZORALOĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Saadet ZORALOğLU'nun hazırladığı "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Farklılaştırma Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

Jüri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

Jüri Üyesi Prof. Dr. Hakan DEDEOğLU

Jüri Üyesi Doç. Dr. Yalçın YALAKİ

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Nida TEMİZ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 13 / 06 / 2022 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / 2022 tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına (FÖY) yönelik yeterliklerin neler olabileceği ve öğretmen adaylarının hangi uygulamalarla bu yeterlikleri kazanabileceğinin incelenmesidir. Bu amaçla FÖY'e yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmiş ve bu yeterliklerin kazandırılacağı bir ders planlanmıştır. Ders yüz yüze başlamış ancak Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi bir platformda devam etmiştir. Dersin sonunda öğretmen adaylarının FÖY'e yönelik kazandığı beceriler değerlendirilmiştir. İlkokul, çocukların gelişimlerinin hızlı olmasından dolayı başta bilişsel olmak üzere birçok yönden bireysel farklılığın gözlenebildiği bir dönemdir. Sınıf öğretmenleri, farklılıklara cevap verebilmek için öğretimi farklılaştırması gereken ilk öğretmenlerdir. Bu gerekçeyle, araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir eğitim fakültesinden ölçüt örnekleme seçilen 22 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Nitel yaklaşımlardan tekli durum çalışması olarak desenlenen araştırmada veriler gözlem, görüşme, kişisel bilgi formu, ders planları, günlük ve ödev gibi dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, sürecin başında sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'le ilgili bilgi ve beceriye sahip olmadığını göstermiştir. Yeterlik kazandıran dersi aldıklarında FÖY'ü kavramsal olarak tanımlayabilmiş, ilkeleri ve önemini açıklayabilecek duruma gelmişlerdir. Dersin sonunda hazırladıkları ders planları ve görüşmeler bütünsel olarak incelendiğinde her bir sınıf öğretmeni adayının FÖY becerisi kazandığı, ancak farklı seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar FÖY'ü ders planlarına etkili düzeyde, orta düzeyde ve düşük düzeyde yansıtmışlardır. Düzeyler arasındaki en büyük farklılık, bireysel farklılıkların etkili şekilde belirlenmesi ve bu farklılıklara sürekli değerlendirmeyle elde edilen veriler aracılığıyla cevap verecek uyarlamaların gerçekleştirilmesidir. Düzeyler arasındaki farklılıkların görünür olması açısından bulgular betimlenerek sunulmuştur. Çalışma, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kullanılacak sonuçlar ve araştırmacılara öneriler sunabilmesi açısından temel eğitim alanına katkı sağlar niteliktedir.

Anahtar sözcükler: bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, hizmet öncesi eğitim, öğretmen eğitimi, sınıf öğretmeni adayları

Abstract

The purpose of this study is to examine what the competencies for the DIA might be, and with which practices pre-service teachers can acquire these competencies. For this purpose, teacher competencies for DIA were determined, and a course was planned to gain these competencies. After the course, the skills gained by the pre-service teachers regarding DIA were evaluated. Classroom teachers are the first teachers to differentiate instruction in order to respond to differences. For this reason, the participants of the research consisted of 22 pre-service classroom teachers selected with criterion sample from an education faculty in the 2019-2020 academic year. In this single case study, data were obtained through observation, interviews, and documents. Data were analyzed by content analysis. According to the finding, before the course, pre-service classroom teachers didn't have knowledge and skills about DIA. They could define DIA conceptually, and could explain its principles and importance after the course. When the post lesson plans and the interviews were examined holistically, it was determined that each participant enhance the DIA skills, but different levels. Participants reflected DIA in their lesson plans at an effective, moderate, and low level. The major distinction between the levels is the effective identification of individual differences, and the adjustments to respond to these differences. For making the distinctions between the levels visible, findings are presented by describing them. The study contributes to the field of the primary education in terms of providing results that can be used in teacher education, and suggestions to researchers.

Keywords: individual differences, differentiated instruction approach, undergraduate education, teacher training, pre-service classroom teachers

Teşekkür

2009 yılının Ekim ayındaki ilk dersinde, “Eyvah, nasıl zorlu geçecek kim bilir bu dönem?” dedim lisans üçüncü sınıf öğrencisiyken hocamızın bize verdiği ödevle. Bir sınıfı gözleyecek, öğretmenin davranışlarını inceleyerek görüşme yapacak, belli kurallar çerçevesinde ve bilimsel araştırmalarla destekleyerek yazacaktık. Uzun ve uykusuz gecelerden sonra biten ödevin ardından “Hocam, yapılan araştırmaları incelemekten ve ilişkilendirmeye çalışmaktan tükendim, dert sahibi oldum; ben de ileride yazacağım bir şeyler, insanlar da beni kaynak gösterebilir.” dedim biraz bezginlikle karışık. Ali Hoca bunu duyunca “İşte, bu bir vizyon oluşturmaktır.” demişti gülümseyerek ve heyecan duyarak. O zaman ne demek istediğini pek anlamamıştım ama bu cümlesini, o anı, oradaki yüz ifadesini hiç unutmadım yıllar geçse de üstünden. Sonradan anladım ki; işte o, gerçekten bir vizyon oluşturmuş.

Bu vizyon oluşturma sürecini başlatan, bu tezin yapılmasına ve olgunlaşmasına katkı sunan hocam Prof. Dr. Ali E. Şahin’e teşekkür ederim. Hocamın bir başka hocadan alıntılıdığı ve söylediği “Biri için yapabileceğin bir şey varsa yapmalısın.” sözünü, bu sürecin içerisinde “biri” olarak çok fazla yaşadım. Hem bir öğretmen, hem bir araştırmacı, hem bir insan olarak rol model olan; hem de bu rolleriyle hayatımı şekillendirmeme katkı sunmuş bir hocamın olması, şansın en büyüğü... Bir “hoca” olmanın yalnızca bilgi ve beceri aktarımının ötesinde, bir duruş ve ilkeler bütünü olduğunu keşke benim gibi başkaları da sizden öğrenebilseydi. Dağıldığımı kendimin bile dile getiremediği her bir aşamayı fark edip nasıl müdahale ettiğinizi hâlâ anlayabilmiş değilim, teşekkür ederim hocam...

Lisans döneminden bu yana birçok dersime giren ve kendinden çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Hakan Dedeoğlu’na katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Her zaman kibar ve destekleyici biçimde katkılar sunan Doç. Dr. Yalçın Yalaki’ye teşekkürlerimi sunarım. Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun ve Dr. Öğr. Üyesi Nida Temiz’e, doktora sürecime ve tezime yönelik değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim. Dr. Sevgi Şahin’e, aramızdaki

telepatiyi hâlâ çözebilmiş değilim, beni yalnız bırakmadığı için teşekkür ederim. Dr. Nergiz Kardeş İşler'e, hem arkadaşlığı hem de desteği için teşekkür ederim; iyi ki tanışmışız...

Tezin katılımcıları olan, bu süreçte öğrenmekten keyif aldıklarını büyük bir mutlulukla izlediğim ve bu sene benimle birlikte mezun olacak müstakbel sınıf öğretmenlerine çok teşekkür ederim. Serüvenime gönüllü şekilde katılıp hem kendilerinin hem de benim gelişmemi sağladıkları için çok şanslıyım, umarım sizin de kendiniz gibi öğrenmeyi seven öğrencileriniz olur. Bu dönem sizleri mezun etmenin hüznü ve gururunu yaşıyorum, her zaman Saadet Öğretmen'inizin kapısını çalabilirsiniz.

Bu sürecin duygusal yorgunluğunu en az benim kadar üzerinde taşıyan aileme minnettarım. Yıldığında, ağladığımda, kızdığımda kimi zaman anneme, kimi zaman babama, kimi zaman Emel'e ayrı ayrı dert yandığım; minik Esin'le ise kendi yoğunluğu ve yolculuğunda sadece müjdeleri paylaştığım bu süreçte hep benimle oldukları için teşekkür ederim. Artık ben öğretim hayatımı sonlandırırken bayrağı Esin'e devrediyorum, Emel'i de atlamadan tabii. Babam "Makaleyi ne yaptın?" diye sorarken annem "Bir daha böyle şeyler (tezler ☺) duymak istemiyorum!" dese de, bir süre daha duyacak gibi duruyor...

İyiliğin ve kötülüğün çatışmasını temaşa etmeyi sadece Anar'ın karakterleri ve fantastik anlatısı gibi zekice bir kurgunun katlanılır kılması mümkünken maalesef yaşamda, duygusal yönü olmayan iki boyutlu kişiler ve onların seviyesinin acı gerçekliğiyle buna maruz kalıyoruz. Niyetlerin kötülüğünün eylemlere ve söylemlere yansıdığı bu yolculukta, daha rafine bir insan servetine sahip olmamı sağlayan hayatın akışına da teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	v
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	xi
Şekiller Dizini	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xiii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	10
Araştırma Sorusu	12
Sayıtlılar	13
Sınırlılıklar	13
Tanımlar.....	14
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	16
Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı	16
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.....	38
İlkokul Türkçe Dersi.....	40
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde FÖY'e Yönelik Çalışmalar	43
FÖY'e Yönelik Öğretmenlerle Yapılan Çalışmalar	49
Bölüm 3 Yöntem	57
Ortam	59
Çalışma Grubu	61
Araştırmacının Rolü.....	65
Veri Toplama Süreci.....	67
Veri Kaynakları.....	78
Verilerin Çözümlemesi	84
Araştırmanın İnanırcılığı	89

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	92
1. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Yeterlikleri.....	92
2. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: FÖY'e Yönelik Öğretmen Yeterliklerinin Kazandırılacağı Kapsayıcı Eğitim Dersinin Planlaması.....	108
3. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırbulunuşluklarının Belirlenmesi	121
4. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: FÖY'e Yönelik Öğretmen Yeterliklerinin Kazandıracacağı Kapsayıcı Eğitim Dersinin Yürütülmesi	133
5. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Dersi Sonrasındaki FÖY'e Yönelik Yeterliklerinin Gelişimi	186
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	259
FÖY'e İlişkin Öğretmen Yeterlikleri.....	259
Sınıf Öğretmeni Adaylarının FÖY'e Yönelik Hazırbulunuşluğu	263
Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde FÖY'e Yönelik Bir Dersin Planlanması ve Yürütülmesi	266
Sınıf Öğretmeni Adaylarının FÖY'e Yönelik Yeterliklerinin Gelişimi	271
Öğretmen Eğitiminde FÖY Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öneriler.....	279
Araştırmaya Dönük Öneriler	282
Kaynaklar.....	285
EK-A: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Dersleri	ccci
EK-B: Dersin İşlendiği Sınıf.....	ccciv
EK-C: Demografik Bilgi Formu	cccv
EK-Ç: Ders Planı Formatı	cccvii
EK-D: Görüşme Soruları	cccix
EK-E: FÖY'e Yönelik Öğretmen Yeterlikleri	cccxi
EK-F: Kapsayıcı Eğitim Dersi İzlenesi	cccxiii
EK-G: Farklılaştırılabilir Unsurları Belirleme	cccxvi
EK-H: Temel Kavramları Değerlendiren Araçlar.....	cccxx
EK-I: Farklılaştırılabilir Unsurları Değerlendiren Araç	cccxxii

EK-İ: Merkezler* Tekniğini Gösteren Bir Ders Planı	cccxxiii
EK-J: Öğrenme Sözleşmeleri* Tekniğini Gösteren Bir Ders Planı	cccxxxii
EK-K: Katlı Öğretim Tekniğini Gösteren Bir Ders Planı	cccxlii
EK-L: Bloom Kartı* Tekniğine Yönelik Örnekler	cccxlvii
EK-M: Bloom Kartı Tekniğine Yönelik Ödev	cccxlviii
EK-N: Seçim Tahtası* Tekniğine Yönelik Örnekler.....	cccxliv
EK-O: Seçim Tahtası Tekniğine Yönelik Ödev	cccl
EK-Ö: Menü Tekniğine Yönelik Örnekler.....	cccli
EK-P: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi	ccclii
EK-R: Etik Beyanı	cccliii
EK-S: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cccliv
EK-Ş: Thesis/Dissertation Originality Report.....	ccclv
EK-T: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	ccclvi

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Katılımcıların Özellikleri</i>	62
Tablo 2 <i>Farklılaştırılmış Sınıflarda Kullanılabilecek Teknikler</i>	73
Tablo 3 <i>Ders Tarihleri ve Uygulanan Ortam</i>	76
Tablo 4 <i>Veri Kaynakları</i>	79
Tablo 5 <i>Kodlamada Kullanılan FÖY Yeterlikleri</i>	85
Tablo 6 <i>Bir Ders Planının Analizi: K10</i>	87
Tablo 7 <i>Kapsayıcı Eğitim Dersinin Genel Yapısı</i>	109
Tablo 8 <i>Kapsayıcı Eğitim Dersinin Bilgi Alanına İlişkin Detaylı İçerik</i>	111
Tablo 9 <i>Kapsayıcı Eğitim Dersinin Beceri Alanına İlişkin Detaylı İçerik</i>	114
Tablo 10 <i>Katılımcıların Ders Planı Hazırladığı Sınıf Düzeyleri</i>	124
Tablo 11 <i>Bilgi Alanı Yeterlikleri, Süreçler ve Kazandırmaya Ayrılan Süre</i>	134
Tablo 12 <i>Beceri Alanı Yeterlikleri, Süreçler ve Kazandırmaya Ayrılan Süre</i>	156

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Farklılaştırmaya İlişkin Bir Model</i>	20
Şekil 2 <i>Araştırma ve Veri Toplama Sürecini Gösteren Akış Diyagramı</i>	68
Şekil 3 <i>Tüm Harflere Yönelik İfade Taşıyan Bir ABC Değerlendirmesi Örneği (K4)</i>	141
Şekil 4 <i>Bazı Harflere Yönelik Eksik İfade Taşıyan Bir ABC Değerlendirmesi Örneği (K10)</i>	141
Şekil 5 <i>Birçok Harfe Yönelik Eksik İfade Taşıyan Bir ABC Değerlendirmesi Örneği (K19)</i>	142
Şekil 6 <i>Bireysel Farklılık Kavramına İlişkin Etkili Bir Zihin Haritası Örneği (K9)</i>	146
Şekil 7 <i>Bireysel Farklılık Kavramına İlişkin Geliştirilebilir Bir Zihin Haritası Örneği (K2)</i> .	146
Şekil 8 <i>Farklılaştırılabilir Unsurları Betimleyen Bir Örnek: Sınıf İçi Uygulama (K13)</i>	149
Şekil 9 <i>Farklılaştırılabilir Unsurları Betimleyen Bir Örnek: Benzetme (K6)</i>	149
Şekil 10 <i>Farklılaştırılabilir Unsurları Betimleyen Bir Örnek: Öğrenci-Öğretmen Diyaloğu (K1)</i>	150
Şekil 11 <i>Öğrenme Amaçlarının Belirlenmesine İlişkin Örnek (K10)</i>	189
Şekil 12 <i>Esnek Gruplama Örneği (K7)</i>	233

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

FÖY: Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

Bölüm 1

Giriş

Bu kısımda problem durumu, araştırmmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, sınırlılıklar ve tanımlar ele alınmıştır.

Problem Durumu

Düşüncenin ve felsefenin ortaya çıkmasından itibaren güncelliğini koruyarak tartışılmaya devam eden konuların başında adalet ve eşitlik kavramları gelir. Bu kavramlar Sokrates'ten Kant'a, Eflatun'dan Marx'a, çok sayıda düşünürün ele aldığı ve tartıştığı kavramlardır. Bu iki kavram, kamusal düzenin oluşmasında başta hukuk, ekonomi, siyaset, sağlık ve eğitim alanları olmak üzere birçok alanda da tartışma konusu yapılmış, bu alanlardaki uygulamaları etkili biçimde şekillendirmiştir. Bu kavramların insanlarca inşasından önce, doğanın adalet açısından pek de adil olmadığı gerçeği, insanın doğar doğmaz yüzleştiği adaletsizliğin mümkün olduğunca telafisi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

Biyolojik, kültürel ve sosyal boyutları olan insanın yüzleştiği ilk adaletsizlik; uygun fiziksel bütünlükle dünyaya gelip gelmediği, ruhsal olarak sağlıklı olup olmadığı, bilişsel yeterliklerinin nitelikli olup olmadığı gibi durumları ifade eden biyolojik boyutundan kaynaklanır. Seçilemeyen ve 21. yüzyılın imkânlarıyla dahi kodu değiştirilemeyen genetik özellikleri içerisinde barındıran biyolojik boyut bir yanda; doğulan yerin fiziksel özellikleri, orada gerçekleştirilen ekonomik faaliyetler, kültürel özellikler gibi aslında sosyal ve kültürel boyuta işaret eden; ancak yine doğanın şekillendirdiği ortamlarda insanın hayatta kalma mücadelesi diğer yanda devam etmektedir. İnsanlık tarihinin eşit ve adil olmayan bir doğada başlaması, insanların doğanın kendilerine sağladığı imkânları yönetme girişimini beraberinde getirmiş ve örgütlenerek birtakım yapıları oluşturmalarını sağlamıştır. Yerleşik hayata geçme, tarımdan elde edilen ürünleri eşit paylaşma, kamusal alanlar oluşturma ve artan nüfusla ortak doğada yaşamayı kolaylaştıran süreçleri yönetmek için belli anlayışlar

geliştirilmiştir. Söz konusu olan adaletsizlikleri telafi edebilecek ve insanın doğasına uygun yaşamasını sağlayabilecek sosyal devlet anlayışı da bunlardan bir tanesidir.

İlk defa 1941 yılında terim olarak kullanılmaya başlanan sosyal devlet kavramı, “sosyal refahın optimizasyonunu sağlamak amacıyla devletin ekonomiye aktif ve kapsamlı müdahalelerde bulunmasını öngören bir devlet anlayışını açıklamaktadır” (Yay, 2014, s. 148). Sosyal devletin görevi; bireylere temel insan ve sosyal haklarının “insanın haysiyetine yakışır biçimde toplumsal adaleti gözetecek” (Yaman, 2014, s. 115) ve “yaşam kalitesini yükseltecek” (Gören, 1997, s. 93) biçimde olmasını sağlamaktır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Anayasa’nın 2. maddesinde belirtildiği gibi sosyal bir hukuk devletidir. Yine Anayasa’nın 42. maddesine göre herkese eğitim ve öğrenim hakkını belli kademelerde zorunlu ve parasız olarak sunmaktadır.

Devlet; özellikle dezavantaj olarak nitelendirilebilecek coğrafi özellikler ve ekonomik koşulların ortaya koyduğu adaletsizliğin eğitimdeki telafisi için; parasız yatılılık ve bursluluk, taşınabilir eğitim, birleştirilmiş sınıf uygulaması, ücretsiz kitap dağıtımı gibi birtakım uygulamaları yasal düzenlemelerle işletmeye çalışır. Bu uygulamaların adil eğitim hakkı sağlayıp sağlamadığı ise hâlâ bir tartışma konusudur. Örneğin sağlıklı içme suyuna erişim, her canlının bir hakkıdır. Bir leylek ve bir kedinin birlikte yaşadığı ortama yassı bir kabin içerisinde su getirildiği var sayıldığında her iki canlının erişimine eşit şekilde sunulmuş içme suyu olduğu söylenebilir. Ancak bu canlıların içme suyundan adil bir şekilde yararlanabilecekleri garanti edilebilir mi? Kedi, sunulan suyu ağız yapısı özelliği sayesinde rahatlıkla tüketebilecek, leylekse uzun gagası nedeniyle yassı kaptan suyu içemeyecektir. İşte devletin belli düzenlemelerle sağlamaya çalıştığı hizmetler de bu şekilde değerlendirilebilir: Ücretsiz kitap dağıtımı her bir öğrencinin maddi durumuna bakılmaksızın yapılmaktadır veya öğrencilerin taşınarak belli okullarda toplanması onların yolda karşılaşılabileceği tehlikeler için gereken tedbirler alınmadan gerçekleştirilmektedir. Söz konusunu uygulamaların eğitim hakkının sağlanmasına yönelik bireylere sunulan eşit imkânlar olduğu söylenebilir; ancak bu eşit uygulamaların adil olup olmadığı tartışılabilir.

Eğitim hakkının tüm bireylere adil Şekilde ulaştırılmasındaki önemli kıstas, hizmetin ne kadar kapsayıcı olduğu ve bireye dokunmasıyla ilgilidir.

Kapsayıcılık; birçok sosyal bilim alanında kullanılan, eğitim alanında kullanıldığında özellikle fırsat eşitliği ve adaletle birlikte telaffuz edilen bir kavramdır. Kapsayıcı eğitim terimi Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür rgt'nün (UNESCO, 2015) düzenlediği Herkes İçin Eğitim konferanslarında ortaya çıkmış ve özellikle dezavantajlı durumda olan çocukların okullaşma oranlarının arttırılması, eğitime ücretsiz ulaşılması, yaşam boyu öğrenme gibi konuların iyileştirilmesi konusunda kullanılmıştır. Kapsayıcılık bu anlamıyla güçlü bir eğitim politikası, iş birlikleri ve kaynak ihtiyacının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Günümüzde kapsayıcı eğitimle ilgili Türkiye'de yapılan çalışma ve projelerin, özellikle engel ve yetersizliği olan çocukların eğitime erişimini ve sınıf içi etkinliklere katılımlarını sağlama adına önemli çıktılar ortaya koyduğu görülmektedir (MEB ve UNICEF, t.y.; KED, 2016; Tohum Otizm Vakfı ve SEBİR, 2021). Ancak kapsayıcılık yalnızca engel durumuna sahip öğrencilerin değil, her bir öğrencinin farklılığının zenginlik olarak görüldüğü ve her bir devlet okulunun çocuğu bir bütün olarak geliştirecek özelliklere sahip olmasını garantileyecek bir sosyal politika özelliği taşımaktadır. Kimi devlet okullarının, başarılı çocukların bir araya gelmesiyle 'iyi eğitim veren okul' etiketine sahip olduğu ve bu etiketten dolayı da ekonomik Őartları elveren ailelerin bu etikete sahip devlet okullarını seçmeye yönelik istekleri oldukları görülmektedir (Bakioğlu ve Bahçeci, 2010; Buyruk, 2014). Bu durum, geriye kalan okulların 'kötü ve kalitesiz' etiketini taşımasına yol açacak ve 'eğitimde toplulaştırma' diye ifade edilen durumun nn açacaktır. Kapsayıcı eğitim bu anlamıyla sosyal devletin erken müdahale yöntemi olarak işlemeli, okul ortamında kendini gösteren adaletsizliğin telafisi yönünde adımlar atabilir konuma gelmeli, eğitim hakkının belli zümreler için toplulaştırmayacağını garanti eder niteliğe gelmelidir. Bu anlamıyla sosyal devlet ve politikaları, okullara erişimi eşit Şekilde gerçekleştirmiş güce ulaşsa bile, her bir öğrencinin öğrenmeye erişimi konusunda adaleti tesis edemeyebilir.

Özellikle sınıf ortamlarında kendini hissettiren adaletsizliğin tümüyle olmasa da olabildiğince telafisi için uygulayıcılar ve araştırmacılar bir arayış içerisinde. İnsanlar doğaları gereği eşit özelliklere sahip olsalardı onlara eşit davranarak adaleti ortaya koymak mümkün olabilir, 'aynı olanlara aynı' davranılarak eşitlik sağlanabilirdi. Ancak insanların doğuştan sahip oldukları özellikleri onları temelde birbirinden farklılaştırmakta, farklı olana aynı davranılmasının uygun olmayacağı gerçeğini ortaya koymuştur. Örneğin, Goodlad ve Anderson (1987), zekâ yaşı (mental age) verilerinin 6 yaşındaki çocuklarda dört yıllık bir fark gösterdiğini belirtir. IQ ortalaması 101 olan bir sınıfta 68 IQ'ya sahip öğrenci de 129 IQ'ya sahip öğrenci de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin boyları, kiloları; koşma, atlama, zıplama becerileri; görme, işitme yetileri; ilgileri, yetenekleri, çeşitli becerileri yaşları hemen hemen eşit olsa bile birbirlerinden önemli derecede farklıdır. Benzer şekilde Roberts ve Inman (2013), bir sınıftaki öğrenenlerin üç grupta toplandığını ortaya koymaktadır: öğrenmek için çok çaba sarf etmesi gereken öğrenciler, zaten ilgili içeriği bilen öğrenciler ve ilgili içeriği kolayca öğrenecek öğrenciler. Bir yaş grubu veya sınıftaki öğrencilerin farklılıkları IQ veya bilişsel boyutla sınırlı kalmamaktadır.

Sternberg ve diğerleri (2001), kırsalda yaşayan Batı Kenyalı gençlerin parazitlerin neden olduğu bazı hastalıkların bitkilerle tedavisine ilişkin bilgilere üst düzeyde hâkim olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer bir konuda çalışan Grigorenko ve diğerleri ise (2004), Alaska'nın kırsalında yaşayan ergenlerin şehirde yaşayan ergenlerden daha fazla günlük yaşam bilgisine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Kırsalda yaşayan ergenlerin, coğrafyanın getirdiği hava koşullarının üstesinden gelecek bilgilerle rahatlıkla soğuk hava ve uçsuz bucaksız tundrada yollarını bulabilme gibi becerilere sahip oldukları görülmektedir. Bu bilgiler, akademik düzeydeki bilgiler olmayabilir; ancak bireyin yaşadığı çevreye uyum sağlamada kullandığı bilgileri ve kültürel çevrenin ona kazandırdığı örtük bilgileri göstermektedir. Yaşanan ve hayatta kalınan çevre, insanlara belli bilgi ve beceri farklılıkları kazandırmaktadır. Küçük yerleşim yerlerinde yaşayan bu öğrencilerin sahip olduğu sosyal sermayeleri dahi, aslında doğanın adil olmayan koşullarının bir sonucudur.

Yalnızca doğuştan getirilen veya sosyo-kültürel özelliklerden ötürü değil, birtakım mevzuat değişiklikleriyle de farklılıklar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin Türkiye’de 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012 – 2013 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe girmiş ve bu kanunda okul başlama yaşı 60 aya kadar düşerek (MEB, 2012) bir sınıf içerisinde 60 aydan 84 aya kadar çocukların birlikte öğrenim görmesi söz konusu olmuştur. 4+4+4 olarak bilinen düzenlemenin ardından yapılan bazı çalışmalar; yaş olarak daha küçük çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin, büyük olan çocuklara göre daha geride (İş-Güzel, Şahin ve Konak, 2014), yapılan izleme testlerinde aralarında anlamlı fark olduğu (Şahin, 2014) ve ilerleyen yıllarda da çeşitli bilişsel alanlarda küçük yaştaki çocukların büyüklere oranla daha dezavantajlı durumda olduğu sonuçlarına varmışlardır (Şahin ve İş-Güzel, 2018). Çocukların dezavantajlı durumlarda olmasının sonucunda en son 2012 yılında düzenlenmiş olan okula başlama yaşı, yeniden düzenlenerek 69 aya çıkarılmıştır (MEB, 2019). Çocukların lehine olabilecek bir düzenleme olarak değerlendirilmesine rağmen, hâlihazırda var olan öğrenci farklılıklarını ortadan kaldırmamaktadır.

Peki, bütün bu farklılıklara sahip öğrenciler yaşları aynı olsalar da aynı kabul edilebilir mi? Bütün bu farklılıklarına rağmen sadece yaşları eşit veya aynı sınıftalar diye bu öğrencilere aynı anda, aynı içeriği, aynı yolla vermek belki eşitlik olarak değerlendirilebilir, ancak adil midir? Adil olmak her zaman eşit olmak değildir. O hâlde adil olmak için bir okul ya da sınıf ortamında göz önünde bulundurulması ya da bulundurulmaması gereken farklılıklar nelerdir? Her bir öğrencinin potansiyeli ve ihtiyacı bir farklılık olarak eğitim sürecinde nasıl dikkate alınabilir? Bir sınıf ortamında her öğrencinin özelliklerine göre öğretimi farklılaştırmak tüm bu sorulara yanıt verebilecek bir yaklaşımın özünü oluşturur.

Öğretimin farklılaştırılması Tomlinson’a (2000) göre, öğrenci farklılıklarına cevap verme çabası, diye nitelendirilir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı (FÖY); büyük bir anlayışı içerisinde barındıran bir felsefedir. Felsefe ve anlayış boyutunun olması, bu yaklaşımın uygulanmasında net bir yolun takibiyle değil, ilke ve sistematüğünün içselleştirilmesiyle

gerçekleştirilir. FÖY'ün uygulama boyutunun etkililiğinin anlaşılması için belli göstergeler ve dayanaklar mevcuttur:

- (a) Öğrenme ortamı, her bir öğrenci için hem güvenli hem de zorlayıcıdır; (b) öğrenme ve öğretme rutinleri içerisinde tüm sınıf, küçük grup ve bireysel öğretim birlikte yer alır (c) öğrenme hedefleri bir ders veya konu içindeki temel bilgi, kavrama ve beceriye odaklanmayı sağlamak için açıkça belirlenir ve takip edilir; (d) ön değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin öğretim planını etkiler; (e) öğretmenler zaman, mekân, materyal ve öğretim yöntemlerini farklılaşan öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için esnek şekilde kullanır ve (f) sınıflar öğrencilerin; saygı, ideal çalışma ve üst düzeyde bireysel gelişim sorumluluğunu öğretmenle paylaştığı bir öğrenme ortamı hâline gelir. Etkili farklılaştırmayı 'tanımlayan' veya şekillendiren bu amaçlardır. (Tomlinson, 2005, s. 263)

Bu özellikler sınıf içindeki bireysel farklılıkları gözetenek adil bir öğrenme ortamını oluşturmaya yönelik öğretmenlerin alacakları bir dizi tedbir olarak da görülebilir. Adil öğrenme ortamının sağlanması, her bir bireyin öğrenmesinin en üst düzeye çıkarmasını sağlayacak sınıf içi uyarlamalarla gerçekleştirilir (Gregory ve Chapman, 2013). Bunlar; öğrenim sürecinde birçok yöntem ve tekniğin kullanılması, öğrencilerin öğrendiklerini göstermek için ortaya koydukları ürünlerin çeşitlendirilmesi, içeriğin bilişsel düzeye göre ayarlanması ve mekânın çalışma biçimine uygun kullanılmasını kapsar. Tüm bu uyarlamalar, bireysel farklılıklara dokunacak nitelikte gerçekleştirilmelidir. Bireysel farklılıklar; öğrencilerin öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşlukları, ilgi ve öğrenen profillerini ifade etmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında FÖY; sürecin, içeriğin ve ürünün bireylerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenen profillerine göre ayarlanması olarak tanımlanabilir.

Uyarlamalara ilişkin olarak hâkim olunması gereken temel boyutlar vardır. Öğrencilerin öğrenme biçimlerine ilişkin tercihlerin sunulması; katlı öğretim, iş birlikli öğrenme, merkezler, seçim tahtaları, Bloom kartları ve tartışma teknikleri gibi birçok öğretim tekniğinin kullanılması sürecin ayarlanmasına işaret etmektedir (Tomlinson, 1999; çev.

2014; Gregory ve Chapman, 2013; Roberts ve Inman, 2013). İçeriğin uyarlanmasıysa, öğrenilecek konunun farklı karmaşıklık düzeyinde ele alınmasını ifade eder. Özellikle hazırbulunuşluğa göre küçük grupla öğretim, çeşitli seviyelerde hazırlanmış okuma materyallerinin ve kitapların öğrencilere sağlanması, buna örnek olarak sıralanabilir. Ürün, öğrencilerin öğrendiklerini ifade yollarıdır. Bu kapsamda bireysel veya grupla proje yapma, ortaya konacak ürünlerin özelliklerini gösteren rubrikleri kullanma, bilgiyi gösterme yollarında seçenek tablosu kullanma; ürünün uyarlanması olarak değerlendirilebilir.

Farklılaştırılabilir boyutların uygulanabilirliği bazı ilkelerle gerçekleştirilir. Değerlendirmede süreklilik, yol gösterici öğretmenin varlığı, esnek gruplama, kavram temelli oluş gibi ilkeler, FÖY'ün büyük bir felsefe olmasını sağlayan temel ilkelerdir (Tomlinson, 1995). Sürekli değerlendirme, FÖY'ün kalbidir. Öğrenenlerin hazırbulunuşlukları başta olmak üzere bireysel farklılıklarının ön değerlendirmeyle tespit edilmesi ve öğretimin grubun ihtiyacına göre planlanması bu temel ilkenin gereğidir. Örneğin hikâye yazma üzerine çalışılacaksa öncelikle öğrencilerin, olayların oluş sırasına göre kurgulanması, uygun cümle kurma, noktalama işaretlerine hâkimiyet gibi ön bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi gerekir. Bu ön beceri ve bilgilerin değerlendirilmesinin ardından hikâye yazma sürecinin nasıl planlanacağına karar verilebilir. Bu aşamada ön becerilere sahip olmayan öğrencilerle sürecin nasıl işletilebileceği netleştirilmelidir. Esnek gruplama ilkesine uygun yaklaşımlarla ve uygulamalarla ön becerilere sahip olmayan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine dâhil olmaları sağlanır. Öğretmenden beklenen, uygun hazırbulunuşluğa sahip olmayan öğrencilerle cümle kurma, noktalama işaretlerini kullanma, olayları oluş sırasına göre anlatma üzerine küçük grupla çalışmalar yapması beklenir. Uygun hazırbulunuşluktaki öğrencilerse, esas beceri üzerinde çalışmaya başlayabilir. Bu sayede farklı beceri grubundaki öğrenciler, aynı anda ilerleme kaydedebilir. Öğretmenin yol gösteren olması, ele alacağı bilgi ve becerileri kavramlar üzerine inşa etmesi ve öğrencilerin olgularla ilgili çıkarımlar yapmasını sağlayabilmesiyle gerçekleşir. Aynı zamanda öğretmen süreç değerlendirmesini işe koşarak sürecin nasıl

ilerlediğini kontrol etmeli, öğrencilerden elde ettiği verilerle öğretimi şekillendirmelidir. Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi FÖY'ün, bireyselleştirilmiş bir öğretim olmadığı, tipik bir sınıfta öğrenmenin sürekliliğini sağlayacak bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

FÖY bireyselleştirilmiş öğretim değildir ancak; insanın doğasına uygun uygulamaları içerisinde barındıran bir anlayışa sahip olduğundan her öğrencinin kendi bireyselliğini yaşayacağı bir ortamı sunabilecek niteliktedir. Glasser'e (1998) göre insan, doğası gereği genlerinde taşıdığı beş temel ihtiyacı karşılamaya yönelik yaptığı seçimlerle hayatını devam ettirmektedir. Bu ihtiyaçlardan ilki olan 'varlığını sürdürme' ihtiyacı temel olarak barınma, beslenme ve güvenlik ihtiyaçlarını ifade eder. Sevgi, güç, özgürlük ve eğlence olarak ifade edilen diğer dört ihtiyaç sosyal ve psikolojik olarak nitelendirilmekte ve bu ihtiyaçlara göre şekillendirilen hayat; insanın iyi olma hâline hizmet etmektedir. Bu anlamda insan doğasının dört sosyo-psikolojik ihtiyacı ve FÖY'ün örtüştüğü birçok nokta vardır: FÖY'ün uygulandığı sınıfların ılımlı ve öğrencinin rahat hissetmesini sağlayan iklimi 'sevilmeye ve ait olma' ihtiyacının karşılanabileceğinin göstergesidir.

Her öğrencinin öğrenebileceğine ve güçlü bir yönünün olduğuna inanılması, öğrencilerin kendi potansiyellerini kullanarak onlara uygun içeriklerin sunulması ve akran öğretimiyle her bireyin öğrenmesine katkı sağlayacak ortamın olması 'güç' ihtiyacının karşılanacağı durumlara örnektir. Öğrencilerin bildiklerini gösterme yollarını kendileri seçerek yaratıcılıklarını ortaya koyacak imkânların sunulması 'özgürlük' ihtiyacına, öğrenci ilgilerinin öğrenme sürecine dâhil edilerek keyifli hâle getirilmesiyle 'eğlence' ihtiyacına yönelik tatminkâr uygulamalar sınıf içerisinde gerçekleştirilir. FÖY bu yönüyle insanın ve öğrenmenin doğasını destekleyen uygulamalar bütünüdür. Aynı zamanda öğrenmenin sürekli olarak sürdürülebileceği bir yaklaşım olma özelliği göstermektedir; çünkü bir sınıftaki öğrencilerin tüm ihtiyaçlarının karşılanması ve başardıklarının görülmesi onları görev odaklı kılacaktır. Öğrencinin bu sayede kendinin başarabileceğini görmesi, öğrenme ve bilginin gücüyle kendine 'başarılı' değerini atfetmesini sağlayacaktır. Görev odaklı davranışların yoğun olduğu sınıflarda ilgisiz ve engelleyici davranışların nadir görüleceği ve öğrenmenin

üst düzeyde olacağı, sınıf yönetimi açısından bilinen bir durumdur. FÖY'ün sınıflarda işletilmesi, sınıf yönetimi açısından öğretmenin elini kuvvetlendirecektir.

Sınıf yönetimi temel anlamıyla, öğrenmeye ayrılan sürenin en üst düzeyde öğrenme ve öğretme amacına yönelik kullanılabilmesi için öğretmenin kullandığı strateji ve tekniklerin bütünüdür. Anahtar nokta, her bir öğrencinin öğrenebileceği içerikle meşgul olmasını ve öğrenmenin keyfini tadarak başarıyı yakalamasını sağlamaktır. Aksi hâlde öğrenciler akademik başarıyı yakalayamadıklarında 'başarısız' olarak nitelendirilip görünmez olmaktadır, 'sorun çıkaran' olmayı tercih etmektedir. Curwin ve Mendler (1988) bu durumu, haysiyete dayalı disiplin modeliyle açıklamaktadır. İnsanı temel olarak diğer canlılardan ayıran özellikleri, onunla ortaklık gösteren farklı canlılardan ayrı biçimde yapabildikleridir ve bu insanın değerini, haysiyetini belirleyen noktadır. Başarmak, üretmek, eğlenmek, güç sahibi olmak, orijinal ürünler ortaya koyabilmek bu niteliktedir. Öğrenciler, başarısız olarak etiketlendiklerinde haysiyetlerini koruma güdüsüyle 'sorun çıkaran' etiketini üstlenerek farklı bir başarı göstergesi sergilemeyi yeğleyeceklerdir. Başarısızlık aslında bir kader değil, bireyin kendine uygun olmayan bir koşulda performans sergilemesinin beklenmesidir. Böyle bir sorunun erken müdahalesiyse, FÖY gibi bir yaklaşımla her öğrencinin kendi potansiyeli çerçevesinde başarıyı elde edebilmesini sağlamak ve doğuştan getirdiği insan onurunu korumasını garantilemektir. Eğitimin insan onuruna uygun biçimde alınması, hak edilen bir durumdur ve çocuklar da bunu hak etmektedir.

FÖY'ün öğrenciye başarı sağlayacağına ilişkin teorideki iddiası, pratikte birtakım çalışmalarla güçlendirilmiştir. Farklı disiplinlerin FÖY'e uygun işlenmesinin akademik başarıyı arttırdığına (Ekinci, 2016; Ferrier, 2007), öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olduğuna (Beler ve Avcı, 2011), kalıcı öğrenmeyi sağladığına (Demir ve Görol, 2015; Durmuş, 2017) ve adil öğrenme ortamı oluşturduğuna (Valiandes, 2015) dair araştırmalar mevcuttur. Yalnızca ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde değil, üniversite düzeyindeki derslerin FÖY'e uygun ele alınmasının da öğrencilerin başarılarını arttırdığı görülmektedir (Tulbure, 2011; Salar ve Turgut, 2015).

Öğrenmenin doğasında insanın öğrenmeye psikolojik ve fizyolojik olarak hazır olması ön koşulu mevcuttur; uygun ortamda, gerekli hazırbulunmuşluk dâhilinde ve beynin optimum düzeyde zorlandığı koşullarda insan öğrenir. Farklılaştırılmış öğretim; ilkeleri ve felsefesiyle, öğrenme ve insanın doğasına uygun öğrenme şartlarını sağlayabilecek bir yaklaşımdır. Okula başlanan ilk zamanlar, okula ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumların geliştirildiği yıllardır. Okul öncesi eğitimin hâlâ zorunlu olmadığı Türkiye’de, sınıf öğretmenlerinin bu kritik zamanlarda kritik görevlerinin olduğu inkâr edilemez bir durumdur. Gelişimin hızlı olduğu çocukluk döneminde yanlış öğrenmeler olmaksızın, öğrenmenin sevileceği ve keyfine varılacağı bu yıllardaki baş mimar, kuşkusuz sınıf öğretmenleri olacaktır. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırabilecek yeterlikte yetişmesi ve mesleğe bu yeterliklerle adım atması son derece önem taşımaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi planlamada farklılaştırmayı felsefe olarak kazandırabilmek için hizmet öncesi dönemden başlamak gerekir. Bu sayede öğretimin niteliğini arttırabilmek amacıyla öncelikle öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesinin garantilenmesi gerekecektir. Bunu gerçekleştirebilmek için hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırma becerisi kazandırmanın nasıl bir süreçle sağlanabileceği, bir problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretimi farklılaştırma, gelenek dışı olarak nitelendirilen ve son yıllarda sıklıkla kullanılan, bunun yanında eğitim politikalarında da yer alan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunda FÖY’ün öğrenci başarısı üzerine olumlu etkilerinin olması, adil bir öğrenme-öğretme sürecini yaratması, eğitimde dünden daha iyi olma hâline katkı sunması ve doğuştan getirilen veya çevre kaynaklı farklılıkların telafisini mümkün kılacak özelliklere sahip olması etkilidir. Bunun yanında, özellikle uluslararası sınavların sonuçlarında yüksek başarı gösteren ülkelerde de FÖY’ü yansıtan uygulamaların olduğu görülmektedir. Örneğin Finlandiya’da, bu başarının sırrının öğretimin farklılaştırılmasında kullanılan ilkeler olduğu da göze çarpmaktadır (Sahlberg, 2018).

Yapılan bazı çalışmalar, öğretmenlerin FÖY'e yönelik kapsamlı bilgi sahibi olmadığını ve dolayısıyla bu yaklaşımı uygulamadıklarını ortaya koymuştur (Brighton ve diğerleri, 2005; Kerry ve Kerry, 1997). Bunun yanında öğretmenler FÖY'le ilgili kuramsal ve atölye çalışmaları ve meslektaşlarıyla etkileşim hâlinde olabilecekleri uygulamalı desteğe ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir (Demirkaya, 2018; Fields-Holmes, 2008; Hockett, 2010; Baxter, 2013). Ayrıca öğretmenler, öğretimin farklılaştırılmasının gerekli olduğunu da belirtmektedirler (Belcer ve Avcı, 2011; Braginton, 2014; Valiandes, 2015, Valiandes ve Neophy, 2018).

Konuya ilişkin alan yazın tarandığında hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim becerilerini geliştirme ve incelemeyi amaçlayan yurt içi ve yurt dışı çalışmaların olduğu görülmektedir (Aydoğan-Yenmez ve Özpınar, 2017; Bricker, 2008; Dack, 2019a; Dack, 2019b; Dillon-Guy, 2014). Yurt içindeki çalışmaların kısıtlı ve bazı branş öğretmeni adayları ile yapıldığı görülmüştür. Aynı şekilde yurt dışındaki çalışmalar da genel olarak branş öğretmeni adaylarıyla ele alınmıştır. Yapılan bu çalışmalarda, öğretmen adaylarına ne gibi yeterliklerin kazandırıldığı veya nasıl bir sürece hangi uygulamalarla dâhil edildiklerinin açıklanmadığı görülmektedir.

Öğretimi farklılaştırmayı profesyonel bir sorumluluk olarak gören Tomlinson (2000), öğretmenlerin FÖY'le ilgili uygulama örnekleri ve çeşitli tavsiyelere her zaman ihtiyacı olduğunu söyler. Bu nedenle öğretmenlerin bu ihtiyacına yönelik olarak, öğretimi farklılaştırabilecek bilgi ve beceriyi kazanabilecekleri bir sürecin sistematik biçimde ele alınması eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik yeterliklerinin tanımlanması, öğretimi farklılaştırma becerisi geliştirebilecek bir sürecin tasarlanması, onların bu sürece dâhil edilmesi ve bu sürecin değerlendirilmesi; söz konusu eksikliği giderecek bir etki niteliği taşıyacaktır. Böyle bir sürecin tanımlanması ve işletilmesinin özellikle sınıf öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmesi; sınıf öğretmenlerinin hedef kitlesi olan grubun gelişiminin hızlı olması ve ilkökul yaş grubundaki öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların hissedilir derecede fazla

olmasından kaynaklanmaktadır. İlkokul düzeyinde, öğrenciler arasındaki farklılıklara duyarlı öğretimin sağlanması, bu farklılıkların en az düzeye indirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adayları, FÖY'e yönelik belirlenen öğretmen yeterliklerini kazanmak için tasarlanmış süreçleri deneyimlemişlerdir. Deneyimledikleri süreçler aracılığıyla kazanacakları FÖY becerilerini, Türkçe Dersi Öğretim Programı 1 ve 4. sınıf arasındaki kazanımları kullanarak ders planlarına aktarmışlardır. Araştırmanın katılımcıları Türkçe Öğretimi dersinden önce, İlkokuma ve Yazma dersini aldıklarından öğretim programına hâkim ve aşınadılar. Bunun yanında dil becerilerinin etkili biçimde sergilenmesinin, akademik başarıya katkı sunduğu bir gerçektir (Boz ve Ulusoy, 2020; Karakuş-Aktan, Aslan ve Yalçın, 2021; Kızgın ve Baştuğ, 2020; Yılmaz, 2011). Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde deneyimlenen bu sürecin, öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde destekleyecek Türkçe dersi aracılığıyla gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Araştırmayla ortaya konan FÖY yeterliklerinin, FÖY yeterlikleri kazandıracak sürecin betimlenmesinin ve uygulamanın sonuçlarının; hizmet öncesi, işbaşı ve hizmet içi öğretmen eğitimine bir ışık tutacak nitelikte uygulamaya ve araştırmaya dönük öneriler sunması beklenmektedir.

Araştırma Sorusu

Bu çalışma temel olarak şu soruya yanıt aramaktadır: FÖY'ü uygulamak için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir ve bu yeterlikler hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hangi süreçlerle kazandırılabilir?

Alt Sorular

Araştırma sorusuna cevap bulabilmek için tanımlanan durum, aşağıdaki soruları beraberinde getirmiştir:

- Öğretimi farklılaştırabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?

- Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlikler hangi uygulamalarla kazandırılabilir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesindeki FÖY'e yönelik bilgi ve becerileri ne durumdadır?
- Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterliklerin kazandırılacağı süreç nasıl gerçekleştirilmiştir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama sonrasındaki FÖY'e yönelik bilgi ve beceri düzeyleri ne durumdadır?

Sayıtlılar

Bu araştırmada, bireysel farklılıklara duyarlı öğretimi gerçekleştirebilecek ve eğitimdeki değişimi sağlayacak liderlerin sınıf öğretmenleri olması sayılıtısına dayanarak; sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi bir süreçte bireysel farklılıklara duyarlı biçimde öğretimi farklılaştırmaya yönelik yeterlikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Nitel yaklaşımla desenlenen araştırmada, araştırmacı ve katılımcılar yeterli süre etkileşim hâlinde kalmıştır. Araştırmacı, katılımcılardan elde ettiği verilerin yeterli olduğunu kabul etmiştir. Bu süreçte katılımcıların tüm görevleri, ders planlarını ve görüşmeleri uygun bir biçimde tamamladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar dönemi içerisinde, sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinden oluşan bir grupta sınırlıdır. Sınıf öğretmeni adaylarına yeterlik kazandıracak sürecin tasarlanması ve uygulanması, araştırmacının deneyimleriyle yürüteceği Kapsayıcı Eğitim dersindeki uygulamalarla sınırlı tutulmuştur. Bu sürecin yürütülmesi öncelikle yüz yüze başlamış, ardından Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrim içi bir platform kullanılarak uzaktan devam ettirilmiştir. Dolayısıyla planlanan sürecin uzaktan bir şekilde yürütülmesi, tamamen olağanüstü bir durumun sonucu olarak en büyük sınırlılık ve aynı zamanda bir çeşitlilik olarak değerlendirilebilir. Çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'e yönelik kazandıkları yeterliklerin değerlendirilmesi, Türkçe

Dersi Öğretim Programının 1-4. sınıflarına yönelik ortaya koydukları ürünlerle sınırlıdır. Öğretimin farklılaştırılması, bir dersin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarının bütünsel bir biçimde ele alınmasını gerektirecek bir süreçtir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'e ilişkin kazandıkları yeterlikler, planlama süreci ve bu planlama sürecine yönelik kendileriyle yapılan görüşmelerin değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Bireysel Farklılık

“Bireylerin; genel ve birincil zihinsel özellikleri, bilişsel kontrolleri, bilgiyi edinme ve düzenlemedeki bilişsel stilleri, öğrenme stilleri, kişilikleri ve ön bilgileri ile birbirlerinden farklı olma durumlarıdır” (Jonassen ve Grabowski, 2011, s. 4-5).

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Öğrencilerin hedeflenen noktaya ulaştırılması amacıyla tüm farklılıkların ve ihtiyaçların dikkate alınarak planlama yapılabilmesini sağlayan bir felsefedir (Gregory ve Chapman, 2013). Tomlinson (2000) ise öğretim programının öğrencilere ulaştırılması çabası olarak ifade etmektedir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi, beceri, tutum ve yetkinliklerin kazanılacağı ve sonunda öğretmenlik mesleğini icra etmeye yarayan yeterlik belgesi alınmasını sağlayan teorik ve uygulamalı eğitimidir (Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Ünver, 2016).

Öğretmen Adayı

Hizmet öncesi öğretmen eğitime tabi olan lisans öğrencileridir.

Yeterlik

Şahin'e göre (2004, s. 59) yeterlik kavramı, “bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri” ifade etmekte olup “öğretmenlik

mesleği açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar”dır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin temel bilgiler, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin beceri kazandırmaya yönelik gerçekleştirilen araştırmalardan bahsedilecektir.

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı

Herhangi bir öğretmenin, kronolojik yaşlar aynı olmasına rağmen sınıfında gördüğü her türlü farklılık ve bu farklılıklara yönelik neler yapabileceğine ilişkin kendi kendine sorduğu soru, öğretimin farklılaştırılmasının başlangıç noktasıdır. “Farklılaştırma ne devrim ne de fazladan bir eylemdir. Temelde, profesyonel sorumluluk olarak kabul edilen her bir bireyin başarısını destekleme niyetiyle ve farkındalığıyla öğretimi gerçekleştirmektir” (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 9). Bu nedenle FÖY yeni bir yaklaşım değil; içerisinde gömülü bir felsefe barındıran, esnek, bireysel farklılıklara duyarlı bir şekilde öğretimin gerçekleştirilebileceği kavramsal bir araçtır (Dack, 2019a).

Literatürdeki FÖY temelli çalışmaların bir kısmının özel eğitime ihtiyacı olan veya üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Özel gruplar için hâlâ işlevini devam ettiren farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, en genel anlamıyla öğretim programının öğrenciye ulaştırılması çabasıdır (Gregory ve Chapman, 2013). Amaç burada her ne kadar öğretim programının yetiştirilme kaygısıyla öğretim yapmış gibi görünse de, aslında öğretimin çıkış noktası yine öğrencilerin durumuna göre atılacak ilk adımda saklıdır. Bu anlamda farklılaştırılmış öğretim, öğrenenlerin hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme stili, düşünme biçimi, baskın zekâ türleri, kültürel özellikleri gibi birbirinden farklılaşan özellikleri ve ihtiyaçlarından yola çıkarak; eğitim programı öğelerinden içerik, süreç ve ürün gibi boyutların uyarlanması demektir. Uyarlama ifadesi, öğretimin farklılaştırılmasını toplu öğretimden farklılaştıran temel kavramdır. FÖY, özel eğitim, zenginleştirme ve toplu öğretim

kavramları arasındaki farklılıkları ortaya koyacak, FÖY'ün kavramsal özelliklerini belirgin kılacak birtakım göstergeler mevcuttur:

Değerlendirme ve öğretim arasında sıkı bir ilişki vardır: Öğretime başlamak için her bir öğrenciden elde edilen ön değerlendirmeyle, konuya olan aşinalıkları belirlenir. Sadece bu değil, ilgi ve öğrenme profilleri de belirlenmeye çalışılır. Öğretime şekil verebilmek için süreç içerisinde de birçok değerlendirme yapılır. Öğretmen, öğrencilerin bilgilerini gösterebilmek için onlara seçenekler sunmalıdır.

Öğretmen, öğrenme amaçları konusunda nettir: Herhangi bir öğrenme alanı veya üniteye ilişkin, öğrencilerin neyi anlaması, bilmesi ve yapabilmesi konusunda öğretmenin temel bilgi, beceri ve fikirleri net şekilde ortaya koyması gerekir. Bunlar belli olduktan sonra öğrencilerin durumuna göre belli karmaşıklık seviyelerinde ele alınması mümkündür. **Esnek gruplar mevcuttur:** Özel öğretim veya zenginleştirme olmayan FÖY'de, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre benzer özellik gösterenlerin benzer etkinliklere dâhil olması, bazen öğretmenin bireysel destek sunması, kimi zaman da akran öğretimine olanak tanıyan şekilde çalışılması mümkündür. **Bireysel gelişim esastır:** Başarının göstergesi dışsal ölçütlere göre notlandırılrsa da, bireyi başarılı olarak değerlendirmek için kişinin 'kendi en iyisini' yansıttığı noktalar değerlendirilmelidir. **En üst düzeyde gelişim hedeflenir:** Her bir öğrenen için çıkabileceği en yüksek ve karmaşık bilişsel seviyeye çıkması amaçlanmalıdır. Yerinde sayması, geriye gitmesi kabul edilemez. (Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003, s. 7-8)

Öğretime, öğrencinin nerede olduğu ve onun bireysel özelliklerinin belirlenmesinin ardından başlanması, FÖY'ün tam olarak öğrenen merkezli bir yaklaşım olduğunu vurgulayan özelliğidir. Öğretimi farklılaştırmanın tek bir yolu yoktur, esnek uygulamalarla zenginleştirilebilir birden fazla yolu vardır. Bu esnek uygulamaları gerçekleştirebilmek için yapılması gerekenler şu şekilde özetlemiştir:

(a) Olumlu ve birbirine bağılı bir öğrenme topluluğı oluşturun; (b) öğrencilerin neleri bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini, kavram temelli şekilde ustalıkla işleyin; (c) öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenen profilleriyle ilgili formel ve informal değerlendirme tekniklerini kullanın ve öğretimi buna göre tasarlayın; (d) öğrenme topluluğı geliştirme, öğrencilerin ihtiyacı ve öğrenme amacına uygun olarak esnek şekilde yapılandırılmış çeşitli gruplama tekniklerini kullanın; (e) her öğrenenin büyüme hakkına saygı gösteren ve gerçek dünyadaki durumlara benzeyen anlamlı ve motive edici gerçek işlerle meşgul olmalarını sağlayan görevler tasarlayın. (Hockett, 2010, s. 7)

Anlaşılaçağı üzere farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlik anlayışı ve felsefesinin olgunlaşması sonucu gerçekleştirilebilir bir yaklaşımdır. Öğretmenin, öğrenci farklılıklarını gözeterek her bir öğrencinin kendi kapasitesini en yüksek şekilde kullanabileceğı bir sınıf atmosferi oluşturması, yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Öğrenci kendi kapasitesini en yüksek şekilde kullandığı gibi, güçlü yanlarıyla zayıf yönlerini geliştirebileceğı fırsatları farklılaştırılmış sınıflarda bulacaklardır. Bunu yansıtır şekilde bir model, Şekil 1'de gösterilmiştir. Öğretmenlerin bunu sağlamak için FÖY'le ilgili kavramsal bilgilerini yanılgılar üzerine değil, gerçekler üzerine inşa etmelidirler.

Alandaki bazı çalışmalar, FÖY'ün kavramına yönelik birtakım yanılgıları içerisinde barındırmaktadır. Bu yanılgılar maddeler hâlinde şu şekilde ifade edilebilir (Tomlinson, 1995; Tomlinson, 2000; Tomlinson ve diğeri, 2003; Tomlinson ve McTighe, 2006; Dixon, Yssel, McConnell ve Hardin, 2014; Valiandes ve Neophytou, 2018; Dack, 2019a; Dack, 2019b):

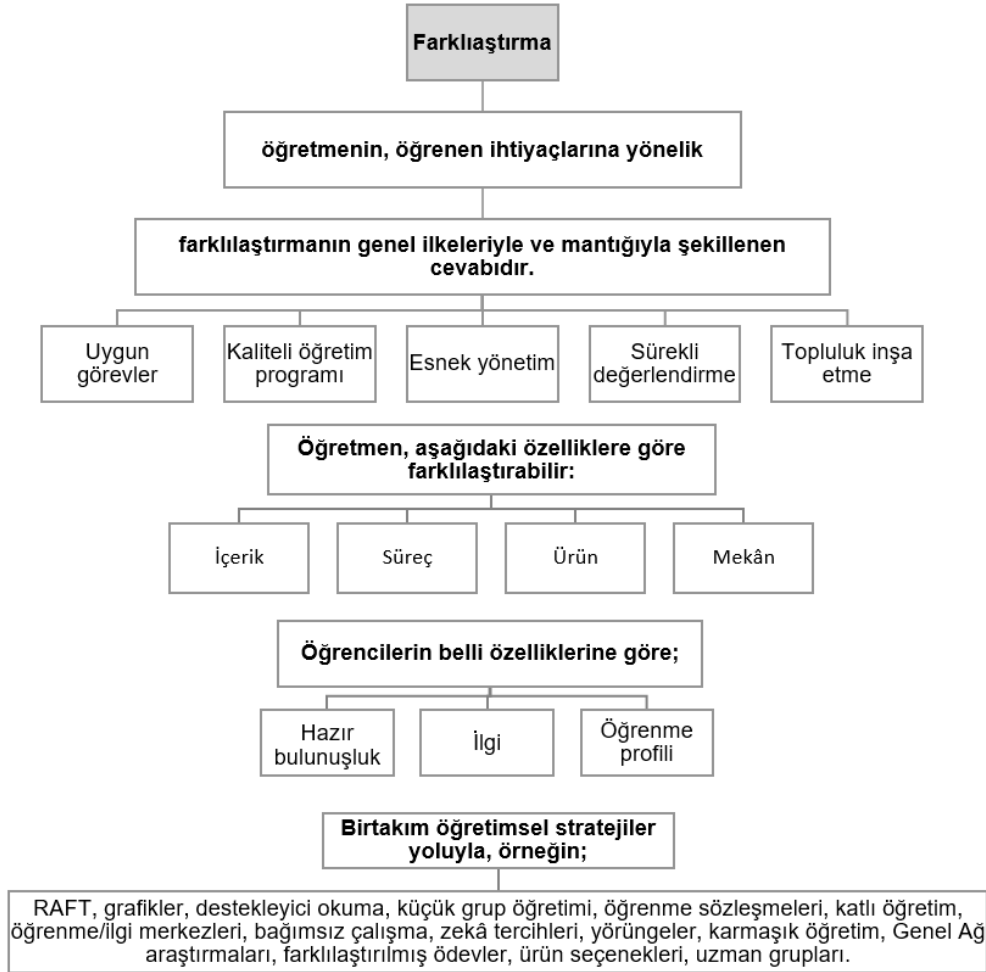
- FÖY, içerisinde erken müdahale anlayışını barındıran geleceğe yönelik bir önlemdir: Bu nedenle FÖY'ü uygulamak bir zaman kaybı değildir. Öğreneni tüm özellikleriyle tanıyarak bu özelliklere uygun şekilde başarmasına olanak tanıyan bir yaklaşımdır.

- FÖY bireyselleştirilmiş eğitim değildir; büyük, küçük, iş birlikli grup veya bireysel çalışmaların bir bütünüdür: Özel eğitim içerisinde ele alınan bireyselleştirmedeki gibi her bir öğrenene yönelik özel plan FÖY’de yoktur. Öğrencilerin benzeyen yönlerine göre esnek biçimde gruplandırılması söz konusudur.
- FÖY kaotik değil bilakis planlı bir süreçtir: Belli grup öğrencilerin farklı farklı etkinlikler dâhilinde çalışması kulağa karmaşık gelebilir. Ancak bu, tamamen öğretmenin planlama sürecinin bir ürünüdür. Bu nedenle sınıfın bir öğrenen örgüt olarak inşa edilmesi, uygun rutin ve kuralların yerleşmesi, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmesi; bu karmaşıklığı önlemeye yardımcı stratejilerdir.
- FÖY, öğrencileri gruplandırarak etiketlemek değildir: Bir öğrenci okuma ve matematik işlemleri konusunda çok başarılı olabilir, ancak kavramsal bilginin fazla olduğu fen ve sosyal bilimler gibi derslerde eksiklik sergileyebilir. Kimi öğrenciler için de tam tersi olabilir. Bu nedenle bir öğrencilerin ‘tembel veya çalışkan’ şeklinde etiketlenmesi FÖY’de söz konusu değildir. Benzer özellikleri olan öğrencileri bir araya alarak bu grupları dağıtmadan çalışmak, öğrencilerin zayıf oldukları alanları fark edememesine ya da güçlü oldukları alanlarda gerilmesine neden olabilir. Bu nedenle sürekli değerlendirmeye esnek gruplamanın işletilmesi gerekir.
- FÖY’de nicelik değil, nitelik ön plandadır: Öğrencilerin sürekli etkinlikten etkinliğe sürüklenmesi değil, anlamlı öğrenmenin gelişebileceği temel etkinlikler, karmaşıklık düzeyi farklılaşan görevler sınıf içerisinde tamamlanır. Önemli olan her bir öğrencinin bu etkinlikten en yüksek yararı sağlayabilmesidir.
- Tez yazımında en çok dikkat edilmesi gereken konulardan biri metin içerisindeki atıflar ve bu atıfların künyelerinin “Kaynaklar” bölümünde gösterilmesidir. Kişisel yazışmalar gibi birkaç istisna dışında, metinde atıfta

bulunulan her eser kaynak listesinde yer almalı ve kaynak listesindeki her eser metin içinde belirtilmelidir.

Şekil 1

Farklılaştırmaya İlişkin Bir Model (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 10)



FÖY'ün temel özelliklerinin daha kapsamlı şekilde anlaşılması için hangi bireysel farklılıkların ele alındığını bilmek gerekecektir. Her bir bireysel farklılığın, öğretimi planlama aşamasında ele alınması gerektiğine ilişkin bazı bilimsel gerçeklikler mevcuttur. Bunlar, FÖY'ün pedagojik temellerinin güçlü alt yapısını oluşturan bileşenlerdir. Bu kapsamda farklılaşan öğrenci özellikleri, farklılaştırılacak unsurlar, farklılaştıran öğretmenlerin özellikleri ve FÖY'ün temel ilkelerinin açıklanması gerekecektir.

Farklılaşan Öğrenci Özellikleri ve Pedagojik Temeller

Her bireyi birbirinden eşsiz kılan, üstün ve geliştirilebilir özelliklerine işaret eden, öğrenmeye yönelik motivasyonu etkileyen, boş levha olmayan zihinleri niteleyen her bir özellik; bireysel farklılık olarak değerlendirilmektedir. FÖY’de farklılaşan öğrenci özellikleri; hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenen profili ve sosyo-kültürel özellikler olarak ele alınabilir. Tüm bu özelliklerin öğrenmeye yönelik etkileri, pedagojik destekleriyle birlikte açıklanmaya çalışılacaktır.

Hazırbulunuşluk. Bir bireyin “belli konu alanına yönelik bilgi, beceri ve kavrayışına ilişkin o andaki durumu veya uzmanlık derecesi”, kişinin hazırbulunuşluğu olarak ifade edilmektedir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 85). Hazırbulunuşluğa duyarlı şekilde bir öğretim planlanacağı zaman öğretmenin kendine ‘Sınıf içerisinde gerçekleşecek etkinlikler, öğrencilerin şu anki bilgi ve becerileriyle ne kadar eşleşiyor? Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin öğrenmeleri sürekliliğini sağlayabilecek mi?’ sorularını sorarak öğretimi planlaması gerekir. Bir öğrenci tarafından kolaylıkla tamamlayabiliyorsa veya hiçbir şekilde görevi tamamlamaya yönelik girişimde bulunamıyorsa, burada yeni bir öğrenme gerçekleştiği iddiasında bulunulamaz. Öğrenme, şu andaki beceri ve bilgi seviyemize göre bizi uygun derecede zorlayacak durumlarda gerçekleşir ve bu yeni öğrenmeyle eskisi arasında bağlantı sağlanabilecek beyin yapısının bir sonucudur (Tomlinson ve Cunningham Eidson, 2003, s.9).

Geçmiş öğrenme yaşantıları, okul öncesi eğitimi alma, sosyal sermaye, destek hizmetleri, duygusal durum, kişisel sınırlılıklar ve güçlü yönler; hazırbulunuşluğu etkileyen özelliklerdir. Hazırbulunuşluk, yetenekle aynı şey değildir. Yetenek, genel itibarıyla doğuştan getirilen ve geliştirilebilen güçlü yönler olarak nitelendirilebilirken hazırbulunuşluk belli konu alanlarına ilişkin edinilebilir bilgi ve becerileri ifade etmektedir; bu anlamda hazırbulunuşluk kaliteli bir öğrenimle sürekli değişebilir bir niteliktir (Tomlinson ve Imbeau; 2010). Hazırbulunuşluk kavramının öğretimdeki yerini en etkili şekilde açıklayan pedagojik alt yapı, Vygotsky’nin sosyal yapılandırıcılık kuramı ve yakınsak gelişim alanı kavramıdır.

Vygotsky öğrenmenin bir topluluk bağlamı içerisinde gerçekleştiğini ve Piaget gibi gelişim olarak değil, bir gelişimle sonuçlanan süreç olduğunu ifade etmektedir (Deulen, 2013). Bu gelişimin gerçekleşmesi için öğrenciye verilen görevin o andaki gelişiminin biraz üst seviyesinde ve belli bir sosyal desteğin, akran veya öğretmen olabilir, yeni görev ve anlık gelişim alanı arasındaki bağı kurması gerekir (Subban, 2006; Zaretskii, 2009; Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu bağlamda bilgi veya beceri kazanma sürecinin başındaki düzey olan hazırbulunuşluk, öğrencilerdeki düşük veya yüksek olma durumuna göre çeşitli ihtiyaçları beraberinde getirmektedir. Öğretmenin, hazırbulunuşluk yönünden uygun seviyede olan öğrencinin ilerlemesini sağlayabilmek adına onu daha ilerletecek, hazırbulunuşluk yönünden zayıf öğrencilerine ise gerekli ön bilgi ve beceriyi kazanmasını sağlayacak ortamlar sunması gerekmektedir. Öğrenme ortamında en belirgin şekilde görülebilecek farklılığın hazırbulunuşluk olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak bu farklılığa duyarlı şekilde öğretim ise, zorlayıcı olarak görülebilmektedir. Öğrencilerin birbirinden farklı olması, öğretim programındaki kazanımların temel noktalarda her öğrenci için aynı olsa bile, karmaşıklık düzeylerinin kesinlikle birbirinden farklılık göstereceğini ortaya koymaktadır.

Öğrencinin yakınsak gelişim alanına uygun yaşantılar, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilir. Bu anlamda etkili öğretmen liderliği, ön bilgilerin eksikliğinde tamamlanmasına yönelik küçük grupla öğrenme etkinlikleri, etkili şekilde tasarlanmış akran öğretimi, iş birlikli öğrenme gibi teknikler; öğrenenin hazırbulunuşluğunun dikkate alınmasında kullanılacak tekniklerdir. Hangi tekniğin ne şekilde kullanılacağına, temelde öğrenenin durumunun tespitiyle karar verilebilir.

İlgi. Öğrenen farklılıklarından ikincisi ilgidir. İlgi, öğrenmeye yönelik güçlü istek duyulmasını sağlayan, kişinin kendini ilgilendiren veya ona ilginç gelen bir öğrenme durumu veya sürecine odaklanarak katılmasını sağlayan bir duygudur. Amerika'da yapılan bir çalışmada, lise öğrencilerinin okulu bırakma nedenleri araştırılmış ve öğrencilerin yüzde 47'si kendilerine ilginç gelen ders içerikleri olmamasını okulu bırakma sebebi olarak belirtmişlerdir (Bridgeland ve diğerleri, 2006). Öğrencilerin yaşları ve okula gittikleri düzey

ne olursa olsun, sadece anlama odaklılık değil, gerçekten sınıfta yüzleşeceği içeriğin ilginçliği de öğrenmeye yönelik istek oluşturmaktadır.

Günümüzde, özellikle sınav kaygısıyla geçen okul yaşantılarında belki en fazla göz ardı edilen öğrenci özelliği ilgidir. Bireyin dikkatini çekecek, ona ilginç gelebilecek, kendi hayatıyla bağlantılı olabilecek içeriği sunmanın en kolay yolu; ders içerikleri ve öğrencilerin ilgileri arasında kurulan güçlü bağlar olacaktır. Csikszentmihalyi (1996), ortaya attığı akış (flow) kavramı ile sevilen ve ilgi duyulan etkinliğin yapılmasının, insanlarda büyük bir keyif yarattığını, zamanın nasıl geçtiğinin anlaşılmadığını ifade etmiştir. Akış kuramı, ilginin derslere dâhil edilmesi gerektiğiyle ilgili pedagojik gerekçenin temelindedir. Bu kavram aslında, birçok insani özelliği açıklamanın yanında, motivasyon ve öğrenmeyle ilişkin deşunları ifade etmektedir: “Öğrencilerin okulla ilgili veya öğrenmeyle problemleri olduğunu düşünmüyorum. Problem, öğrencilerin dâhil olmak ve öğrenmek istememelerinde. Problem bilişsel veya zihinsel değil, duygu ve motivasyonla ilgili (Csikszentmihalyi, 2014, s. 130). Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin bildiği içeriği aşan orta zorlayıcı derecede yaşantılara dâhil olmasının yanında; ona ilginç gelebilecek, öğrenmek için istek duyacağı, öğrenirken zamanın nasıl geçtiğini anlamayacağı, kendi dünyasına hitap edebilecek bir yaşantı oluşturmaya da dikkat etmek gerekir. Bu nedenle hazırbulunuşluk ve öğrenci ilgileri arasındaki doğrudan bir bağlantısının yakalanması, eksik öğrenmelerin hızlıca giderilmesine yardımcı olabilir.

İlginin öğrenme etkinliklerine dâhil edilmesi öğrenmenin maksimum düzeyde olmasını sağlarken görev odaklı davranışı teşvik edecek ve sınıf yönetimi problemleri de ortadan kalkacaktır. Sinir bilimin bulguları, öğrenme sürecine ilgi dâhil edilince meydana gelen davranışları şu şekilde açıklamaktadır: dikkatin artması, derinlemesine odaklanma, çaba harcamanın getirdiği memnuniyet, öğrenmeye istek ve özgür iradeyle öğrenme eylemine katılma (Sousa ve Tomlinson, 2011). Tüm bu davranışlar, öğrencinin öğrenme motivasyonunu arttırmanın yanında birtakım psikolojik ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğrenme güdüsüne yönelik seçimler yapmasını sağlayacak ve görev odaklı bir biçimde sınıf

ortamına katkı sağlayacaktır (Glasser, 1998). Öğretmenlerin, öğrenci ilgisini sınıf ortamına dâhil ederken kendine soracağı soru, ‘Öğrencileri ne motive eder ve bu motivasyona duyarlı biçimde nasıl etkinlikler tasarlayabilirim?’ olmalıdır. Örneğin öğrencilerin kendi istedikleri kitapları, okuma parçalarını seçerek okumaları okuma performanslarına olumlu yansımaktadır ve bu da “öğretim programındaki öğrencinin sesi” olarak nitelendirilebilir (Carbonaro ve Gamoran, 2002, s. 805).

Öğretmenin ilgiyi derse katabilmesinde ve öğrencileri akışta tutabilmesinde kullanabileceği bazı stratejiler şu şekilde sıralanabilir (Csikszentmihalyi, 2014; Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003):

- Derslere, öğrencilerin aşına olduğu noktadan başlamak, somut olarak bilebilecekleri kavramlardan yola çıkmak; sonrasında basitten karmaşığa ve somuttan soyuta gitmeyi kolaylaştırabilir.
- Öğrencilerin, bir şeyi neden öğrenecekleri ve gerçek hayatta bu öğrendiklerinin ne gibi karşılığı olduğuna ilişkin ikna edici bir içerikle karşılaşması sağlanmalıdır. Bu anlamda öğretmenlerin, ders planlarını hazırlarken güdülemeyi etkili biçimde yapmalarında yarar olacaktır. Bunun yanında öğrenciler, içerikte kendilerini bulacakları şekilde bağlantılar yapılmalı: Matematiğin müzik ve sporla bağlantısı kolaylıkla yapılabilir; tarih, günlük olaylarla ilişkilendirilebilir.
- Öğretmenlerin, öğretim programında yer alan kazanımlara ve içeriğe ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olması, bu içeriğe anlam yüklemesini kolaylaştıracak ve ilgi çekici bağlantılar kurmasını sağlayacaktır.
- Öğretmenler kendi ilgi alanlarını, öğretecekleri içerik üzerinden öğrencileriyle paylaşabilir.
- Sınıf içerisinde oluşturan ilgi merkezleri, öğrenme merkezleri olarak kullanılabilir.

Öğrenme Profili. Öğrenme stili kavramı, zekâ ve düşünme stilleri, öğrenme tercihleri gibi kavramlar tarafından şekillendirilen mozaik bir yapıdır (Gregory ve Chapman, 2013). Öğrenme profilinde; bireyin nasıl öğrendiği, öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri nasıl işledikleri, öğrendiklerini nasıl kullandıkları ve öğrendiklerini nasıl bellekten geri çağırdıkları gibi zihinsel süreçler irdelenmektedir (Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Öğrenme stili teori ve modelleri, her bireyin farklı şekilde öğrendiği ve öğrenme stiline hitap edecek şekildeki yaşantılar eşleştiğinde en etkili şekilde öğrendiği fikrinden yola çıkmaktadır. Birey; öğrenme süreci içerisinde bulunduğu ortam ve onun fiziki özellikleri, içerisinde bulunduğu duygu durumu, sosyal ortam gibi faktörlerden etkilenebilir. Bazı öğrencilerin sessiz ortamda öğrenmesi, kiminin grupla öğrenmeyi tercih etmesi; kiminin yazarak ve görerek çalışmayı sevmesi, kimilerinin ise iş üzerinde öğrenmeyi yeğlemesi, kişilerin öğrenme stilini yansıtan özelliklerdendir. Tüm bu özellikler, farklılaştırma boyutlarını belirlemeye ışık tutacaktır.

Öğrenme stilleri ile ilgili çalışmalar çevresel, duygusal, sosyolojik, psikolojik ve bilişsel tercihlerin öğrenci başarısına etkisine yönelik bulgular ortaya koymuştur (Dunn ve diğerleri, 2002). Örneğin bir birey bilgiyi işlerken ve anlamlandırırken odanın sıcaklığı ve renginden etkilenebilir, sebatsız bireyler öğrenme sürecinde sık sık ara verme ihtiyacı duyabilir ya da bazı bireyler grupla öğrenmeyi tercih edebilir (Landrum ve McDuffie, 2010). Dunn ve diğerlerine (2002) göre bireyler görerek, işiterek, dokunarak veya kinestetik özellikleri birlikte kullanarak öğrenir. Yalnızca öğrenme stilleri değil, çoklu zekâ (Gardner, 1993) ve düşünme stilleri (Sternberg ve Zhang, 2005) de öğrenme profilinin parçası olarak görülmektedir. Öğrenenlerin zekâ türlerine duyarlı biçimde gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin başarısına olumlu etkileri olduğuna ilişkin çalışmaların (Sternberg ve diğerleri, 2001; Temiz ve Kiraz, 2007) varlığı, öğrenme profiline hitap etmenin önemini vurgular niteliktedir. Farklılaştırma söz konusu olduğunda tüm bu tercihlerin bir arada ele alınması en uygun durum olacaktır, çünkü bireylerin öğrenme profilinin çok fazla boyutunun olması, bunun tespitinin de güvenilir biçimde yapılmasını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler için en

uygunu, birçok stil veya duyuya duyarlı uyarıların planlama sürecinde göz önünde bulundurulmasıdır.

Sosyo-Kültürel Özellikler. Bireylerin yapıp ettiği her şey olarak nitelendirilecek kültür kavramı, içerisinde büyüdüğümüz çevrenin özelliklerine yönelik bilgi ve beceri sahibi olduğumuz gerçeğini beraberinde getirmektedir. Kültür; kim olduğumuz, dünyayla ilişkimiz ve bu ilişkimizi anlamlandırmada kullandığımız dil, inançlar, değerler ve davranışların bir kesimi olarak da değerlendirilebilir (Ginsberg, 2005). Öğrencilerin içerisinde yetiştikleri kültür, onların öğrenme biçimlerine ve bilgi türlerine yansıtılmaktadır. Örneğin öğrencilerin yaşadıkları yerlere yönelik edindikleri gündelik bilgiler, hayat kurtarıcı ve pratik şekilde olabilmektedir (Sternberg, 2006). Bunun yanında öğrenilecek içeriğin, öğrencilerin yetiştikleri kültürel arka planla bağlantısının kurularak aktarılması, anlaşılması kolaylaştırıcaktır (Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğretimi Uyarlamada Boyutlar ve Teknikler

Farklılaşan öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, öğretimin uyarlanmasını sağlayacaktır. Uyarlama, öğrencilerin farklılaşan özelliklerine yönelik öğretim amacının ve öğrenci özelliğinin eşleşmesini sağlamayı ifade etmektedir. Bu anlamda içerik, süreç, ürün ve mekân boyutlarının uyarlanması söz konusudur.

İçerik. Öğretilecek olan bütün konu, beceri, ilke, tutum ve prensipler bütünlüğü içerik olarak ifade edilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına göre içerik; hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre uyarlamalara açıktır. İçerik farklılaştırılması; konunun en gerekli ve önemli olan temel kavramların belirlenmesinin ardından öğrencilerin düzeylerine göre karmaşıklık düzeyleri değiştirilerek gerçekleştirilebilir (Taylor, 2015). Örneğin herhangi bir derse ilişkin içerik bilgilerinin yer aldığı farklı düzeyde okuma materyalleri, yazılı içeriğin anlaşılmasını kolaylaştıracak görsel ipuçları, soyut içerikler için somutlaştırmayı kolaylaştırıcı görsel imgeler, küçük grupla temel beceriler üzerine çalışma gibi uygulamalar özellikle hazırbulunuşluk farklılıklarına yönelik içerik uyarlamasına örnek olarak gösterilebilir (Sousa ve Tomlinson, 2011).

İçeriğin ilgiye göre uyarlanmasında, yine temel kavram ve beceriler aynı kalmak koşuluyla etkili şekilde öğrenenlerin ilgi duydukları alanlar üzerinden materyallerle sağlanabilir. Örneğin liderler ve liderlik özelliklerine ilişkin kavramsal bilgilerin arttırılmaya çalışıldığını varsayalım. Sağlık, uzay, insan hakları, tıp gibi alanlarda liderlik sergilemiş kişilerin hayat hikâyelerinin yer aldığı metinler ve videolardan yola çıkarak bu kavramsal alt yapının sağlanması, ilgiye yönelik uyarlamaları içerecektir. Öğrencilerin kendi ilgi alanına uygun materyalle etkileşime girmesini sağlayarak anlaşılması istenen noktalara ilişkin sorulara cevap verebilmeleri, kavramın anlaşılmasına yardımcı olabilir. Bu kapsamda öğrencilerin kültür ve yaşantı şekillerini yansıtan öğeler, yaş grubu arasında popüler olan uygun özelliklere sahip medya karakterleri üzerinden içeriklerin ele alınması ilgiye yönelik içerik uyarlamalarına örnek olabilir.

Uyarlamaların öğrenme profiline ilişkin ele alınmasında akla gelen ilk ilişki, öğrencilerin öğrenme stili ve öğretmenin öğretme stili arasındaki uyumdur (Aitkin, Anderson ve Hinde, 1981; Spoon ve Schell, 1998). Ancak bilinen şudur ki öğretmenler, kendi öğrendikleri biçimde öğretmeye meyillidirler. Bu durumda, öğretmenle aynı biçimde bilgiyi işleyen öğrencilerin öğrenme ortamından daha fazla yararlanacağını belirtmek yanlış olmayacaktır. Öğretmenin, kendi güçlü yanını kullanarak öğrencilerin daha etkili şekilde bilgiyi işleme yollarını sunabilmek için; görsel, işitsel uyaranların fazla olduğu, modeller üzerinde inceleme ve iş içerisinde öğretimi gerçekleştirebilecek süreçleri sunması uygundur. Yeri geldiğinde kimi öğrencilerin bir akranla, kimisinin bireysel olarak çalışmasına olanak sağlamalıdır. İçeriğin ulaştırılmasında sunuş yolu ve buluş yolu stratejilerine uygun yöntem ve teknikleri dengeli biçimde kullanılması, öğrenme profili farklılıklarını destekleyecek uyarlamalardır.

Süreç. İçeriğin öğrenene ulaştırılmasında kullanılan her türlü yöntem, çalışma koşulu ve etkinlikler, süreci ifade etmektedir (Tomlinson, 1995; Taylor, 2015). Bu boyut da tıpkı içerik gibi hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stiline göre farklılaştırılabilir. Öğrenme profilini destekleyecek biçimde yöntemlerin kullanılması, kaynaklar ve çalışma gruplarının

esnek biçimde öğrenci ihtiyacına göre sınıf ortamına sunulması, grupla, bireysel ve iş birliğine dayalı çalışmalar, teknoloji kullanımına başvurma, projeler üzerinde çalışma gibi durumlar farklılaşmayı sağlayan etkenlerdir (Roberts ve Inman, 2013).

Burada önemli olan, yine içeriğin her bir öğrenci için aynı olmasına dikkat ederek, bu içeriğin kazanılacağı yolların çeşitlenmesini sağlamaktır. Ayrıca öğretim “öğrencilere yapılan etkinlikler değil, onlarda gerçekleşecek değişimi sağlayan etkinliklerin içerisinde olma”sını sağlamaktır (Tomlinson ve Cunningham Eidson, 2003, s. 10). Bu anlamda özellikle Bloom’un taksonomisi kullanılarak çeşitli bilişsel basamaklara ilişkin etkinliklerin tasarlanması ve öğrenenlerin hazırbulunuşluklarına göre bu basamaklardaki etkinlikleri gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Bunun yanında özellikle ilgilerin işe koşulabileceği şekilde, bireysel, eşli veya grup etkinlikleri gerçekleştirilebilir. Öğrenciler özellikle, öğrenme süreçlerini zenginleştirebileceği keşif, açık uçlu araştırmalar, materyallerle etkileşim gibi yaşantılara yönlendirilmelidir (Joseph, 2013).

Ürün. Ürün, öğrenenlerin “bilgi tüketicisi konumundan, bilgiyle üreten” konuma geçtiğini göstermek için ortaya koyduğu her türlü performanstır (Tomlinson ve Cunningham Eidson, 2003, s. 11). Öğrencilerin sınıf içerisinde bildiklerini ortaya koymak için kullandığı her şey ürün olarak nitelendirilebilir. Ürünlerin, belli kategorilerle isimlendirildiği görülmektedir: Kinestetik, sözlü, yazılı, görsel ve teknolojik (Roberts ve Inman, 2009). Bazı durumlarda bir ürünün bu türlerin çeşitli yönlerini aynı anda yansıtması da söz konusu olabilir. Özellikle belli içeriklerin ele alınması, belli ünitelerin bitirilmesinin ardından kasıtlı olarak ürünlerin gözden geçirilmesi gerekir. Öğrencilerin tamamladıkları çalışma kâğıtları, çözdükleri alıştırmalar veya grup çalışması yaparak ortaya koydukları çeşitli projeler; ürün olarak nitelendirilebilir.

Her öğrenci kâğıt-kalem sınavlarında kendi potansiyelini ortaya koyamayabilir. Bireyselliklerini ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmalarını sağlayacak en önemli unsurlardan biri olan ürünleri, öğrencilerin tercihine bırakmak onların özgür hissetmelerine katkıda bulunması ve yapabildiklerini görmeleri bakımından kendilerine güvenlerinin artmasını

sağlayacaktır (Tomlinson, 2014). Özellikle ilkokul 1 ve 3. sınıfları arasında formel olarak yazılı sınav yapılmaması ve performansa dayalı not sisteminin olması, ürünler üzerinden değerlendirme gerçekleştirmeyi gerektirmiştir. Ürünlerin farklılaştırılmasının etkili şekilde uygulanabilmesi için, ortaya konulacak ürünlerin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmiş, öğrencinin hayatına dokunan yönünün olmasına dikkat edilmiş, yaratıcı şekilde ortaya konulmasına imkân verecek ve ortaya konulması beklenen bilgi ve becerilerin neler olacağına net şekilde ifade edilmesi gerekir (Joseph, 2013).

Ürünler de tıpkı içerik ve süreç gibi, öğrencilerin hazırbulunuluklarına göre farklılaştırılabilir: Hazırbulunuluk seviyeleri gerekliliğine göre, öğrencilerin ürünlerin taslağını hazırlayarak öğretmenden dönüt alması veya kaliteli ürün ortaya koymak için zamana ihtiyacı olan öğrencilere makul uzunlukta süre verilmesi buna örnektir. İlgie göre ürünlerin farklılaştırılmasında özellikle farklı ürünlerin bulunduğu seçim tahtalarının kullanılması veya ölçütleri belirlenmiş durumların hangi formda hazırlanacağına öğrencilerin karar vermesi sağlanabilir. Öğrenme profiline göreyse, öğrencilerin baskın öğrenme stili ve zekâ türlerine göre ürünleri ortaya koymasını teşvik etme veya iş birliğine dayalı şekilde ürün ortaya koyarak farklılaştırılabilir.

Mekân. FÖY’de mekânın uyarlanması, esnek bir fiziksel düzenlemeyi ifade eden kavramdır. Sesli ve sessiz çalışma ortamları ile grupla ve bireysel çalışma alanlarının bulunması, öğrenme ortamının farklılaştırılmasına olanak tanıyacaktır (Santangelo ve Tomlinson, 2012). Özel amaçlarla belirlenmiş alanların uygun materyallerle donatılması da farklılaştırmaya yardımcı olabilecek düzenlemelerden sayılabilir. Mekânın yalnızca fiziksel özellikleri değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal boyutta da güvende hissedeceği şekilde kural ve rutinlerle tasarlanmış olması gerekir (Tomlinson ve Imbeau, 2010).

Katlı Öğretim. Öğretimin farklılaştırılmasında en sık kullanılan yöntem, katlı öğretimdir. Katlı öğretim en fazla hazırbulunuluk farklılıklarını dikkate alarak içeriğin farklılaştırılmasında kullanılmaktadır (Walpole ve McKenna, 2007). Buradaki katlar, taksonomik düzeylerinin karmaşıklığını ifade etmektedir. Bir içeriğin hazırbulunuluğa göre

kat kat karmaşıklık düzeyinin artırılmasıyla hem ödevler hem de sınıf içerisindeki etkinlikler farklılaştırılabilir. Bu anlamda öğretmenin etkili şekilde yapılandığı, öğrencilerin doğrudan hazırbulunuşluğundan yola çıkarak, öğretmen tarafından yapılandırılmış ve genelde seçeneklerin sunulmadığı bir tekniktir.

Katlar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. İçeriğin ana fikri ve temel becerilerinin aynı odak üzerinde kalması sağlanmalıdır. Öğrenciler bireysel çalışacaklarsa her kattaki etkinliğin eş derecede ilgi çekici olmasına özen gösterilmelidir. Eğer ki öğretmen liderliğinde çalışacak düşük hazırbulunuşlukta bir grup varsa, onlarla temel veya ön beceriler üzerinde çalışılması söz konusu olabilir. Özellikle hazırbulunuşluk farklılıklarına duyarlı şekilde kullanılacak bu teknik, ilgiye göre de katlandırılarak kullanılabilir.

Seçim Tahtası. Adından da anlaşılacağı üzere, öğrencilere seçimlerin sunulduğu, onların belli sayıdaki öğrenme-öğretme etkinliğini seçebildiği, önceden tüm materyalleri ve yönergeleriyle planlanan, öğrencilere seçim özgürlüğü tanıyan bir tekniktir (Algozzine ve Anderson, 2007). Genel olarak ilgi veya öğrenme profiline cevap vermek için sıklıkla kullanılır. Ancak farklı hazırbulunuşluk seviyelerine göre en az iki farklı çeşitte hazırlanarak da kullanılır.

Her tekniğin planlanmasındaki gibi, seçim tahtalarının kullanımına karar verildiği zaman çıkış noktası, öğrencilerin öğrenme tercihleri veya ilgileri olmalıdır. Bu konuda bilgi edindikten sonra öğretmenin yapması gereken, içeriğin hangi ana fikir ve temel beceriler üzerine odaklanacağını kazanımlardan net şekilde tespit etmektir. Ardından, her bir etkinliğin kasıtlı bir biçimde seçim tahtasında yer almasını sağlamaktır. Seçim tahtasında 4 ila 12 görev arasında görev olabilir. Görevler yazılırken öğrencilerin baskın zekâ türlerine ve buna uygun ürünlerle uygun yazılırken baskın öğrenme stiline göre de yazılabilir.

Seçim tahtaları ders içi etkinlik, ödev ve süregelen projelerin seçiminde kullanılabilir. Aynı zamanda farklı derslerin bir arada ele alınabileceği ünite sonu değerlendirmesi olarak da ele alınabilir. Her bir görevin yapılma zorunluluğu yoktur. Özellikle bir ürün ortaya

konulabilecek görevler yazıldığında uygun değerlendirme araçlarının geliştirilmesiyle bir notlandırma aracı görevi görebilir. (Logan, 2011).

Bloom Kartı. Benjamin Bloom'un bilginin doğasına ilişkin çalışmaları ve eğitsel hedefleri sınıflandırma çabasının bir ürünü olarak Bloom taksonomisi ortaya çıkmıştır. Özellikle kazanım yazarken hangi bilgi türünü barındırdığı ve hangi bilişsel sürece işaret ettiğine yönelik değerlendirme, Bloom'un taksonomisine göre yapılır. Yalnızca kazanım yazımı değil, kazanıma uygun eğitim durumu ve değerlendirme de bu taksonomik düzeylere göre yapılır (Krathwohl, 2002). Taksonomide yer alan düzeylere göre etkinlik yazarak kullanılması fikrinden yola çıkılarak Bloom kartları tekniği ortaya atılmıştır.

Bloom kartları "bir kavram veya konu başlığı hakkında sürecin (fil), içeriğin (basit veya karmaşık) ve /veya ürün seçiminin çeşitlendirilmesiyle farklı öğrenme tecrübelerinin sunulması"nda kullanılabilir (Roberts ve Inman, 2009, s. 49). Bir kart üzerinde hatırlama düzeyine karşılık gelecek bir etkinlikten, yaratma düzeyine karşılık gelecek etkinliğe kadar 6 farklı görev yazılır. Buradaki görevler, taksonomiye uygun yazılacağından bir içeriğe ilişkin doğrudan karmaşıklık düzeyinin farklılık gösterdiği etkinlikler elde edilecektir. Bu anlamıyla hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklılaştırmanın yapılması sağlanır. Öğrenciler, kazanıma yönelik hangi basamağa denk gelen bilişsel düzeye ilişkin görevleri gerçekleştirebilirse, o basamaktan öğretmenin yönlendirmesiyle başlayabilir ve üst basamaklara çıkabilir. Bilişsel süreçlere göre yazılan etkinlikler, aynı zamanda sürecin de farklılaştırılmasına işaret etmektedir ve özellikle öğrenme profiline göre farklılaştırma sağlayabilir.

Merkezler. Öğrenme ve ilgi merkezi olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Öğrenme merkezi; belli beceri veya kavramları öğrenme, pekiştirme veya geliştirme için tasarlanmış özel materyal veya etkinliklerin yer aldığı sınıf içerisinde belirlenmiş bir alandır (Tomlinson, 1999). İlgi merkeziyse içeriğe yönelik öğrencilerin ilgileri dâhilinde keşfedebilme ve araştırmaya yönelik çeşitli etkinlikler bütünüdür. Bu anlamda merkezler, her türlü farklılığa cevap verecek içeriğe sahip bir tekniktir.

Öğrenme merkezi kısmında özellikle hazırbulunluşluk seviyelerinin tespitinden sonra temel kavram ve becerileri kazandırmaya odaklı hazırlanmış etkinliklere yer verilmektedir. Bloom'un taksonomisinden yararlanarak bu etkinlikler hazırlanabilir. Etkinliğin gerçekleştirilmesi için hangi malzemeler gerekiyorsa yine merkez alanı içerisine eklenmelidir. Etkinliği gerçekleştirenlerin takibinin yapılması için çizelge kullanılabilir. Hazırbulunluşluğa göre planlanmış bu etkinlikleri, öğrencilerin yapma zorunluluğu vardır. İlgili merkezlerindeyse, içeriğe yönelik ilgi çekici bilgilerin edinilebileceği, araştırma ve keşfetmeye yönelik seçmeli alt konular yer almaktadır. Dikkat edilecek nokta, kazanımların etkili şekilde analizi ve öğrenme odağının belirlenmesidir. Etkinliklere nasıl dâhil olunacağı veya yönergeleri net şekilde verilmelidir. Farklılıkları desteklemek adına çeşitli okuma seviyelerindeki materyaller temin edilmelidir. Bir görev bitirildikten sonra ne yapılması gerektiğine yönelik yönergeler açık olmalıdır. Buradaki her bir görevin yapılma zorunluluğu yoktur, öğrenciler verilen zaman zarfı içerisinde yapabildikleri kadar görevi tamamlayabilirler. Öğrencilerin gelişimlerini takip etmek için, tamamlanan her bir etkinlik biçimlendirici değerlendirme fırsatı olarak görülmelidir.

Menü. Birden fazla görev kategorilerinin yer aldığı, bu görev kategorilerinin kiminin zorunlu, kiminin de seçmeli olduğu; hazırbulunluşluk, ilgi ve öğrenme profiline yönelik görevlerin yazılabileceği bir tekniktir. Menüler, öğrencilerin seçtikleri etkinlikleri sınıf içerisinde tamamlamak için günler veya haftalarca kullanılabilir (Brennan, 2019, s. 13). Öğrenme menüsü, tıpkı yemek menüsü gibi kategorilere sahiptir: Aperitifler, ana yemek, yardımcı yemek ve tatlı. Aperitif kısmında her bir öğrencinin dâhil olması beklenen süreçler/görevler tanımlanır. Bunlar içeriğe yönelik temel kavram ve becerilerle ilgilidir. Ana yemek kısmında, öğrenme amacının net olarak işaret ettiği, Bloom'un taksonomisine göre uygulama ve üzerindeki becerilerin yer aldığı ve öğrencilerin içerisinden bir tanesini seçebileceği eş zorluk ve ilgi çekiciliğe sahip görevler yer almalıdır. Yardımcı yemeklerde yine seçenekli biçimde, karmaşıklık düzeyi artan etkinlik/süreçlerin yer aldığı görevler olmalıdır. Tatlı kısmındaysa hazırbulunluşluk düzeyi çok ileri seviyedeki öğrencilerin

yapabilecek derecede karmaşık bir görev yer alır ve tamamlanması tamamen öğrencinin tercihine bırakılır.

Öğrenme Sözleşmesi. Belli kavramlar üzerinde öğrencilerin çalışma koşullarını belirten, ortaya konacak ürünlerin özelliklerini tanımlayan, birden fazla görevin bulunduğu ve bunların bazılarının birbiriyle bağlantılı şekilde yapılabileceği, öğretmen ve öğrenci arasında imzalanan bir belgedir (Duncan, 2013). Sözleşmeler, öğrenmenin kontrolünün öğrenci elinde olduğunu, öğrenmenin sorumluluğunun alındığı, öğrenmeyi öğrenme becerisi destekleyen bir tekniktir. Sözleşmelerde belli öğrenme amaçlarına yönelik görevler yazılır ve bunlara ilişkin yönergeler de öğretmen tarafından belirlenir. Öğrenci, buradaki görevlerin hangi tarihe kadar yapılacağını belirler ve gerekirse içeriğe yönelik kendi de birkaç görev ekler.

Sözleşmeler farklı hazırbulunuşluk düzeylerinde kullanılacağı zaman karmaşıklık düzeyleri farklılaştırılarak kaç farklı hazırbulunuşluk düzeyi tespit edilmişse o kadar sayıda hazırlanmalıdır. Öğrencilerin tespit edilen ilgileri, sözleşmedeki görevlere dâhil edilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme profillerine göre zengin süreçleri içeren görevlerin yazılmasına özen gösterilmelidir. Tıpkı merkezlerdeki gibi, sözleşmelerdeki görevlerin takibi için öğretmenin takip çizelgesi kullanması işini kolaylaştıracaktır. Bunun yanında ortaya konulacak ürünlerin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı (rubrik) veya ürün değerlendirme ve geliştirme aracının geliştirilip eklenmesi uygun olacaktır.

Öğretimi Farklılaştırmada Planlama

Öğretimi farklılaştırmanın planlamasına öğretmenin sorması gereken üç temel soru vardır (Roberts ve Inman, 2009). Bunlardan ilki planlama soru olan “Öğrencilerin neyi anlamasını, bilmesini ve yapabilmesini istiyorum?”dur. Bu soru öğretmenleri, öğretim programına götürmektedir. Öğretim programında verilmiş kazanımlar sadece yüzeysel biçimde değil, içerisindeki kavramsal bilgi, beceriler ve olgular temelinde incelenmelidir. Sousa ve Tomlinson (2011, s. 92) bunu “bilgi-anlayış-beceri” (**know, understand and be able to do**: KUD) temelinde öğretmenin planlamaya yönelik hazırlığı olarak nitelendirir.

Öğretimin farklılaştırıldığı bir derste temel odak, kavram ve ilke temelli (Conklin ve Frei, 2016) olduğundan öğretmenin öğretilmesi esas olan unsurları belirlemesi gerekir (Tomlinson, 1999). Öğretmenin kazanım veya öğrenme alanını incelediğinde; ana fikri tayin edebilmesi ve kendinin kavraması gerekir. Düzeyi ne olursa olsun, her bir öğrencinin en temel kavramları ve ana fikri herhangi bir yanlış öğrenme ve yanılığın olmadan kazanması, öğretmenin bunları kavramsal olarak doğru bilmesine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen bu analizleri yaparken olası kavram yanılıklarının neler olabileceğine ilişkin ön hazırlık yapmış olur.

“Öğrenenler ne durumda?” diye ifade edilen ön değerlendirme sorusudur. İkinci adımda öğrencilerin hazırbulunuşlukları başta olmak üzere ilgi ve öğrenen profillerinin belirlenmesi gerekecektir. Öğrenci farklılıklarının belirlenmesinin ardından, planlama sorusunda yapılan analizler ve öğrenme amaçlarının eşleşmesi sağlanır, çünkü farklılıkların tespitindeki amaç her bir öğrencinin kendi yakınsak gelişim alanı içerisindeki uyaranlarla karşılaşmasını sağlamaktır. Öğrenme bu şekilde gerçekleşir.

Son soruysa “Öğrencilerin gelişimlerinin sürekliliğini ve öğrenmelerini sağlamak adına ne yapabiliriz?” şeklindeki öğretmenin öğrenme-öğretme yaşantılarını tam olarak belirlediği, planlama ve ön değerlendirme sorusuna verdiği cevaplarla öğretimi şekillendirdiği aşamadır. Bu kısımda özellikle farklılaştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanarak tasarlayacağı süreçler olmasına özen gösterilmelidir. Farklılaştırmanın planlanmasındaki anahtar nokta, biçimlendirici değerlendirmenin sürekli yapılması ve buna göre öğrencilerin dâhil edileceği etkinliklerin uyarlanmasıdır. Bu sayede sürekli değerlendirme ve esnek grupla sağlanarak öğrencilerin gelişimlerinin sürekliliği sağlanmış olur.

Değerlendirme Süreklilik. FÖY’ün kökü değerlendirmeye dayanır. Bunu gerçekleştirebilmek için öncelikle ön değerlendirmenin yapılması gerekir. Tanılayıcı değerlendirme olarak ele alabileceğimiz bu süreçte hazırbulunuşluğa yönelik tasarlanacak ön değerlendirmede kazanımların analiziyle ortaya çıkan bilgi, kavram ve beceriler ele

alınmalıdır. Öğretmen, içerikte neyin kazandırılacağını netleştirmeli ve ona uygun değerlendirme tasarlamalıdır ve zaman kaybı taşıyacak nitelik taşımamalıdır. Hazırbulunuşluğa yönelik yapılacak değerlendirmeler 3-2-1, ABC, kavram diyagramları, çıkış biletleri gibi formel teknikler olabilir (Tomlinson ve Moon, 2013; Westphal, 2011). Bunun yanında gözlem veya sözlü yoklama gibi informel teknikler de kullanılabilir. İlgilerin tespiti için basit düzeyde hazırlanmış envanterler kullanılabilir, içeriğe uygun biçimde öğrencilerin hoşlandıkları konu başlıkları, ilgilerini çeken son dönem trendler veya hobileri öğrenilebilir. Öğrenme profili, içerisinde birçok özelliği taşıyan mozaik bir yapı olduğundan, ölçme ve değerlendirme uzmanı olmayan bir öğretmenin herhangi bir ölçme aracı tasarlanması/uygulanması doğru olmayacaktır (Tomlinson ve Moon, 2013, s. 43). Bu nedenle öğrencilerden öğrenme tercihlerinin öğrenilmesi yeterli olacaktır.

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenmenin nasıl ilerlediği hakkında bilgi veren, sistemli şekilde öğretmenin sürekli yaptığı formel veya informel nitelik taşıyan değerlendirme değildir (Tomlinson ve Moon, 2013). Öğretmenler sürekli olarak “öğrenci ihtiyaçlarını gözlem ve sınıf tartışmalarıyla veya yazılı olarak sundukları görevleri okuyarak” tespit edebilir (Black ve William, 1998, s. 140). Öğrencilerin durumları anlık olarak da tespit edilebilir nitelikte veriler sunabilir. Öğretmenin, öğrenciden elde ettiği veriler çerçevesinde öğretime yön vermesi, tam anlamıyla biçimlendirici değerlendirme olarak ifade edilir. Biçimlendirici değerlendirmede önemli unsur, öğrencinin de ne kadar ilerlediğinden haberdar edilmesidir. Bu anlamıyla süreç değerlendirmesi hem öğretim için, hem de öğrenme için kullanılabilir.

Bunun yanında sonuç değerlendirmesi, büyük öğrenme birimleri ardında veya ünite sonlarında gerçekleştirilen, ön veya süreç değerlendirmesinden daha formel olan değerlendirme türüdür (Roberts ve Inman, 2009). Ön ve biçimlendirici değerlendirmeler genelde puanlamazken sonuç değerlendirmesini notlandırma için kullanılmaktadır. Bu nedenle özellikle ilkokul 1-4. sınıflarda kâğıt-kalem değerlendirmesinin yapılmaması, alternatif değerlendirme araçlarının kullanımına olanak tanımaktadır. Uzun soluklu ödevler,

projeler, çeşitli türde ürünler ortaya koyma, kinestetik performans sergileme, sunu, sergi gibi ürüne dönük birçok formda sonuç değerlendirmesi ele alınabilir. Burada önemli olan, hangi öğrenme amaçlarının değerlendirileceğine ve bu amaçların hangi taksonomik düzeye ait olduğunun tespitidir. Ardından, değerlendirmenin hangi ölçütlere göre yapılacağı ortaya konmalıdır. Bu sayede dereceli puanlama anahtarı ve ürün geliştirme-değerlendirme aracı tasarlanabilir. Öğretmenin yapacağı her türlü değerlendirme, öğrencilerin gelişimini göstermekte ve bu gelişim doğrultusunda sıradaki öğrenme yaşantısıyla buluşmasını sağlamaktadır (Brimijoin, 2005). Öğrencilerin hangi öğrenme yaşantılarıyla karşılaşacağı, esnek gruplama sayesinde gerçekleştirilmektedir.

Esnek Gruplama. FÖY'ün köklerinin dayandığı değerlendirme, esnek gruplama ve uyarlamaların gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Örneğin ön değerlendirme sonucunda bir öğrencinin sayma becerisinin yeterli düzeyde olmadığı ancak farklı bir ders olan Türkçede hecelemeden okuyabildiğinin tespit edildiğini varsayalım. Bu durumda bu öğrencinin, her bir ders için başarısız veya başarılı diye varsayılması uygun mudur? Öğrencinin tek bir güçlü yönüne göre 'çalışkan' veya tek bir geliştirilebilir yönüne göre 'tembel' diye etiketlemek doğru değildir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin bir derste düşük hazırbulunuşluk düzeyine uygun öğrenme yaşantısına dâhil edilmesi, farklı bir derste daha karmaşık zihinsel süreçlerle uğraşması gerekebilir. Bu durum tam olarak, esnek gruplamayı ifade etmektedir. Öğrencilerin benzer veya farklı hazırbulunuşluktaki akranlarıyla birlikte çalışması, kimi zaman eşli çalışması, kimi zaman bireysel çalışması; öğrenmedeki sosyal etkileşimi de sağlayabilir niteliktedir (Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003). Esnek gruplamanın sistematik biçimde sınıfta gerçekleştirilmesi, tüm öğrencilerin birbiriyle uyumlu çalışmasını sağlayacak bir farklılaştırılmış sınıf özelliğini de beraberinde getirecektir.

Farklılaştırılmış Sınıfların Özellikleri ve Öğretmenin Rolü

Bir öğretmen, bireysel farklılıklara duyarlı şekilde öğretimi gerçekleştirebilmek için birçok paydaşla çalışabilir. Böyle bir amaç için eyleme geçilirken birçok paydaş kendi

üzerine düşen görevi yerine getirmekten imtina edebilir, ancak sınıf öğretmenlerinin böyle bir durumu söz konusu değildir. Sınıf öğretmenleri, öğretimi farklılaştırma konusundaki değişimin adımlarını atacak ilk liderlerdir. Bu liderliğin gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir:

Sınıfta geçirilen zamanı verimli bir şekilde kullanmak üzere her öğrenciyle dillendirilmemiş bir sözleşmesi olan kişi sınıf öğretmenidir. Her bir öğreneni bir insan olarak tanımak için çok katmanlı faktörler ve örtük özelliklerin ötesini görebilecek eşsiz konumdaki kişi sınıf öğretmenidir. Her bir öğrenci ve önemli içerik arasındaki bağı tanımlayan ve oluşturan kişi sınıf öğretmenidir. Gizli motivasyondan istifade edebilen, zedelenmiş güveni sağlamak için köprüler kuran, her öğrenciye öğrenme sürecinin bizi nasıl tamamen insan yaptığını gösteren kişi sınıf öğretmenidir. Temel olarak sınıf öğretmeni farklılaştırmayı, bir eğitim süreci veya kâğıt üzerindeki soyut fikirden alıp sınıf içi öğrenme yaşantılarının temeline taşımadaki yeri doldurulamaz bir liderdir. (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 9)

FÖY'e yönelik etkili uygulamalar sergileyen veya bu değişime önderlik edecek öğretmenler olacaktır. Bu öğretmenlerin ortak özellikleri, öğrenci kapasitesinin en üst seviyede kullanımı durumunda derslerin nasıl olabileceğine yönelik felsefeye sahip olmaları ve bunu da güçlü bir bilgi temeline dayandırmalarıdır. Bu öğretmenler farklılaştırmayı demografik çeşitliliğin bir gerekliliği için değil; kendi gözlemlerine dayanan pedagojik ihtiyaçları karşılamak için öğrenmenin doğasına hitaben ve mesleki etik çerçevesinde yaparlar.

Beyin üzerine yapılmış araştırmalar, beynin stres altında iken etkili çalışmadığını ortaya koymuştur (Gregory ve Chapman, 2013). Öğrenenin içerisinde bulunduğu ortamın strese sokmayan, korku temelli bir yaklaşımın hâkim olmadığı, özgür bir sınıf olması gerekir. Tomlinson (2014, s. 86), böyle bir sınıfın ilkelerini; “öğretmen dersin önemli noktalarını iyi bilir; öğrenci farklılıklarını anlar, bunların önemini bilir ve öğretim stratejilerini bu farklılıklara göre oluşturur; değerlendirme ve öğretim birbirinden ayrılmaz bir bütündür, hedef en yüksek gelişim ve bireysel başarıdır, esneklik önemli bir özelliktir” şeklinde belirlemiştir. Burada

öğretmenlere düşen görev, öğretime başlamadan evvel felsefelerini belirlemek ve etkili sınıf yönetimi beceriyle donanık biçimde sınıflara adım atılmasını sağlamaktır. Bunun sağlanabilmesi, etkili bir hizmet öncesi eğitimle mümkündür.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlik ve öğretmen eğitimi, okulların formel yapılar olarak ilk kez ortaya çıktığı Sümer kaynaklarında bulunmakta ve bazı buluntularda öğretmen eğitiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili ifadelerin MÖ 2000'lerde yer aldığı bilinmektedir (Sönmez, 2017). Öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretilerin Türkiye'deki gelişimi incelenmek istendiğinde Osmanlı Devleti tarihine kadar gidilmesi gerekir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili tarihî süreç, Osmanlı Devleti zamanındaki Dârülmualimîn'in 16 Mart 1848 tarihinde açılmasından günümüze kadar devam etmektedir. Günümüzdeki hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yükseköğretim düzeyinde ve eğitim fakültelerinde yürütülmesi ise 1982 yılından bu yana gerçekleştirilmektedir. Hizmet öncesi eğitim ve bu eğitimin kuramsal temele dayanan bilgilerinin aktarılması, aynı zamanda öğretmenliğin meslekleşmesindeki önemli ölçütlerdendir (Şahin, 2006; Şahin, 2010).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmek için sahip olunması gereken yeterliklerin edinildiği, mesleğe başlamadan önce gerçekleştirilen bir eğitim sürecidir. Öğretmenlik eğitiminin fakültelere devredilmesinin ardından, birtakım değişim ve gelişimlerle hizmet öncesi öğretmen eğitimi çeşitli lisans programları dâhilinde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Kavak ve diğerleri, 2007). Günümüze kadar 1997, 2006 ve 2009 yıllarında hizmet öncesi eğitim programlarında bazı değişiklikler yapılmıştır (YÖK, 2018a). Bu değişikliklerden sonra hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde on yılı aşkındır herhangi bir değişiklik yapılmamış olup 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanacak şekilde köklü bir program değişikliği yapıldığı görülmektedir. YÖK'ün yayınladığı belgelere göre öğretmenlik lisans programlarının değiştirilme gerekçesi aşağıdaki gibidir:

Yapılan değerlendirmeler sonucu, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi ğretmen yetiştirme lisans programlarının Milli Eğitim Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi, bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir. (YK, 2018a, s. 8-9)

Buradan anlaşılması gereken durum, meslek bilgisi olarak nitelendirilen pedagoji dersleri ve uygulama ile ilgili birtakım kaygıların olması ve bunun iyileştirilmeye çalışılmasıdır. Hizmet sürecine donanımlı ve etkili öğretmenlerin hazırlanması için; öncelikle kuramsal temel ve bilimsel araştırmalar dayanak gösterilerek oluşturulan ders içerikleri ile eğitimin gerçekleştirilmesi gerekir. Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, etkili ğretmendeki özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

Etkili ğretmenler, ğrencilerinin neleri bildiğinin yanında nasıl öğrendiklerini de tespit etmek için birçok araç kullanırlar. Edindikleri bu bilgileri, öğrencilerin buldukları yerden daha ileriye götürmek için kullanırlar. Etkinlik, materyal ve ğretimi; öğrencilerin hazırbulunuşluk ve gelişim düzeylerine göre planlarlar ve böylece öğrencileri başarılı olurlar. Öğrencilerin, konuya yönelik ne tür kavramlarla sınıfa geldiğini ve ne tür kavram yanılığlarının karmaşaya neden olduğunu bilirler; derslerini, bu hatalı yorumlamaların üstesinden gelebilecek biçimde planlarlar. Öğretim programını farklı ğrenci özelliklerine göre uyarlarlar, örneğin özel eğitime ihtiyacı olan veya dil becerileri yeni gelişen öğrencilere içeriği daha erişilebilir hâle getirirler... Etkili ğretmenler, öğrencilerini aktif öğrenme ile meşgul ederler. (2007, s. 112)

Etkili ğretmenlerin özellikleri dikkatle incelendiğinde belirtilmiş olan her bir özelliğin, öğretmenlerde bulunması gereken tutum veya davranış boyutlarına yansımaları gerekenler olarak yorumlanabilir. Bu anlamda etkili öğretmenlerin yetiştirilmesi için öncelik, onların

hangi özelliklerle donanık yetiştirileceğinin belirlenmesiyle gerçekleştirilmelidir. Hâlihazırda MEB tarafından ortaya koyulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nde de (MEB, 2017), öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikler belirtilmektedir. Buradaki yeterlikler incelendiğinde bazı bilgi, beceri ve tutumların sergilenmesine yönelik genel ifadelerin yer aldığı görülmektedir; ancak oldukça karmaşık ve dinamik bir meslek olarak ifade edilen öğretmenliğin, yalnızca belli özellikleri ele alarak değil, bir felsefenin benimsenerek hizmet öncesinde yetiştirilmeye çalışılması etkili öğretmenlerin sayısını arttıracaktır. Öğretmen eğitiminin verimli olabilmesi ve etkili öğretmenler yetiştirmek için; sürekli gelişim konusunda muhafazakâr bir anlayışla hareket ederek, eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar esas alınıp oluşturulmuş eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Önemli olan 'öğretmek' eylemine değil, 'öğrenmek' eylemine odaklanarak gerçekleştirilecek hizmet öncesi öğretmen eğitimlerine odaklanmak olmalıdır (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Öğrenmenin doğası ve öğrenen özellikleri bilmek 'öğrenmek' eylemine odaklanmayı sağlayacaktır. Neyin öğrenileceği öğretim programlarında belirtildiğinden, etkili öğretmenlerin öğretim programlarına hâkim olması, yüksek standartta öğrenmenin gerçekleşmesini de sağlayacaktır.

İlkokul Türkçe Dersi

Öğrenmenin sosyal etkileşimle açıklandığı sosyal yapılandırmacılık kuramı, dilin öğrenme için bir araç olarak kullanıldığını belirtmektedir. Dünyayı algılama ve anlamlandırmanın, öğrenmenin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi; sahip olunan dil becerisinin derecesiyle ilişkilidir. Dil becerilerini kazandırma ve arttırma, dili hem iletişim, hem de öğrenme aracı kullanmak için Millî Eğitim Bakanlığının 2019 yılındaki son güncellemeleriyle şekillenen Türkçe Dersi Öğretim Programının takibiyle; ilkokul 1 ve 2. sınıf öğrencileri haftada on, 3 ve 4. sınıf öğrencileri haftada sekiz saat Türkçe dersi görmektedirler. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, programın temel yapısı ve amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. (MEB, 2019, s. 8)

Öğretim programında belirtildiği gibi beceri gelişimi odaklı Türkçe dersi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarının birbirini destekleyecek biçimde ele alınması gerekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ayrıca öğrenme öğretme yaklaşımı da aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir:

Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla

birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. (MEB, 2019, s. 8)

Öğretim programındaki öğrenme yaklaşımının bireysel farklılık vurgusu, ön öğrenmelerin dikkate alınması, aktif katılımın önemi, öğrenmenin sorumluluğu alma gibi durumlar doğrudan öğretimin farklılaştırılmasıyla ilişkilendirilebilir yönlerdir. Bu anlamıyla Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanmasında öğretmenden beklenen öğretimi farklılaştırmasıdır. Öğretim programındaki ölçme-değerlendirme yaklaşımında da "sürekli değerlendirme"nin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2019, s. 9). Değerlendirme yönüyle de öğretimin farklılaştırılmasını belirten öğretim programında, bunun ne şekilde yapılabileceğine ilişkin bir uygulama vermediği görülmektedir.

İlkokuma ve yazma öğretimi süreci, serbest yazma, dinleme ve okuma çalışmalarına bir bütün olarak yer veren öğretim programında; metinler bir araç olarak kullanılarak beceri alanlarının geliştirilmesi ve dil bilgisi çalışmalarının da metinler üzerinden ilerlemesi amaçlanmaktadır. Bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç metin türünden örneklerle beceri gelişiminin hedeflendiği görülmekte ve sınıflara göre metin türlerinin dağılımı şu şekildedir: (MEB, 2019, s. 17). İlkokul 1 ve 4. sınıflar arasında çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, tiyatro gibi hikâye edici metin; mani/ninni, şarkı/türkü, şiir ve tekerleme/sayısmaca/bilmece gibi şiir; özlü sözler gibi bilgilendirici metin türleri ele alınmaktadır. İlkokul 2 ve 4. sınıflar arasında bilgilendirici metinlere ağırlık verilerek anı, efemera/broşür, günlük, haber metni/reklam, kartpostal ve kılavuz gibi alt türlere yer verilmektedir.

Türkçe öğretimindeki öğrenme-öğretme yaklaşımı ve amaçlar göz önünde bulundurulduğunda okuduğunu anlama, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, söz varlığını geliştirme, yazılı ve sözlü dilde ifade etme gibi birçok becerinin bir arada ele alınması etkili bir Türkçe öğretimi için gerekli bileşenlerdir (Akyol, 2006; Güneş, 2012; Sever, 2003). Bu anlamda metinlerin araç olarak kullanılabilmesi, dört temel dil becerisinin birlikte ele alınabileceği ve bireysel farklılıklara duyarlı bir Türkçe öğretimi; öğretim

programının da öğretmenlerden beklediği bir durumdur. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin FÖY'e yönelik becerilerinin geliştirilmesi, öğrenmenin doğasına uygun öğrenme yaşantılarını sunmaya yardımcı olarak yeniden karşımıza çıkmaktadır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde FÖY'e Yönelik Çalışmalar

FÖY temelinde öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalar genelde nitel yaklaşımla ele alınmıştır. Nitel yaklaşımlı çalışmaların yanında nicel ve karma yaklaşımla desenlenen çalışmaların da olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların kapsamında öğretmen adaylarının lisans düzeyinde FÖY'e uygun şekilde dersler alması veya FÖY'e yönelik anlayış geliştirmelerini sağlayan süreçlerin ele alındığı görülmektedir.

Dack (2019a ve 2019b) öğretmen adaylarıyla nitel yaklaşımla desenlediği iki farklı çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları, Tomlinson tarafından hazırlanan ve yürütülen FÖY'le ilgili bir derse dâhil olmuşlardır. Araştırmacı olarak Dack gözlem, görüşme ve öğretmen adayı yapımı materyaller yoluyla verileri toplamıştır. Öğretmen adayları FÖY'ü yansıtan ders planları hazırlamış, ancak uygulamamışlardır. İlk çalışmada öğretmen eğitimi programlarının, öğretimi farklılaştırmayı içselleştirmedeki rolü ve kapsamı incelenmiştir (Dack, 2019a). Öğretmen adayları, eğitimleri süresince aldıkları derslerde bireysel farklılıklara duyarlılık konusunda vurgunun olduğunu, ancak hiçbir derste bunun nasıl yapılacağına ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişler ve FÖY'e yönelik bir tutarlılığının tüm derslerde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Çalışmaya dâhil olan 13 öğretmen adayından biri hariç hepsi uygulama dersi almış ve FÖY'ü bu deneyimleri bağlamında değerlendirmiştir. Yaptıkları saha uygulamasını, aldıkları dersteki bilgiler çerçevesinde geriye dönük olarak değerlendirdiklerinde FÖY'e yönelik uygun örnekler görülmediğini, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun biçimde öğretim gerçekleştirilmediğini belirtmişlerdir. Bu anlamıyla saha uygulamasının, öğretimi farklılaştırmaya yönelik kendilerinde bir uyanış yaşattığını ve öğretimde ne yapılmaması gerektiği konusunda örnekler gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında, FÖY'le ilgili

edindikleri bilgiler ışığında uygulama çalışmalarını değerlendirdiklerinde, öğrencilerin farklılıklarının oldukça görünür olduğunu ve FÖY'ün ne kadar gerekli bir yaklaşım olduğunu anladıklarını da belirtmişlerdir.

Dack (2019b) diğer çalışmasında, öğretmen adaylarının FÖY'e yönelik kavram yanılgılarını ve uygulanmasına ilişkin endişelerini incelemiştir. Yine aynı çalışma grubundaki öğretmen adaylarının FÖY'le ilgili ders almadan önceki kavram yanılgılarının ders sonrasında giderildiğini tespit etmiştir. Kavram yanılgılarının FÖY'ün sadece yöntem-tekniğe ibaret, bireyselleştirilmiş ve özel eğitim gibi olduğu; sadece çok üst veya çok alt seviyedeki öğrencilerin gelişimlerinin sürekliliğini hedeflemesi üzerine yoğunlaştığını görmüştür. Öğretmen adayları çalışmanın sonunda FÖY'ün kavramsal araç olarak bir felsefeyi içerisinde barındıran ve her bir bireyin kendi en iyisini gerçekleştirebildiği bir yaklaşım olduğunu içselleştirmişlerdir. Öğretmen adayları FÖY'le ilgili ders almadan önce FÖY'ün uygulanamayacak kadar idealize bir yaklaşım ve planlanmasının fazla zaman isteyen bir uygulama olduğu yönündeki endişelerinin, dersi aldıktan sonra olmadığı görülmektedir. Öğretmen adayları aynı zamanda, FÖY'ü bilmeden tamamladıkları derslerin eksik kaldığını dile getirmişlerdir. İki çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının FÖY'ü kavramsal olarak anladıkları ve gerekliliğini de gerekçeleriyle ortaya koydukları görülmektedir.

Dillon-Guy (2014) ilköğretim düzeyindeki 3 öğretmen adayı ve onların uygulama öğretmenleriyle yaptığı nitel yaklaşımla desenlemiş durum çalışmasında; FÖY'den ne anladıkları, FÖY'ü uygularken başarılı ve başarısız oldukları durumlar ve FÖY'ün uygulanmasını etkileyen etmenler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun yanında uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarını FÖY'ü uygulama konusunda nasıl etkiledikleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubundaki öğretmen adayları, FÖY'le ilgili ders alma ve uygulama dersini alıyor olma ölçütüne göre belirlenmiştir. 8 hafta gözlem, 3 farklı görüşme ve öğretmen yapımı materyaller; çalışmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Dack'ın (2019a ve 2019b) çalışmalarından farklı olarak, bu çalışmada öğretmen adayları hazırladıkları ders

planlarını uygulamıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmen adaylarının FÖY'ü dinamik bir tanım olarak algıladıkları ve tanımladıkları, FÖY'ü ilk uygulama girişimlerinde genel olarak zorlandıklarını, özellikle öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirlemede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Hazırbulunuşluk belirlemedeki eksiklik kendini ders işleme esnasında göstermiş ve öğretmen adayları dersin temel kavramlarını her bir öğrenciye kazandırmakta zorlanmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarının başarılı uygulamalar sergilediği tespit edilmiştir: Öğrencilere uygun bir sınıf iklimi yaratabilmeleri, uygun dönüt-düzeltilme verebilmeleri, farklı teknikleri kullanabildikleri bunlar arasındadır. Bunun yanında araştırmanın önemli sonuçlarından biri, uygulama öğretmenlerin FÖY'e hâkimiyeti ve uygulamaları ne kadar fazlaysa, öğretmen adaylarının onları gözlemleyerek edindikleri becerilerin o kadar fazla olduğudur. Öğretmen adayları, FÖY'le örtüşen uygulamaları sahada gerçekleştirdikçe kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Zorladıkları noktalarda uygulama öğretmenlerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

West ve West (2016) de nitel bir yaklaşımla desenledikleri çalışmalarında İngilizce öğretmeni adaylarıyla bir dönem ders yürütmüş ve sonrasında onlardan gözlem, görüşme ve hazırladıkları materyaller üzerinden FÖY'e yönelik görüş ve uygulamalarını incelemişlerdir. Öğretmen adaylarına verilen eğitim, özel eğitim alanındaki öğretim elemanı ve dil öğretimi alanındaki öğretim elemanının ortaklaşa çalışmasıyla yürütülmüştür. Verilen bu dersin içeriği, özellikle özel eğitime ihtiyaç duyabilecek öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretimi farklılaştırmaya yönelik olarak ifade ettikleri ilk şey, öğrencilerin özelliklerinin belirlenmesi için formel uygulamaların kullanılmasına yönelik olmuştur. Örneğin gözlemlerin yazılması ve ölçme sonuçlarının somut olması gibi. Araştırmadaki 3 öğretmen adayından birinin, öğrenci ihtiyacını nitelerken sınırlı görüş ortaya koyduğu ve üstün yetenekler ile öğrencilerin ilgilerinden hiç bahsetmediği görülmüştür. Aday öğretmenlerin uygulamalarında, genel olarak özel eğitimli çocukların sosyal ihtiyaçlarını korumaya yönelik öğretimsel kararlar aldıkları, onların bilgiye yönelik

ihtiyaçlarını ikinci plana ittikleri görülmüştür. Bu anlamda ğretmen adaylarının verilen eğitimi uygulamaya taşıma boyutunda sıklıntılar yaşadığı görülmüştür.

Nitel durum alıması Şeklinde desenlenen bir başka araştırma, matematik ğretmeni adayları ile Aydoğan-Yenmez ve Özpinar (2017) tarafından yapılmıştır. 3. sınıfta olan matematik ğretmeni adaylarının çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada; özel ğretim yöntemleri dersi, FY'n teknik ve ilkeleriyle Őekillendirilerek işlenmiştir. Ardından ğretmen adaylarının grupça, ğretimi FY' yansıtan ders planı hazırlaması ve sunması istenmiştir. Sonrasında ğretmen adaylarından gerçek bir sınıf ortamını gözlemesi, bu sınıfın öğretmeniyle görüşme yapması ve kendi hazırladıkları planın bu sınıftaki ğretmen tarafından uygulanması istenmiştir. Öğretmen adayları, kendi hazırladıkları planın öğretmenler tarafından uygulanmasını gözlemlemiŐlerdir. Bu sürecin ardından ğretmen adaylarına bir ölçek uygulanarak öz yeterlikleri belirlenmeye çalışılmış; kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri, bunun yanında ğretimi farklılaştırmaya ilişkin motivasyonlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda yapılan görüşmelerde ğretimi farklılaştırmayı öğretmenlik yaşantılarında kullanacaklarını, bu Şekilde anlamlı öğrenmenin sağlandığını, öğrenciler için etkili bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.

Brecker'ın (2008) alıŐmasıysa yukarıdakilerden farklı olarak karma yaklaşımla desenlenmiş ve üç farklı soruya cevap aramak üzere tasarlanmıştır: Öğretim elemanlarının hizmet öncesi eğitimde ğretmen adaylarına FY' kullanmayı nasıl öğrettikleri, bu yaklaşımı öğretirken modelleyip modellemedikleri ve ğretmen adaylarının bu derslere yönelik algılarının ne olduğu araŐtırılmıŐtır. Bu amaçla ğretim elemanlarının ders izlenceleri incelenmiş ve görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının algılarını belirlemek için ölçek kullanılmıştır. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyesindeki ğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerde aday öğretmenlerin etnik kökenleri ve kayıtlı oldukları bölümün algılarında fark yaratıp yaratmadığı da incelenmiştir. Öğretmen adayları derslerde FY hakkında tartışma yapıldığını, ancak ğretim elemanların anlatım haricinde farklı ğretim tekniklerini kullanmadıklarını ve grupla ğretim tekniklerine yönelik tartışma

yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında uygulama derslerinde, öğretim yöntem ve teknikleri dersinden edindikleri farklı öğretim tekniklerini genel olarak kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretim elemanlarının farklı türde ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulamadığını ve derslerde bireysel farklılıkları pek önemsemediklerini belirtmişlerdir. Ortaöğretim düzeyindeki öğretmenliklere ders veren beş ve ilköğretim düzeyindeki öğretmenlik programlarına ders veren dört öğretim elemanının ders izlencesi incelendiğinde; öğrencilerin belirttiklerinin aksine birçok farklı değerlendirme tekniğinin kullanıldığı ve ilköğretim düzeyinde ders veren öğretim elemanlarının diğer öğretim elemanlarından daha fazla çeşitlilikte teknik kullandıkları görülmüştür. Araştırmanın çarpıcı sonuçlarından biri, az sayıda da olsa bazı öğretim elemanlarının konu alanı bilgisini, pedagoji bilgisinden üstün görmeleridir. Pedagojik yöntem ve tekniklerin popüler akımlarla şekillenebileceğini belirtmişlerdir. Çoğu öğretim elemanı ders içeriğinde farklılaştırma ile ilgili tekniğe başvurduğunu belirtmiştir. Ortaöğretim öğretmenliği öğretim elemanları FÖY ile ilgili kısıtlı bilgi sahibi olduklarını ve bu yönde bir öğretim modelini sınıf içerisinde uygulamadıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim öğretmenliği öğretim elemanları ise FÖY ile ilgili bilgi birikimlerinin uygun düzeyde olduğunu ancak zaman kısıtlaması nedeniyle her zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Karma yaklaşımla desenlenen bir başka araştırma Wan (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, 13 hafta işlenecek Farklılaştırılmış Öğretim adlı seçmeli bir derse kayıtlı olan öğretmen adayları (Çince, İngilizce ve Beden Eğitimi öğretmeni adayları ile farklı fakültelerden öğrenciler) kolay ulaşılabilir örneklem ile seçilmiştir. Derste öğretimin farklılaştırılmasına yönelik bir içerik, teorik ve pratik bilgilerin verildiği, ders yürütücüsünün FÖY'ün tekniklerini kullanarak dersi devam ettirdiği bilinmektedir, ancak ders içeriğine ilişkin detay belirtilmemiştir. Çalışmanın amacı, bu dersi alan öğretmen adaylarının etkili öğretim düzeyinin değişip değişmediği ve FÖY'e yönelik öğretme inançlarının ne olduğunu belirlemektir. Araştırmanın verileri için bir ölçek, ölçeğe eklenmiş olan açık uçlu sorular, odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmelerden elde edilen ifadeler

kullanılmıştır. Bulgular, aday öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik inançlarında ve etkili öğretim becerilerinde pozitif yönde bir artış olduğunu ortaya koymuştur.

Mutlu ve diğerleri (2019), FÖY'ün uygulamasına veya uygulanması için gerekli olan hizmet öncesi eğitime yönelik çalışmalara benzemeyen nitelikte, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmeye yönelik çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bunun için 361 sosyal bilgiler, matematik, Türkçe, fen ve sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencisi olan öğretmen adayları ile çalışmışlardır. Alan yazın taraması, uzman görüşleri ve odak grup görüşmeleri sonucunda tespit edilen yeterlik alanlarına uygun ifadeler yazılmıştır. Pilot uygulaması gerçekleştirilen ölçek, 3 farklı boyutta hazırlanmıştır: planlama, uygulama ve değerlendirme. Ölçeğin faktörlerinin güvenirliği sırasıyla 0,91, 0,90 ve 0.87; toplamda ise 0.95 olarak bulunmuştur. Ancak örneklemin sadece bir üniversitedeki öğrencilerden oluşması nedeniyle kullanılabilirliği tartışılır bir ölçme aracının ortaya konulduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının FÖY kullanma yeterliklerinin yanında, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde FÖY kullanımına yönelik de çalışmalar yapılmıştır. Tulbure (2011) bu amaçla, modern diller ve matematik öğretmeni adayları ile eğitim bilimleri dersinin öğretimi farklılaştırılmış şekilde işlendiğindeki başarıya katkısını araştırmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir desen ile 94 öğretmen adayıyla çalışan araştırmacı, deneysel süreç olarak derslerin öğrenen profiline göre farklılaştırıldığı bir içeriği uygulamıştır; kontrol grubunda ise geleneksel olarak nitelendirilmiş tekniklerle ders işlenmiştir. Grupların kendi içerisindeki ön ve son testlerin karşılaştırılması yapıldığında deney grubunun öğretimi farklılaştırmadan etkili şekilde yararlandığını, ancak gruplar arası karşılaştırma yapıldığında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Tulbure'in çalışmasının amacına benzer şekilde Salar ve Turgut (2015) fizik öğretmenleri adaylarının optik, enerji, kuvvet ve hareket konularındaki eksikliklerini, FÖY tekniklerinden biri olan ajanda kullanımı ile gidermeyi amaçlamışlardır. Ön-test / son-test tek gruplu deneysel desen şeklinde tasarlanan çalışmada son sınıfta okuyan 26 fizik

öğretmeni adayı yer almıştır. Öğretmen adaylarına öncelikle bir test uygulanmış ve konu alanlarındaki eksiklikler belirlenmiştir. Sonrasında sekiz haftalık bir deneysel süreç gerçekleştirilmiştir. Burada, öğretmen adaylarının her birinin ön bilgilerine göre görevler ajandalarına yazılmış ve tamamlanmaları beklenmiştir. Uygulama sonucunda fizik öğretmeni adaylarının, her üç alandaki ön-test ve son-testleri arasında deneysel süreç lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda etki büyüklükleri incelendiğinde de başarıda deneysel sürecin katkısının büyük olduğu sonucuna varılmıştır.

Ele alınan çalışmalarla, hizmet öncesi eğitimde öğretim elemanlarının FÖY kullanarak ders işlemlerinin, öğretmen adaylarının akademik başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. FÖY yetkinliğini arttırmaya yönelik hizmet öncesinde yapılan her çalışmanın, öğretimi farklılaştırmaya, öğretmenlik yaşantısına hazırlanmaya pozitif katkı sağladığına, öğrencilerin bireysel farklılıklarını görebilmeye katkı sağladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda, FÖY yeterliklerini geliştirmeye yönelik süreçlerin net tanımlandığı görülmüştür. Buna ilişkin olarak hizmet içindeki öğretmenlerle ilgili çalışmaların incelenmesi ve hizmet içi eğitimlerin tanımlanıp tanımlanmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

FÖY'e Yönelik Öğretmenlerle Yapılan Çalışmalar

FÖY'e ilişkin öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim ve mesleki gelişimle ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar bu başlık altında değerlendirilmiştir. Çalışmalar genellikle nitel olarak desenlenmiş ve öğretmenlerin FÖY'e yönelik yeterliklerini artırma, FÖY'e ilişkin hizmet içi eğitimlerin etkililiğini belirleme ve hizmet içi eğitimlere yönelik algılarını belirlemeye odaklanmıştır. Bu çalışmaların yanında, öğretmenlerin FÖY ile ilgili düşünce ve uygulamalarının neler olduğunu tespit etmeye yönelik çalışmalar da tespit edilmiştir.

Fields-Holmes (2008), öğrencilerin testlerdeki başarılarını arttırmak için farklılaştırılmış öğretimi uygulamayı tercih eden bir bölgedeki öğretmenlerin, FÖY'e yönelik dâhil oldukları hizmet içi eğitim programlarıyla ilgili durumlarını araştırmıştır. Araştırmada

üç ve yedinci sınıfları okutan 13 öğretmenin, farklılaştırılmış öğretimle ilgili aldıkları eğitime yönelik görüşleri ve bu eğitimin sonucunda sınıf içi uygulamalarında ne gibi değişikliklerin olduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, özellikle öğretmenler tarafından FÖY'ün öğrenilmesi ve uygulanması sırasında yaşanan güçlüklerle yönelik algılar belirlenmeye çalışılmıştır. Yedi uzmandan oluşan bir mesleki gelişim ekibinin verdiği FÖY eğitimi; çeşitli ders sunumları, kitap incelemeleri, grup çalışmaları, ders planlama, atölye çalışmaları şeklinde ilerlemiştir. Eğitim sonrasında eğitimciler, öğretmenleri bir gözlem formu kullanarak gözlemiş ve uygulamalarında FÖY'ü yansıtmaya durumlarını; araştırmacı da derinlemesine görüşmelerle FÖY'e ilişkin algılarının neler olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacının sonucuna göre, FÖY'ün okullarda uygulanması istenmesine rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim öncesinde FÖY ile ilgili farkındalıkları olmadığı ancak FÖY'le ilişkilendirilebilecek uygulamalar yaptıkları, planlama ve uygulamada zaman yetersizliğinin bir sıkıntı olduğunu belirtmişlerdir. Bu yaklaşımın öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu; onların daha sorumlu, motive olmuş ve öğrenme ile meşgul olduklarını; özellikle gruplamanın sınıf atmosferini olumlu etkilediğini de eklemişlerdir. Hizmet içi eğitimi veren eğitimciler; FÖY'e ilişkin ön bilgisi olan öğretmenin daha etkili şekilde eğitimden yararlandığını, sonuçları görmeyen uzun zaman almasından dolayı sebat ve sabır isteyen bir yaklaşım olduğu; bunların yanında FÖY'le ilgili strateji öğretiminde atölye çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Braginton'ın (2014) yaptığı çalışma da tıpkı bir önceki çalışma gibi nitel bir yaklaşımla desenlenmiş ve öğretmenlere verilecek çevrim içi bir eğitimin, onların öğretimi farklılaştırma kapasitelerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çevrim içi öğretim yoluyla öğretmenlerin FÖY'ü anlama biçimleri, öğrencilerin farklılıklarına cevap verme becerileri ve bu eğitimin yaşam boyu öğrenen birey olmalarına nasıl yardımcı olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için araştırmacı, FÖY hakkında bilgi ve tecrübesi olan 10 lise öğretmeni ile çalışmış ve onlardan gözlem, görüşme, yansıtma yazıları ve öz değerlendirme gibi tekniklerle veri toplamıştır. Açık erişime sahip bir Genel Ağ sayfası üzerinden öğretmenlerin

sosyal etkileşimine olanak kılan bir arayüzle, FÖY'e odaklanan yeni bilgi ve uygulamaları tartışabilecekleri bir platform oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, çevrim içi tartışmalar sayesinde FÖY'e ilişkin farklılıklarının arttığını, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin gelişimlerdeki etkisini anladıklarını, öğrenmenin birçok yolunun olduğunu, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına yönelik belirttikleri her düşüncüyü daha fazla dinlediklerini ifade etmişlerdir. Bunların yanında öğretmenler, öğrencilerin başarılı olabilmeleri ve geri kalmamaları için aralarındaki farklılıklara dikkat ederek planlama yapmayı fark ettiklerini; derslerini özellikle ilgi, geçmiş yaşantılar ve şu anda buldukları seviyeyi işin içine katarak planladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle gruplama tekniklerini uygularken sadece seçkisiz yöntemleri değil, onların ihtiyaçları yönünde seviye ve becerilere göre de gruplandırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin aldıkları bu eğitimin, yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin olarak yüksek lisans eğitimine başlamak isteyen ve başlayan öğretmenlerin olduğu, öğretim kalitesini artırma için yapılmış araştırmaları inceleyerek oradaki önerileri uygulamaya çalışan ve öğretimi farklılaştırma konusunda bilgi sahibi olmanın yanında farklı teorileri ve modelleri de inceleme ihtiyacı hisseden öğretmenlerin varlığı görülmüştür.

Hockett (2010), önceki çalışmaların amacından farklı olarak, doğrudan yüz yüze gerçekleşen ders imecesi yöntemiyle ilerleyen hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin FÖY'ü anlama, planlama ve uygulamasına etkilerini araştırdığı bir çalışma yapmıştır. Önceki çalışmalarla benzer şekilde nitel yaklaşımla desenlenmiş ve gömülü teori yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Tomlinson'ın (1995; 2000; 2005) FÖY anlayışı hakkında biraz bilgi sahibi olan, çalıştığı yerde FÖY'ün sistematik olarak uygulandığı, ders imecesi ile yeni tanışan, öğretimi planlamaya ilişkin kanıt isteyen ve mesleki gelişime değer veren bir bölgede çalışıyor olma ölçütlerini karşılayan dört ilkökul dördüncü sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Ders imecesi yönteminin aşamaları öğretmenlerin matematik dersini FÖY ile desteklemelerine katkı sağlayabilmek adına, araştırmacının kendisi ve matematik

koordinatörüyle birlikte yürütülmüştür. Araştırmacı, ders imecesine başlamadan evvel ve başladığı esnada öğretmenlerle görüşme ve gözlem yaparak veri toplamaya başlamış, ardından ders imecesi döngüleri sürecinde yapılan her görüşme ve oluşturulan her ders planını da veri olarak öğretmenlerden almıştır. Döngülerin sonunda, katılımcıların yansımalarını içeren bir anketle verilerin toplanması sonlandırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ders imecesi, öğretmenlerin FÖY'ü ders planlama ve uygulamada esnek şekilde kullanmalarını sağlamış; aynı zamanda öğretimi farklılaştırmak için yeni stratejiler kullanmaları konusunda cesaretlendirmiştir. Ders imecesi yöntemiyle ilerleyen eğitimde, öğretmenlerin FÖY'ün anlamı ve içeriğinin ne olduğu daha iyi anladıkları, derslerini farklılaştırma konusundaki becerilerini arttırdıkları ve uygulamalarını FÖY'e göre değerlendirme konusunda daha etkili oldukları da bulunmuştur.

Baxter'ın (2013) FÖY'le ilgili çalışması, önceki çalışmaların yönteminden farklılık göstermiş ve karma yöntemle desenlenmiştir. FÖY'le ilgili alınan mesleki eğitimlerin, ilköğretim düzeyindeki öğretmenlerin FÖY'e ilişkin tutumlarını nasıl etkilediği ve FÖY'ü uygulamak için sahip oldukları bilgilerin ne derecede yeterli olduğunu düşündüklerinin incelendiği çalışmada 75 öğretmene likert tipi ölçek uygulanmıştır. Nitel boyut için aralarından seçilen 10 öğretmenle görüşme yapılmıştır. FÖY'e yönelik olumlu tutumları olan öğretmenlerin FÖY'ü anlama ve uygulamalarına yardımcı olan en büyük etmenlerin hizmet içi eğitimler, mesleki gelişim komitelerindeki tartışmalar ve konu alanındaki kitapların incelenmesinin olduğu ortaya çıkmıştır. Buradaki öğretmenler, hizmet öncesi eğitimlerinde bu tarz eğitimleri pek fazla almadıklarını eklemiştir. Öğretmenlerin büyük kısmı, FÖY'ü uygulamada kendilerini rahat hissederken azınlık sayılabilecek bir grup kendini oldukça yetkin hissettiğini belirtmiştir. Araştırmanın önemli bulgularından biri de FÖY'e yönelik alınan eğitimlerin etkili olup olmadığına yönelik soruya verilen yanıtlar olmuştur. Öğretmenlerin aldıkları eğitimleri pek yeterli bulmadığı, meslektaşları ile etkileşime girdiklerinde daha etkili bilgiler edindiklerini ve FÖY'e ilişkin olarak da daha fazla uygulamaya yönelik eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Tıpkı Fields-Holmes'un

çalışmasındaki gibi, buradaki öğretmenler de FÖY'ü planlama ve uygulama için daha fazla zamana ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir.

FÖY'e yönelik öğretmen eğitimlerinin yanında, öğretmenlerin FÖY'ü kullanmaya yönelik bilgilerinin araştırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Adlam (2007) bu amaçla, ilkokul öğretmenlerine yönelik bir çalışmayı, nicel tarama modeli kullanarak gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, öğretmenlerin bu yaklaşımla ilgili bilgi sahibi oldukları ortaya çıkmıştır. Bir önceki araştırma sonucuna paralel bir şekilde, bu araştırmada da öğretmenlerin FÖY'e göre planlamanın zaman kısıtlılığı yüzünden göz ardı edildiği ve materyal eksikliğinden ötürü her tekniği sıkça kullanamadıkları belirlenmiştir. Çalışmadaki öğretmenlerin, en fazla matematik ve dil derslerinde FÖY'e başvurdukları da bulgular arasındadır.

Çam (2013), Adlam'dan (2007) farklı olarak ortaokul öğretmenlerinin FÖY'ü uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeylerinin ne olduğunu araştırmıştır. Araştırma tıpkı bir önceki gibi nicel tarama şeklinde desenlenmiş ve bu kapsamda hem devlet hem de özel okuldaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Veriler, iki kısımdan oluşan FÖY'ü uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyi ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin FÖY'ü orta düzeyde uyguladıklarını ve bu uygulama durumlarıyla öğrenci motivasyonunu yüksek düzeyde sağladıkları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını orta düzeyde dikkate aldıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin FÖY'ü uygulama durumlarının branşlara ve öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği de bulgular arasındadır. Bunların yanında, özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin FÖY'ü uygulama durumlarının, özel okul öğretmenleri lehine farklılık gösterdiği kaydedilmiştir. Öğretmenlerin FÖY'e ilişkin yetkinlik düzeyleri ise, ortanın üzerinde çıkmıştır. Kendilerini özellikle materyal, etkinlikler, bireysel farklılıklar ve değerlendirme alt boyutlarında yüksek yetkinlikte gördükleri tespit edilmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, kendilerini lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yetkin gördükleri, puan ortalamalarından görünse de istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çam'ın (2013) tamamladığı çalışmaya benzer nitelikte bir çalışma Demirkaya (2018) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Bu çalışma Çam ve Adlam'dan farklı olarak karma yaklaşımla desenlenmiş ve sadece sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği bir ölçekle, sınıf öğretmenlerinin FÖY'e yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında uygulamaya yönelik öneriler, farklılaştırmayı güçleştiren faktörler ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin FÖY uygulamalarına ilişkin algılarının iyi, FÖY yeterliklerine ilişkin algılarının ise çok iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu algılarının yanında nitel sonuçlar ise şu yöndedir: Öğretmenler FÖY'le ilgili kuramsal ve uygulamalı eğitime ihtiyaç duymaktadır; FÖY uygulamalarını fiziki şartlar, sınıf mevcudu, eğitim politikalarının yetersizliği, eğitim programlarının yoğunluğu, kaynak yetersizliği gibi durumlar zorlaştırmaktadır. FÖY uygulamaları geliştirmek için fiziki ortamların iyileştirilmesi, yönetici desteği sağlanması ve uygun eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin FÖY'e yönelik kendilerini çok yeterli bulmaları ancak yine de eğitime ihtiyaç duymalarının bir çelişki olduğu söylenebilir.

Uygulama düzeylerinin belirlenmesinin yanında, uygulama örneklerinin açığa çıkarılmasıyla ilgili bir çalışma da Zoraloğlu (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı nitel yaklaşımla desenlediği ve bir sınıf öğretmeni ile yaptığı tekli durum çalışmasında öğretimi farklılaştırmayla ilgili akademik veya kuramsal anlamda bir bilgi sahibi olmayan öğretmenin, FÖY'le ilişkilendirilebilir uygulamalarının neler olabileceğini açığa çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmenin, kendi eğitim felsefesinden ötürü öğrencilerin ihtiyacını gözeterek öğretimi farklılaştırdığı unsurlar olduğu ortaya çıkarılmış; öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme stili ve ilgilerine göre kimi zaman öğretimi farklılaştırdığı kimi zaman ise farklılaştıramadığı uygulama örnekleriyle birlikte raporlamıştır. Bir felsefe olan farklılaştırılmış öğretimin, kuramsal bir temele sahip olmadan da, etkisi tartışılmaksızın, uygulanabildiği görülmüştür.

FÖY'ün farklı becerilere sahip öğrencilerin olduğu sınıflardaki etkisinin yanında öğretim kalitesi ve adaleti sağlama boyutlarının değerlendirildiği bir yarı deneysel çalışma Valiandes (2015) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya, 13 ilkokuldaki 24 öğretmen ve onların öğrencileri dâhil olmuştur. Çalışmanın deney grubundaki öğretmenleri FÖY ile ilgili iki kur eğitime tabi tutulmuştur. Bu eğitimler, araştırma verilerinden elde edilen bilgiler ışında tasarlanmış ve eğitimlerin yanında aylık yapılan toplantılarda öğretmenler ve araştırmacı arasındaki etkileşim sağlanmıştır. Çalışma, öğrencilerin dil ve anlama becerilerini geliştirme üzerine yapıldığından verilerin ön ve son test olarak toplanması yazılı yolla yapılmıştır. Bunun dışında, FÖY'e göre uygulanan derslerin etkililiğini belirlemek açısından bu çalışma için özel olarak hazırlanan likert tipi bir gözlem ölçeği aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, FÖY eğitimi alıp derslerinde uygulayan deney grubu öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bulguları ise, FÖY'ün öğrenim kalitesini arttırdığı ve bunu yapabilmek için sistematik, odaklı şekilde planlama ve sürekli gelişmeyi sağlayacak bir eğitim olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Sürekli eğitim sayesinde FÖY'ün kaliteli şekilde uygulanması sağlanırken bu durum öğrenimin kalitesinin de artmasını sağlamıştır. FÖY'ün adaleti sağlama boyutunda ise, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve sosyo-ekonomik düzeyi gibi durumları ne olursa olsun, hepsinde etkili şekilde ilerleme kaydetmesini sağlayan bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmıştır.

İncelenen tüm çalışmalarda, FÖY'ün öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Hizmet içindeki öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik yeterliklerini arttırmanın gerekliliği, bu yaklaşımın aslında hizmet öncesi sıralarda kazandırılmasının zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Hizmet içi eğitim aracılığıyla FÖY yetkinliği arttırılan öğretmenlerin, öğretim süreci içerisinde ortaya koydukları kalite farkı, eğitimin niteliğini arttırır şekildedir. Öğretmenlerin artan niteliklerinin de öğrenciler üzerinde doğrudan etkisi olduğu birçok araştırma ile ortaya konulmuştur.

Nitel, nicel, karma yaklaşımlarla desenlenen; öğretmenle ve öğretmen adayları için FÖY eğitimini konu alan çalışmalar, FÖY'ün uygulanabilir bir yaklaşım olmakla birlikte alınan eğitimlerin FÖY'ü uygulamada olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmaların verileri aynı zamanda FÖY'ün planlama ve hazırlık aşamasının sabır ve sebat gerektirdiği bulgusunu da beraberinde getirmiştir. Bunun yanında öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlama konusunda öğretmenlere yardımcı olan FÖY; gruplama teknikleri ve farklı yöntemlerin sınıf ortamında kullanılması gibi özellikleriyle sınıf atmosferini de olumlu yönde etkilemektedir.

Bahsedilen araştırmalar ve araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurulduğunda yurt dışındaki çalışmaların hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının mesleki gelişimine odaklandığı görülmektedir, ancak ele alınan süreçlerin detaylı bir biçimde betimlenmediği, öğretmenlere kazandırılmak istenilen yeterliklerin ve becerilerin net biçimde ifade edilmediği görülmektedir. Yurt içinde ise öğretmen ve öğretmen adaylarına FÖY becerisi kazandırmaya yönelik bir sürecin işletildiği çalışmalardan ziyade, FÖY ve öğrenci başarısı üzerine deneysel ve eylem araştırması yöntemleriyle birtakım çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlik becerilerine ve öğrencilere yönelik birçok faydası bulunan FÖY'ün, hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde ele alınarak öğretmen adaylarının yeterliklerinin artırılması, uzun vadede eğitimdeki kalitenin artmasını sağlayacaktır. Bu çalışma da, söz konusu olan eksikliği gidermek adına hizmet öncesi öğretmen eğitiminde özellikle sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'e yönelik yeterliklerinin geliştirilebileceği bir sürecin tasarlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesine odaklanmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

“FÖY’ü uygulamak için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?” ve “Bu yeterlikler hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hangi süreçlerle kazandırılabilir?” sorularını yanıtlamayı amaçlayan bu araştırmada, soruların doğasına uygun olarak nitel bir yaklaşımla yanıtlara ulaşma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmalar, çalışma ortamındaki durumların olduğu gibi betimlenmesi ve ortamdaki kişilerin bu durumu nasıl algıladıklarını anlamak amacıyla yapılan derinlemesine bir sorgulamadır (Gay ve diğerleri, 2012). Bu sorgulamanın gerçekleştirilmesi için nitel yaklaşımla desenlenen bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarına FÖY’e yönelik hangi yeterliklerin kazandırılabilceğinin belirlenmesi, bu yeterlikleri kazandırabilecek sürecin tasarlanması, bu sürecin işletilmesi, sürecin katılımcılarla birlikte ve onlardan elde edilen verilerle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Derinlemesine sorgulama süreci olan nitel araştırmalar aynı zamanda “doğal ortamın doğrudan veri kaynağı ve araştırmacının veri toplama aracı, verilerin sayılardan ziyade kelimeler ve resimler, araştırmacının kaygısının katılımcıların algılarını belirlemek gibi özellikleriyle karakterizedir” (Frankel ve Wallen, 2009, s. 422-423). Nitel araştırmanın belirtilen karakteristikleri bu araştırmada; araştırmacının veri toplama aracı olarak katılımcı gözlemci rolüyle süreci yürütmesi, tasarlanan sürecin kendisinin bir veri kaynağı olması ve katılımcıların hazırladığı materyaller ve onlarla yapılan görüşmelerle tasarlanan sürecin onların bakış açıları da ele alınarak değerlendirilmesiyle kendini göstermektedir. “Derinlemesine görüşme, doğrudan gözlem ve yazılı dokümanlar”ın (Patton, 2002, s. 4) veri kaynağını oluşturması, yine bu çalışmanın nitel bir yaklaşımla ele alınması gerekliliğini destekleyen unsurlardır.

Araştırmadaki sorulara cevap alabilmek için nitel yaklaşım kapsamında kullanılan yöntemlerden biri olan durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Durum çalışmalarında bir olay, kişi, sınıf, okul, program (Frankel ve Wallen, 2009); kurumlar, süreçler, ilişkiler veya

kuruluşların gerçek yaşamda ve gündelik durumlarının derinlemesine, çoklu kaynakla incelenmesi söz konusudur (Yin, 2009). Ayrıca durum çalışmasının çeşitli değerlendirme araştırmalarında da farklı uygulamaları vardır. Bunlardan “en önemlisi, deneysel veya anket yöntemi için çok karmaşık olan, gerçek hayatta yapılan bir müdahalenin farz edilen nedensellik bağlantısını açıklamak için olanıdır. İkinci bir uygulama; bir müdahalenin ve içinde gerçekleştiği bağlamın betimlenmesidir” (Yin, 2009, s. 19-20). Bu araştırma, özellikle sınıf öğretmeni adaylarının FÖY’e yönelik beceri geliştirecekleri bir müdahale sürecinin ve gelişimlerinin betimlenmesi yönleriyle durum çalışmasıyla örtüşmektedir. Bütünsel tekli durum çalışmalarında tek bir analiz birimi, tek bir grup ve tek bir olay veya deneysel işlemden bahsedilmektedir (Yin, 2009). Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarının, öğretimi farklılaştırmaya ilişkin hizmet öncesinde bir eğitim sürecine dâhil olmaları, sürecin sonunda gelişimlerinin değerlendirilmesi ve görüşlerini ifade etmeleri; araştırmanın bütünsel tekli durum çalışması olarak desenlenmesini gerektirmiştir.

Darling-Hammond ve Baratz-Snowden (2007); öğrenciyi tanıma ve onların özelliklerine göre öğretimi uyarlama, öğretim standartlarını yüksek tutma ve öğrencilere sürekli dönüt vererek bu standardı yakalamaya çalışma, öğrencilerin verimli çalışabilmesi için uygun ortamı oluşturma, öğrencilerin gelişimleri için aile, yönetim ve diğer meslektaşlarla iş birliğini sağlama gibi etkili öğretmenlik becerilerinin; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılması gerektiğini belirtir. Bahsedilen tüm bu özellikler, FÖY’ün hem kavramsal hem de pratik bir araç olmasıyla örtüşen niteliktedir. Belirtildiği gibi bu özelliklerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kazandırılması gerekmektedir.

Tomlinson ve Imbeau (2010) öğrenciler arasındaki farklılıkları görme, içeriği öğrenciye ulaştırma, öğrencileri öğrenmenin bir parçası hâline getirme gibi rolleriyle; sınıf öğretmenlerinin değişimi göğüsleyecek en önemli lider olduğunu, bu özellikleri sayesinde FÖY’ü soyut bir kavram olmaktan çıkarıp sınıf içerisinde görünür kılmada ‘yeri doldurulamayacak uygulayıcı’ hâline geldiklerini belirtir. İlkokul çağındaki çocuklar hem fiziksel hem de bilişsel anlamda gelişimin hızlı olduğu yaş grubundadırlar; bu nedenle

ilkokullardaki sınıflarda öğrenen özellikleri oldukça heterojendir. Sınıf öğretmenleri, bu heterojen öğrenci grubuyla dört sene boyunca birlikte olabilme ve birçok disipline yönelik öğrencilerin farklılıklarını takip edebilme imkânına sahip tek öğretmendir. Bu heterojenliği dikkate alır nitelikte ilkokul öğretim programlarının da bireysel farklılıklara duyarlı bir şekilde hazırlandığı ve derslerin planlanmasında öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat edilmesi vurgusu bulunmaktadır (MEB, 2019). Öğretimi farklılaştırabilecek etkili öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin FÖY'ü uygulamadaki önemli rolü dikkate alındığında, FÖY'e yönelik yeterliklerin kazandırılması için planlanan durumun, sınıf öğretmeni adaylarından oluşması doğal bir sonuç olmuştur. Bu gerekçeler; araştırmanın, sınıf öğretmeni adaylarının deneyimlerini bir durum olarak görmeyi beraberinde getirmiş ve çalışmaya dâhil olan sınıf öğretmeni adayları, çalışmanın durumunu oluşturmuştur.

Ortam

Bu araştırmanın durumunu oluşturan sınıf öğretmeni adayları, Ankara ilindeki bir vakıf üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinin Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileridir. Ana bilim dalı, ilkokul 1-4. sınıfların öğretmeni olarak istihdam edilebilecek sınıf öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan dört yıllık bir lisans programıdır. Ana bilim dalı, Yüksek Öğretim Kurumuna Giriş Sınavı'nın eşit ağırlık (EA) puan türünden öğrenci alımı yapmaktadır. Bu amaçla uygulanan lisans eğitimi programı, 2018 yılında YÖK'ün (2018b) önerdiği ders içerikleriyle ve belirtilen esaslara (YÖK, 2018a) uygun biçimde uygulanmaktadır. Buna göre ana bilim dalına kayıtlı öğrencilerin 240 AKTS olan zorunlu ders yükünü tamamlamaları gerekmektedir. Bunun yanında üniversitenin zorunlu kıldığı Bilgisayar Okuryazarlığı, güzel sanatlara yönelik en az bir seçmeli ders ve Üniversite Hayatına Giriş olmak üzere 4 AKTS'lik bir yükte toplamda 244 AKTS ile mezun olabilmektedirler. Bu kapsamda programda 44 zorunlu alan, genel kültür ve meslek bilgisi yer almaktadır. Aynı zamanda 4 yıl içerisinde 6 alan seçmeli dersi, 6 meslek bilgisi seçmeli dersi ve 4 genel kültür seçmeli dersi olmak üzere, 14 seçmeli ders alınması gerekmektedir. Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalındaki dersler, EK-A'da sunulmuştur.

Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı dersleri içerisindeki eğitim seçmeli derslerinden biri, Kapsayıcı Eğitim'dir. Kapsayıcı Eğitim 2 saat teorik olarak işlenecek, 2 kredi ve 4 AKTS değerinde bir derstir. Dersin tanımı şu şekildedir:

Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği; kapsayıcı eğitim: tanımı, içeriği ve önemi; kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları; ulusal ve uluslararası mevzuat; kapsayıcı eğitimde yaklaşım ve standartlar; kapsayıcı eğitimde öğretmen rolleri; kapsayıcı öğretim programı ve materyalleri; kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler; kapsayıcı okul ve sınıf; kapsayıcı eğitim için eylem planı hazırlama; kapsayıcı eğitim uygulamaları: öğrencileri farklılaştıran özellikler, etkili iletişim, kullanılan dil, psiko-sosyal destek, öğretimi farklılaştırma ve örnekler, yöntemler ve teknikler, öğretimi planlama, ders materyallerinde kapsayıcılık ve kapsayıcı etkinliklerin seçimi; ders tasarlama uygulamaları. (YÖK, 2018b, s. 16)

Dersin tanımı incelendiğinde öğretimi farklılaştırmayı da içerisinde barındıran kapsayıcılığın kavramsal ve mevzuat temeli, öğretimi farklılaştırma yöntem ve teknikleri ile çeşitli ders tasarlama uygulamalarının yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmacı, sınıf öğretmeni adaylarına FÖY'e yönelik edindireceği yeterlikleri, ders tanımının ve içeriğinin uygun olması nedeniyle Kapsayıcı Eğitim dersinde kazandırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda dersin tanımını da görmezden gelmemek adına FÖY'e yönelik yeterlikler içerisinde kapsayıcılıkla ilgili kavram ve vurgular ele alınmıştır.

Ders içeriğinin oluşturulmasının ardından, sınıf içi etkileşimin rahat sağlanabilmesi açısından uygun mekân tercih edilmeye çalışılmıştır. Bunun için, içerisinde yuvarlak masaların bulunduğu matematik laboratuvarı tercih edilmiştir. Mekânın görüntüsü EK-B'de sunulmuştur. 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde başlayan derslerin 3 haftası yüz yüze bir şekilde bu sınıfta gerçekleştirilmiştir. 11 Mart 2020 tarihinde Covid-19 pandemisine yönelik Türkiye'de alınan önlemler nedeniyle derslerin uzaktan eğitimle senkron veya asenkron platformlarda gerçekleştirilmesine ilişkin kararlar, dersin yüz yüze devam etmesi söz konusu olmamıştır. Bu nedenle dersin çevrim içi platform (Zoom)

aracılığıyla işlenmesine ve kaynak / ödev paylaşımlarının da öğretim yönetim sistemi (Moodle) üzerinden iletilmesine karar verilmiştir. Çevrim içi platforma erişimi kolaylaştırmak için ders günü ve saatinde kullanılacak tek bir erişim numarası ve şifre belirlenmiştir. Çevrim içi dersler de, tıpkı yüz yüze yapılan dersler gibi kaydedilmiştir. Çevrim içi platformun imkânları dâhilinde, ders süresi olan 100 dakikayı aşmayacak biçimde birden fazla oturum açılarak devam ettirilmiştir.

Çalışma Grubu

Problem durumunun doğasına uygun olarak nitel yaklaşımla desenlenen bu araştırma için bir çalışma grubu tanımlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, sürecin hangi katılımcılarla ele alınmasının daha uygun ve daha etkili sonuçlar ortaya koyulabileceği kararı belirleyici olmuştur. Nitel yaklaşımla desenlenen araştırmalarda, araştırma sorusuna ve konusuna yönelik olarak zengin veri elde etmek için amaçlı örneklem yöntemleri kullanılır (Creswell, 2013). Bu zengin verinin elde edilebilmesi için araştırmacı tarafından yürütülecek dersi almaya yönelik bazı ölçütler belirlenmiştir. Ölçüt örneklem, “belirlenmiş olan ölçütlere veya belli karakteristik özelliklere uyan kişilerin seçilmesi” olarak ifade edilmektedir (Gay ve diğerleri, 2012, s. 143).

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için araştırmacının yürüteceği Kapsayıcı Eğitim dersinde, FÖY'e yönelik yeterlikler sınıf öğretmeni adaylarına kazandırılmaya çalışılacağından ölçütler, bu dersi seçebilecek sınıf öğretmeni adaylarına yönelik belirlenmiştir. FÖY'e ilişkin incelenen literatür, bu yaklaşımın bir öğretmen felsefesi olduğunu ifade etmektedir (Tomlinson, 2000; Tolimson ve Imbeau, 2010; Roberts ve Inman, 2009). Bu nedenle sınıf öğretmeni adayları hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ilk yıllarında FÖY'e yönelik teorik ve uygulamalı bilgileri edinmeli, daha sonraki dönemlerdeki öğretim derslerine bu becerilerin transferini sağlayabilmeli ve hizmet sürecinde de bu bakış açısı ile öğretimi kılavuzlayabilmelidirler. Yürütülecek süreçte sınıf öğretmeni adayları FÖY bilgilerini öğretimi planlama sürecinde kullanacaktır, bu nedenle öğretim ilke ve yöntemlerine hâkim

olmalıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'le ilgili bilgisinin olmaması da, araştırmacının işleteceği sürecin ne kadar etkili olacağını daha yansız biçimde ortaya koyabilecektir; bu nedenle FÖY'le ilgili bilgisi olmayanların çalışma grubuna dâhil edilmesi uygun olacaktır. Bu sayıtlardan yola çıkarak sınıf öğretmenliği programı ikinci sınıf öğrencisi olmak, öğretim ilke ve yöntemleri dersini almış/alıyor olmak ve FÖY'e yönelik bilgi sahibi olmamak ölçütlerini karşılayan sınıf öğretmeni adaylarının Kapsayıcı Eğitim dersini seçebilmeleri koşulu belirtilmiştir. Bu ölçütü sağlayan 22 sınıf öğretmeni adayı Kapsayıcı Eğitim dersini ilgili dönemde seçerek çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışmanın etik açıdan uygun biçimde yürütülebilmesi için araştırmacı sürecin nasıl işletileceğini katılımcılara açık şekilde ifade etmiştir. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adayları, çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair gönüllü katılım forumunu imzalamışlardır. Gönüllü katılım formunda, çalışma grubuna sözel biçimde belirtildiği gibi, her bir sınıf öğretmeni adayı gizlilik ilkesi gereğince K1-K22 arasında numaralandırılmıştır. Çalışma grubunun genel profilini anlayabilmek adına kendilerinden kişisel bilgi formu doldurmaları istenmiştir. Her bir katılımcının cinsiyeti, 2019-2020 bahar dönemine ait genel not ortalaması (GNO), 2018 yılı Yüksek Öğretim Sınavı'ndan aldıkları eşit ağırlık bazındaki yerleştirme puanları (Y-EA), sınıf öğretmenliği programını kaçınıcı sırada tercih ettikleri, liseden mezun oldukları yıl ve lise mezuniyet alanlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	GNO	Y-EA Puanı	Tercih Sırası	Mezuniyet Yılı	Mezuniyet Alanı
K1	K	3.36	289,519	2	2017	Eşit ağırlık
K2	K	3.18	334,615	13	2018	Eşit ağırlık
K3	K	2.92	278,669	7	2017	Eşit ağırlık
K4	K	3.12	279,990	8	2017	Eşit ağırlık
K5	K	3.36	298,306	8	2017	Eşit ağırlık

K6	K	3.27	286,723	8	2016	Sayısal
K7	K	3.21	279,827	1	2017	Eşit ağırlık
K8	K	3.23	309,794	12	2018	Eşit ağırlık
K9	K	3.32	282,039	2	2017	Sayısal
K10	K	3.46	280,797	18	2016	Sayısal
K11	K	3.33	296,821	2	2017	Eşit ağırlık
K12	K	3.34	302,433	20	2016	Eşit ağırlık
K13	K	2.84	280,995	1. ek yer.	2017	Sözel
K14	K	2.77	276,282	1. ek yer.	2018	Eşit ağırlık
K15	E	3.23	284,508	13	2010	Sayısal
K16	K	3.29	316,576	5	2017	Sayısal
K17	K	3.55	281,670	1	2017	Eşit ağırlık
K18	K	3.35	300,601	1. ek yer.	2017	Eşit ağırlık
K19	K	3.15	335,294	4	2017	Sayısal
K20	K	3.11	312,370	7	2018	Eşit ağırlık
K21	K	3.16	287,836	5	2017	Eşit ağırlık
K22	K	3.34	406,060	Y. geçiş	2016	Eşit ağırlık

Tabloya göre, çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adayları 1 erkek ve 21 kadından oluşmaktadır. 3 katılımcı 2.50-2.99 arasında, 18 katılımcı 3.00-3.49 arasında ve 1 katılımcı 3.50 üzerinde genel akademik not ortalamasına sahiptir. Akademik ortalamaları göz önüne alındığında sınıf öğretmenliği programına başarıyla devam eden bir grup olduğu çıkarımında bulunulabilir.

18 katılımcının ilk yerleştirme, 3 katılımcının 1. ek yerleştirme ve 1 katılımcının yatay geçişle sınıf öğretmenliği programına yerleştiği görülmektedir. Ek yerleştirme ve yatay geçişle programa dâhil olanlar dışındaki 13 katılımcının 1-10, 5 katılımcının 10-20. tercihleri arasında sınıf öğretmenliği programına yer verdikleri görülmektedir. Tercih sıralarından katılımcıların yarısından fazlasının, sınıf öğretmenliği programını isteyerek tercih ettikleri yorumuna varılabilir.

Katılımcılardan birinin 2010, 4'ünün 2016, 13'ünün 2017 ve 4'ünün 2018 yılında liseden mezun oldukları ve lisedeki alanlarının da farklılaştığı görülmektedir: Liseden 1 sözel, 6 sayısal ve 15 eşit ağırlık alanından mezun olmuş katılımcılar mevcuttur. Yatay geçişle programa dâhil olan katılımcının, bir devlet üniversitenin İngilizce dilinde eğitim veren bir programından geldiği bilgisi, katılımcının akademik danışmanından alınmıştır. Birinci ek yerleştirmeye gelen adaylar da ilk tercih olarak bu programı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Demografik bilgi formunda, neden sınıf öğretmenliği programını tercih ettikleri sorulmuştur. K4, K11, K13 ilk tercih ettikleri meslek olmasa bile düşündükleri meslek olduğunu; ancak okumaya başladıktan sonra sevdiğini belirtmiştir. Yatay geçişle gelen K22, puanına göre bursla okuyabileceği bir program olmasından dolayı tercih ettiğini ancak okumaya başladıktan sonra programı çok sevdiğini söylemiştir. K7 ve K12, programı seçmelerinde ailelerin etkisi olduğunu, ancak kendileri de isteyerek seçtiğini ifade etmiştir. K10, K20 ve K21; programı tercih ederken aldıkları puana göre bir seçim yaptıklarını ifade etmiştir. K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K14, K15, K16, K17, K18 ve K19 ise sınıf öğretmenliği programını kendi istekleri doğrultusunda seçtiklerini belirtmiştir. Katılımcıların, sınıf öğretmenliği programını tercih ettiği sıralar ile tercih nedenleri arasında bağlantı kurulabileceği görülmektedir. Bu anlamda katılımcıların hem tercih sıralarından, hem de ifadelerinden yola çıkarak sınıf öğretmenliği mesleğine ilişkin ilgileri olduğu ve programı isteyerek okudukları söylenebilir.

Tüm katılımcılar, sınıf öğretmenliği birinci sınıfın her iki dönemindeki ve ikinci sınıfın ilk dönemindeki dersleri alarak başarıyla tamamlamıştır. Tamamladıkları dersler EK-A'daki ana bilim dalı derslerinden görülebilmektedir. Bu süreçte toplamda 90 AKTS ders yükünü başarıyla tamamlayan sınıf öğretmeni adayları meslek bilgisine ilişkin temel dersleri almışlardır. Öğretime yönelik olarak İlkokuma ve Yazma Öğretimi dersini almışlar, bu sayede Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı tanımaktadırlar. Kapsayıcı Eğitim dersini aldıkları bu dönem içerisinde Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Türkçe Öğretimi dersini de almaktadırlar. Öğretimi planlama konusunda Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alacak olmaları katılımcı

ölçütlerinden biri olduğundan bu ölçütün yerine getirilmesi önem arz etmektedir. Katılımcılar ders planları hazırlamaları gerekeceği için bu ölçüt özellikle eklenmiştir.

Katılımcılar ve araştırmacı birbirlerini tanımaktadır. K6, K13, K15 ve K20 dışındaki tüm katılımcılar, 2019-2020 eğitim öğretim yılının güz döneminde araştırmacının verdiği en az bir dersi almıştır. Bu anlamda öğrenci-öğretmen etkileşimini deneyimlemişlerdir. Bu durum araştırmacı ve katılımcılar arasındaki iletişim ve etkileşimi kuvvetlendirme yönüyle sürece olumlu bir katkı sunmuştur.

Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmacılar, yaklaşımın doğası gereği katılımcılarla uzun ve yoğun bir etkileşimli süreç geçirirler. Araştırmacılar bu süreç içerisinde deneyimlediği her türlü yaşantıyı yorumlayıcı bir anlayışla ele alarak sonuca ulaşmaya çalışırlar. Yorumlayıcı bir sürecin işletilmesi; araştırmacının konumu, değer yargıları ve araştırma konusuna hâkimiyetinin açıklanmasını gerektirmektedir (Creswell, 2013). Araştırmanın geçerli bir biçimde tamamlanması için araştırmacının tüm bu özelliklerin yanında çeşitli rollerinin de açıklanması gerekir. Araştırma sahasında gerçekleştirilecek sürecin planlanması, katılımlarla etkileşim biçiminin belirlenmesi ve etik hususlara yönelik önlemler; araştırmacının rolü dâhilindedir (Gay ve diğerleri, 2012).

Araştırmacı, Ankara'daki bir vakıf üniversitesinin Eğitim Fakültesi altındaki Temel Eğitim Bölümüne bağlı Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olmuş ve üç yıl boyunca bir vakıf okulunda sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. Sınıf öğretmeni olarak çalıştığı okulda öğretimin farklılaştırılmasına yönelik deneyimler edinmiştir. Bu araştırmada olduğu gibi yüksek lisans tezinde de öğretimin farklılaştırılması üzerine çalışmıştır. Bu anlamda araştırmacının akademik geçmişi ve uygulamalarıyla, araştırma konusu arasında yakın bir ilişki vardır. Sürecin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sırasında

araştırmacının konu alanına ilişkin yeterlik göstermesi ve yorumlama sürecini tutarlı gerçekleştirmesi açısından bu ilişki önem arz etmektedir.

Araştırma önerisinin tasarlanmasının ardından çalışmanın önerildiği şekilde yürütülmesinin etik açıdan uygun olduğunun onayının alınması için etik komisyonuna başvurulmuştur. Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonununun 35853172-300-E00000974520 sayılı yazısıyla (EK-P), araştırmacının etik açıdan uygun bulunduğu bildirilmiştir. Etiğe ilişkin onayın alınmasının ardından araştırmacı, FÖY'e yönelik belirlediği öğretmen yeterliklerine ilişkin uzman görüşü alma aşamasına geçmiştir. Belirlenen uzmanlara, çalışmanın niteliği hakkında bilgi veren ve çalışmaya gönüllü olarak görüş bildirip bildiremeyeceğini soran bir e-posta ile ulaştırılmıştır. Bu e-postaya olumlu yanıt veren uzmanlara ikinci bir e-postayla uzman görüşü formunu göndermiştir.

Araştırmacı uzman görüşlerini alındıktan sonra, Kapsayıcı Eğitim dersini 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde açmak istediğini, derste etik süreçlere uygun biçimde tez çalışması için veri toplayacağını, dersin tanımına yönelik beklentiler dâhilinde yeniden şekillendireceğini Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanına bildirmiş ve onay almıştır. Araştırmacı Kapsayıcı Eğitim dersini alan sınıf öğretmeni adaylarına, bu ders kapsamında bir araştırma yürüteceğini, derste kamera ile kayıt yapacağını, hazırladıkları ödevleri çalışma kapsamında kullanacağını ve kendileriyle görüşmeler gerçekleştirileceğini detaylı şekilde açıklamış ve sürece gönüllü olarak katılmak isteyenlerin derse devam edebileceğini, dâhil olmak istemeyenlerin dersi bırakabileceğini belirtmiştir. Dersi alan sınıf öğretmeni adaylarından, çalışmanın etik gerekliliği çerçevesindeki bilgileri içeren gönüllü katılım formlarını imzalamaları istenmiştir. Bunun yanında araştırmacı, ders dâhilinde gerçekleştirecek etkinliklerin nasıl notlandırılacağını ders izlencesinde belirtmiş ve erk ilişkisine mahal verebilecek durumların önüne geçmiştir.

Araştırmacı bu süreçte Kapsayıcı Eğitim dersinin içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerini tasarlamıştır. Tasarlamının ardından katılımcı gözlemci rolüyle süreci yürütmüştür. Bu anlamıyla araştırmacı aynı zamanda bir veri toplama aracı olarak

görülmelidir. “Araştırmacının araç olduğu (yani katılımcılarla birlikte sahada gözlemci olduğu) nitel araştırmalarda, araştırmasının katılımcılarla uyum içinde olacağını belirlemesi, çalışmanın başarısı için kritik öneme sahiptir” (Gay ve diğerleri, 2012, s. 118-119). Araştırmacı Covid-19 pandemisi nedeniyle dersi çevrim içi ortamda devam ettirmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte dersin devam edeceği çevrim içi ortama, katılımcıların görüşleri ve sahip oldukları imkânlar çerçevesinde birlikte karar verilmiştir. Bunun yanında ödevlerin toplanması ve ders materyallerinin paylaşımı için, katılımcıların farklı derslerde de deneyimledikleri ve kullanımı bildiği bir çevrim içi aracın bu derste de kullanılmasına yine birlikte karar verilmiştir. Bu anlamıyla katılımcılar ve araştırmacı değişen sürece ortak kararlar alarak uyum sağlamıştır.

Katılımcılarla ders bitiminde yapılan görüşmeler, tamamen onların uygun oldukları ve kendilerinin belirlediği zaman diliminde yine çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, derse yönelik anlamadıklarını sorma veya ek açıklamalara ihtiyaç duyduklarında araştırmacıya e-posta yoluyla ulaşabilecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu sayede araştırmacıya sorularını rahatlıkla sorabilmiş ve iletişim çabalarının hızlıca cevap bulduğunu görebilmişlerdir. Bu durum araştırmacı ve katılımcılar arasındaki güven ve iletişimi sağlamlaştırmış, derinlemesine veri toplayabilmek için gerekli zeminin oluşmasına da katkı sunmuştur (Marshall ve Rossman, 2011).

Araştırmacı, gerçekleştirdiği uygulamanın ortaya koyduğu değişimi değerlendiren bir rolü de üstlenmektedir. Değerlendirici rolünü üstlenirken elde ettiği verileri ilgili literatür temelinde değerlendirmiştir. Araştırmacı olarak ortaya koyduğu yorumları, elde ettiği çoklu veri kaynaklarına dayanarak ve yine literatür temelinde yansızlık içerisinde gerçekleştirmiştir.

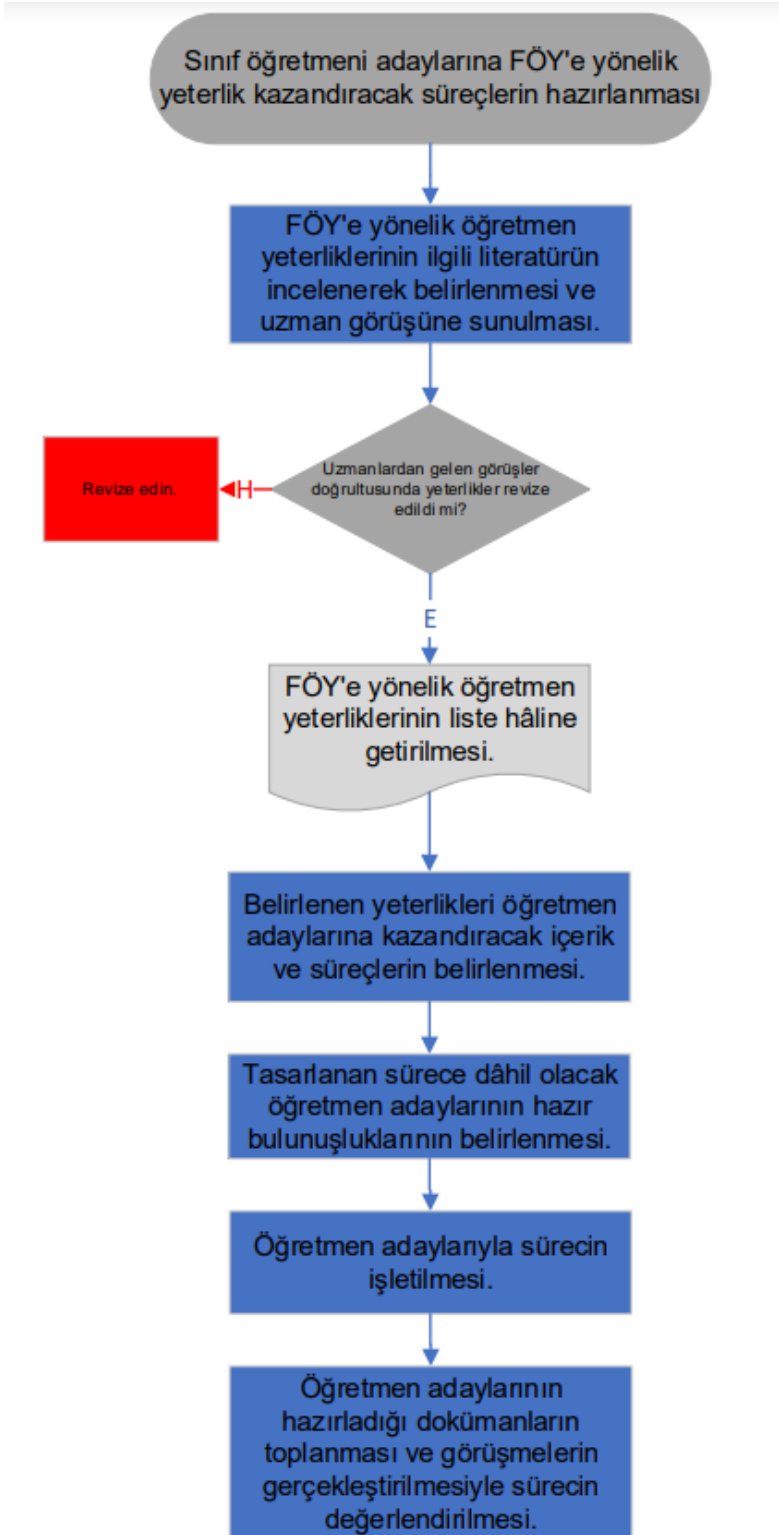
Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için çeşitli aşamaları içerisinde barındıran bir süreç işletilmiştir. Araştırmanın başından sonuna kadar işletilen süreçlerin inşası için çeşitli

veriler toplanmıştır. Çalışma, beş aşamadan oluşmaktadır ve tüm süreç bir akış diyagramı şeklinde ifade edilmiştir (Şekil 2).

Şekil 2

Araştırma ve Veri Toplama Sürecini Gösteren Akış Diyagramı



Alt araştırma sorularına uygun bir şekilde ilk aşamada FÖY'e yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Bu aşamanın ardından ikinci aşama olarak, bu yeterliklerin kazandırılabilceği Kapsayıcı Eğitim dersinin tasarımı gerçekleştirilmiştir. Üçüncü aşamada, bu derse dâhil olacak katılımcılara ilişkin demografik bilgiler elde edilmiş ve katılımcıların hazırbulunuşlukları tespit edilmiştir. Dördüncü aşamayı, katılımcılara yeterlik kazandıracak dersin işlenmesine yönelik süreç oluşturmaktadır. En son aşamadaysa katılımcıların FÖY'e yönelik kazandıkları yeterlikler; bir ders planlama sürecine ne kadar yansıtılabildikleri, kendilerinden toplanan tüm dokümanlar ve görüşmeler ışığında değerlendirilmiştir. Tüm bu aşamaların gerçekleştirilmesine ilişkin detaylar, veri kaynaklarının neler olduğu ve ne tür verilerin elde edildiği; alt başlıklar hâlinde sıralanmıştır.

FÖY'e Yönelik Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi

Çalışmanın bu aşamasında “Öğretimi farklılaştırabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?” sorusuna cevap verecek bulguların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Herhangi bir alana yönelik yeterlikler, o alandaki görev ve sorumlulukların gerçekleştirilebilmesi için gerek duyulan her türlü özelliğin davranış boyutunda ele alınmasıyla mümkündür (Mansfield, 1996). Bu nedenle FÖY'ün öğretmenler tarafından uygulanabilmesi için öncelikle yeterlik belirleme süreci işletilmiştir. Yeterlik belirlemede farklı yöntemler izlenmektedir: “(1) Mesleğin ilgili alan literatürünün incelenmesi, (2) iş analizi tekniklerinin kullanılması, (3) uzmanlardan oluşan bir çalışma grubunun kullanılması” (Şahin, 2004, s. 59).

Yeterliklerin Belirlenmesinde Kullanılan Yöntem. Bu çalışmada, mesleğin ilgili alan literatürünün incelenmesi yoluyla yeterlikler belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin dinamik doğasının bir sonucu olarak “öğretimi farklılaştırma” ifadesiyle sınırlandırılan yeterlik alanına ilişkin iş analizi tekniklerinin işletilmesi uygun bulunmamıştır. Uzmanlardan oluşan bir çalışma grubunun kullanılması içinse, Türkiye'deki öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin farkındalık, deneyim, akademik çalışma ve uygulamaların belli bir olgunluğa ulaşmasının beklenmesi gerekir. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde FÖY'ün

öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar olduğu, öğretmenlere yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin uluslararası saygınlığa sahip bir literatür çerçevesinde incelenmesi ve değerlendirilmesi yoluyla, bir öğretmenin öğretimi farklılaştırabilmek için sahip olması gereken yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın yöntemi, ilgili literatürün incelenmesi temelinde şekillendiğinden nitel yaklaşımlardan doküman analizi yöntemine göre şekillenmiştir. Doküman analizi, bir veri analizi biçimi ve nitel yaklaşımlar altındaki farklı yöntemleri destekleyen bir bileşen olmasının yanı sıra, aynı zamanda kendi başına bir nitel yöntem olarak ele alınmaktadır (Bowen, 2009). Doküman analizinin amacı; anlam açığa çıkarmak, anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi geliştirmeyi sağlamak için verilerin incelenerek yorumlanmasıdır (Corbin ve Strauss, 2008). FÖY'e yönelik öğretmen yeterliklerinin neler olabileceğine ilişkin dokümanlar incelenmiş, gözlemlenebilir birtakım özellikler ilgili literatür temelinde tartışılarak yeterlik ifadelerine ulaşılmıştır.

Yeterliklerin Belirlenmesinde Verilerin Toplanması ve Analizi. Dokümanların incelenmesi ve analizinde, etik ve geçerli bir yolun takip edilmesi gerekir. Kıral (2020, s. 183) bu yolu şu şekilde ifade etmektedir:

- (1) Araştırma konusunun, yöntem ve tekniğinin seçimi: dokümanın seçimi, dokümana ulaşma ve dokümanı sınırlama, (2) dokümanın orijinalliğini kontrol etme: doküman anlamaya çalışma, detaylı ve derinlemesine okuma, (3) içerik analizi: kategorilerin/temaların oluşturulması ve analiz birimlerinin yerleştirilmesi, (4) sayısallaştırma ve yüzdelerle ifade etme (isteğe bağlı): veriyi raporda kullanma ve yorumlama, (5) araştırmanın yayına dönüşmesi.

Bu basamaklar takip edilecek biçimde öncelikle ilgili dokümanlar belirlenmiştir. FÖY'le ilgili hakemli dergilerde yayımlanmış bilimsel makaleler ve konu ile ilgili temel kitaplar, araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmuştur. Kaynakların seçimi için "differentiated instruction (farklılaştırılmış öğretim) anahtar kelimesi kullanılmıştır. Tüm kaynakların orijinal

hâllerine veri tabanları ve kütüphanelerden erişilmiştir. Sonrasında her biri incelenerek verilerin toplanmasına sürecine geçilmiştir.

Bu süreçte Gay ve diğerlerinin (2012) ifade ettiği gibi veri kaynaklarını okunma, betimsel notlar alma ve sınıflandırma adımları izlenmiştir. Belirlenen makaleler ve kitapların okunup incelenmesi esnasında, öğretmenlerin yapması gerekenler, farklılaştırılmış sınıfların özellikleri, FÖY'ü uygulamanın göstergeleri belirlenmiş ve not edilmiştir. Çeşitli göstergelerin erişilmesine tekrara düşme durumu, veri doygunluğu ölçütü olarak kabul edilmiştir ve kaynak incelenmesine son verilmiştir.

İlgili kaynakların ayrıntılı bir şekilde incelenmesinden sonra verilerin analizine geçilmiştir. Nitel yaklaşımda veri analizi, verilerin anlamlı bir bütün olarak özetlenmesini içermektedir (Gay ve diğerleri, 2012). İncelenen kaynaklardan elde edilen bilgiler, tutum ve davranışa dönük yeterlik şeklinde ifade edilerek listelenmiştir. İlk listede 62 yeterlik ifadesi yer almıştır. Liste incelenmiş, tekrarlayan ve farklı şekilde ifade edilen yeterlikler çıkarılarak 37 yeterlikten oluşan ikinci liste elde edilmiştir. Bu listedeki yeterlikler, birbirine benzeyenlerle aynı kategoriler altında gruplandırılmıştır. Sonrasında bu kategoriler bir araya getirilerek üç farklı tema elde edilmiştir. Bu kategori ve temalara ulaşırken izlenen tümevarım sürecinde, tema/kategori isimlerinde literatür temele alınmıştır. Verilerin ifade edilmesinde sayısallaştırma kaygısı güdülmemiştir.

Yeterlik, kategori ve temaların belirlenmesinin ardından, tüm yeterlik listesine yönelik uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların belirlenmesinde amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, belirlenmiş olan kriterlere veya belli karakteristik özelliklere uyan kişilerin seçilmesini belirtmektedir (Gay ve diğerleri, 2012, s. 143). Bu amaçla, FÖY'le ilgili lisansüstü tez hazırlamış olmak, FÖY'le ilgili makale yazmış olmak veya FÖY'le ilgili tez yönetmiş olmak ölçütlerini sağlayan 12 uzman belirlenmiştir. Öncelikle uzmanlara e-posta gönderilerek görüş bildirip bildiremeyecekleri sorulmuş, olumlu yanıtlayanlara uzman görüşü formu yine e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Uzmanların formda, her bir yeterlik ifadesinin FÖY'le ilişkisi olup olmadığı, doğru ifade edilip edilmediği

ve yeterlik kazandırma sürecinde yer verilmesinin uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Ardından belirlenen yeterlik ifadelerinin kapsayıcılığı, tema ve kategori isimlendirmesinin uygunluğu ve eklenmesi gereken yeterlik olup olmadığı da açık uçlu biçimde sorulmuştur. Çalışmaya görüş bildirme konusunda olumlu cevap veren 6 uzmandan gelen dönütlerle 39 yeterlikle liste (EK-E) son hâlini almıştır.

Yeterliklerin Kazandırılacağı Dersin Planlanması

Bu aşamada “Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlikler hangi uygulamalarla kazandırılabilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma; sınıf öğretmeni adaylarının FÖY’e yönelik yeterlikleri etkili biçimde sergilemeleri için, bu yeterlikleri hizmet öncesi dönemde kazanmaları ve böylelikle sınıflarına etkili biçimde yansıtabilecekleri sayılılarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarına FÖY felsefesinin kazanımında nasıl bir sürecin rehberlik edileceğine ilişkin planlamanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Çalışmanın ilk aşamasında, FÖY’e yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmiş ve bu şekilde ikinci aşamaya zemin hazırlanmıştır. İkinci aşama için öncelikle, sınıf öğretmenliği lisans programındaki dersler incelenmiş ve belirlenen yeterliklerin hangi ders dâhilinde kazandırılacağı tespit edilmiştir. Meslek bilgisi seçmeli dersleri arasında yer alan Kapsayıcı Eğitim dersinin tanımı, öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin konu başlıklarını içermektedir. Kapsayıcı Eğitim dersinin süreçte ele alınacağına ilişkin belirlenmesinin ardından; dersin amaç, içerik ve süreçlerin nasıl tasarlanacağına ilişkin planlama yapılmıştır. Bu planlamanın gerçekleştirilmesindeki veri kaynağı, ilgili literatür olmuştur.

Belirlenmiş yeterlikler bilgi, beceri, felsefesi ve anlayış olmak üzere 3 boyutta toplanmıştır. Yeterliklerin bütünü dikkate alındığında dersin amacı; sınıf öğretmeni adaylarının FÖY’ü yansıtacak şekilde öğretimi planlamasını ve uygulanmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutum geliştirmeleridir. Bu gelişimin gerçekleşeceği dersin tasarlanmasında, tıpkı yeterliklerin belirlenmesindeki gibi, Tomlinson’ın (1995; 2000) ortaya koyduğu FÖY çerçevesi temele alınmıştır. FÖY çerçevesinde belirlenen yeterlikler incelendiğinde belli

başlı konulara işaret ettiği görülmüştür. Bunun için öğrenme amaçlarının analizi, sürekli değerlendirme ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik öğretimin uyarlanmasını içeren kavramsal FÖY aracının; bahsedilen bu konuların ele alınmasıyla öğretmen adaylarına daha anlaşılır şekilde kazandırılması mümkün olacaktır (Brimijoin, 2005). FÖY'ün kavramsal temelinde hangi bilgilerin ele alınacağına FÖY literatürünü oluşturan kaynakların incelenmesiyle karar verilmiştir. Özellikle beceri kazandırmaya ilişkin hangi uyarlama tekniklerine yer verileceği yine ilgili literatürün temel kaynakları referans alınarak belirlenmiştir. Yeterliklerin felsefe ve anlayış boyutu ayrı bir konu alanı olarak görülmemiş; bilgi ve becerilerle bütün olarak ele alınması uygun bulunmuştur. İçerik belirlendikten sonra, sürecin tasarımında FÖY'ün kavramsal çerçevesi ve ilkelerinden yararlanılarak ilerlenmiştir.

Sürecin tasarlanmasında FÖY'ün kavramsal tanımıyla başlanmıştır: "FÖY, belli başlı stratejilerin tek başına kullanımıyla değil; öğrenci farklılıklarına ve onların ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde öğretimde uyarlamayla gerçek başarının elde edildiği kavramsal bir araçtır" (Geel ve diğerleri, 2019, s. 62). Bu nedenle FÖY'ü kavramsal bir model olarak temele alan dört ilkesi, ders sürecinin tasarlanmasına rehberlik etmiştir: "(a) her bir içerik alanında esas bilgi ve beceriye odaklanma, (b) bireysel farklılıklara duyarlı olma, (c) öğretim ve değerlendirme bütünlüğü ve (d) öğrencilerin hazırbulunuşluk, eleştirel düşünme ve ifade stilli düzeylerine erişmek için içerik, süreç ve üründe uyarlamalar gerçekleştirme" (Rock ve diğerleri, 2008, s. 33). Süreci şekillendirecek bu ilkelerin; Tomlinson'un (2017, s. 49) farklılaştırılmış sınıflar için önerdiği Tablo 2'deki bazı tekniklerin kullanılmasıyla gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Tablo 2

Farklılaştırılmış Sınıflarda Kullanılabilecek Teknikler

1.Tüm Sınıf Etkinlikleri

Hazırbulunuşluk/ilgiye ilişkin ön değerlendirme Planlama

İçerik/beceri öğretimi	Tartışma
Becerileri modelleme/öğretme	Paylaşım
Problem çözme	Toparlama
2.Bireysel veya Kişiselleştirilmiş Etkinlikler	
Okuma/dinleme	Beceri/ilgi merkezleri
Beceri uygulaması/pratik etme	Ürün/performans görevleri
Ödev	Bireysel çalışma
Anlamlandırma	Biçimlendirici ve sonuç değerlendirmesi
3.Öğretmen-Öğrenci Görüşmesi	
Biçimlendirici değerlendirme	Rehberlik ve danışmanlık
Amaç belirleme ve planlama	Problem çözme
4.Küçük Grup Etkinlikleri	
Anlamlandırma	Planlama/uygulama
Becerileri modelleme/öğretme	Grup sorgulaması
Paylaşımlı okuma	

Tablo 2'deki tekniklerin çevrim içi ilerletilecek süreçte rahatça uygulanabileceği düşünülmüştür. Belirlenen içerikler; tablodaki teknikler ve FÖY ilkeleri çerçevesinde tasarlanmış ve sınıf öğretmeni adaylarının gerçekleştireceği etkinlikler belirlenmiştir. İlkelerin gerçekleştirilmesi için, sınıf öğretmeni adaylarının hazırbulunuşlukları ve öğrenme stillerinin belirlenmesine; her hafta ele alınabilecek içeriğin ana noktalarının araştırmacı tarafından oluşturulmasına karar verilmiştir. Değerlendirme ve sürecin bütünlüğü ilkesine yönelik, katılımcıların her hafta belli sorulara cevap verecek nitelikte yazacakları günlük

etkinliği sürece eklenmiştir, katılımcıların uyarılama tekniklerini öğrenebilecekleri çeşitli ödevler tasarlanmıştır ve ardından sonuç değerlendirmesinin planlanmasına geçilmiştir.

Dersi alan sınıf ğretmeni adayları 2. sınıfta olduğundan ve ğretim derslerinin her birini tamamlamadığından uygulama yapmaları uygun görülmemiştir. Bu nedende ders kapsamında mikro ğretim veya gerçek bir uygulamaya yer verilmemiştir. Ancak uygulamaya yönelik en önemli hazırlık olan ders planlama sürecini deneyimlemeleri, dersin en büyük sonuç değerlendirmesini oluşturmuştur. Edindikleri bilgi ve becerileri, ilkokul Türkçe Dersi ğretim Programı'ndan belirleyecekleri sınıf düzeyi ve kazanımlar çerçevesinde hazırlayacakları ders planı üzerinden sergileyebilmeleri için detaylı bir şablon oluşturulmuştur. Bunun yanında, yeterliklerin felsefe ve anlayış boyutuna ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için bir görüşme gerçekleştirilmesi de sürece dâhil edilmiştir. Bu görüşmeyle, sınıf ğretmeni adaylarının öz değerlendirme yapabilmelerine olanak sağlanması ve hazırladıkları ders planlarına ilişkin yansıtıcı yorumlar yapmaları planlanmıştır.

Sınıf ğretmeni Adaylarının Hazırbulunluşluklarının Belirlenmesi

Çalışmanın bu aşamasında "Sınıf ğretmeni adaylarının uygulama öncesindeki FY'e yönelik bilgi ve becerileri ne durumdadır?" sorusuna cevap aranmıştır. Katılımcıların hazırbulunluşluklarının belirlenmesinde, doldurdıkları kişisel bilgi formu ve hazırladıkları Türkçe dersi planları veri kaynaklığı etmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcılardan, ğretimi farklılaştırmaya ilişkin bildiklerini yazmaları istenmiştir. Bu soruya verdikleri yanıtlar, içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların hazırbulunluşluklarına yönelik olarak, içerik analizinden elde edilen bulgular betimsel biçimde sunulmuştur. Gereкли kısımlarda katılımcıların ifadelerinden alıntılar ve hazırladıkları ders planlarından ilgili kısımlar doğrudan alıntılanarak betimsel anlatının desteklenmesi sağlanmıştır. Sınıf ğretmeni adaylarının, kayıtlı oldukları lisans programında aldıkları dersler dâhilinde hazırbulunluşluklarına ilişkin araştırmacının öngörüsü, formel biçimde gerçekleştirdiği n değerlendirmeye örtüşmüştür. Araştırmacının, katılımcıların FY'e yönelik

hazırbulunuşluklarına ilişkin öngörüsüne göre gerçekleştirdiği süreç planlamasının, düzeye uygun olduğu tespit edildiğinde bir sonraki aşama olan Kapsayıcı Eğitim dersinin uygulanmasına geçilmiştir.

Yeterlik Kazandıracak Dersin Gerçekleştirilmesi

Çalışmanın bu aşamasında “Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterliklerin kazandırılacağı süreç nasıl gerçekleştirilmiştir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu süreçte, Kapsayıcı Eğitim dersinin hazırlanan içeriğin ve takvimin, planlanan biçimde uygulanması çabasında bulunulmuştur. Bu kapsamda derse ön değerlendirme yapılarak başlanmıştır. Sürecin ilerlemesinde yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere iki farklı ortam kullanılmak zorunda kalınmıştır.

Derse 21.02.2020 tarihinde başlanmış ve 13.03.2021 tarihi de dâhil dört hafta boyunca yüz yüze ders işlenmiştir. Bu tarih aralıklarında ders, EK-B’de fotoğrafları yer alan sınıfta işlenmiştir. Ardından YÖK tarafından, Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitime üç hafta ara verildiği duyurulmuştur. Bu süre zarfında araştırmacı, derse devam edebilmek için çevrim içi platform arayışına girmiş ve katılımcılarla birlikte Zoom programını kullanmaya karar vermişlerdir. Pandemi nedeniyle üç hafta eğitime ara verilmesinin duyurulması bir belirsizliğe neden olduğundan 20.03.2020 tarihinde ders işlenmemiş, sınıf öğretmeni adaylarına bireysel farklılıklarla ilgili bir ödev verilmiştir. Ardından 27.03.2020-22.05.2020 tarihleri arasındaki haftalar aksatılmaksızın dersler çevrim içi ortamda işlenmiştir. Derslerin işleniş biçimi ve tarihleri, aşağıda yer alan Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Ders Tarihleri ve Uygulanan Ortam

Tarih	İçerik	Ortam
21.02.2020	Ön bilgi – ön değerlendirme – temel kavramlar	Yüz yüze
28.02.2020	Kapsayıcılık-farklılaştırma ilişkisi	Yüz yüze
06.03.2020	Bireysel farklılıklar	Yüz yüze

13.03.2020	Farklılaştırılabilir unsurlar	Yüz yüze
20.03.2020	Pandemi nedeniyle ders gerçekleştirilmemiştir.	-
27.03.2020	Uyarlama teknikleri	Çevrim içi
03.04.2020	Uyarlama teknikleri	Çevrim içi
10.04.2020	Uyarlama teknikleri	Çevrim içi
17.04.2020	Uyarlama teknikleri	Çevrim içi
24.04.2020	Uyarlama teknikleri	Çevrim içi
01.05.2020	Uyarlama teknikleri	Çevrim içi
08.05.2020	Gruplama teknikleri	Çevrim içi
15.05.2020	Değerlendirme teknikleri	Çevrim içi
22.05.2020	Değerlendirme teknikleri	Çevrim içi

Tabloda belirtildiği gibi ders süresi, 13 hafta olarak ele alınabilmektedir. İlk dört hafta yüz yüze, kalan dokuz haftaysa çevrim içi ortamda devam ettirilmiştir. Derse yönelik içerik, çevrim içi süreç ele alınacağından bazı noktalarda uyarlanmıştır. Örneğin, yüz yüze eğitimle sınıf içerisinde atölye biçiminde gerçekleştirileceği planlanan süreçler, katılımcıların bireysel olarak çalışmalarına olanak tanıyıp pratik edebilmelerine yönelik ödev biçimine getirilmesi söz konusu olmuştur.

Dersin yüz yüze olan kısmında katılımcılar, ön değerlendirme olarak hazırladıkları Türkçe dersi planlarını araştırmacıya çıktı olarak teslim etmişlerdir. Araştırmacı, demografik bilgi formlarını (EK-C) yine katılımcılara çıktı olarak vermiş ve onların doldurmalarını sağlamıştır. Dersin çevrim içi gerçekleştirilen kısmında, katılımcıların tamamladıkları ödevler ve araştırmacının paylaşacağı örnekler, öğretim yönetim sistemi (Moodle) üzerinden dijital olarak paylaşılmıştır.

Yeterliklerin kazanılacağı süreç işletilirken her bir ortamdaki ders kamera kaydına alınmıştır. İlk dört hafta sınıf ortamındaki manuel kameradan yararlanılmıştır. Ardından çevrim içi platform aracılığıyla kayıtlar alınmıştır. Araştırmacı bu süreçte saha notları tutmuştur. Katılımcılar her bir dersin sonunda günlük tutmuştur. Çeşitli haftalarda, belli konulara ilişkin görevleri/ödevleri tamamlamışlardır. Sürecin işletilmesine yönelik veriler,

katılımcıların günlükleri ve ödevlerden, araştırmacının katılımcı gözlemi ve tuttuğu saha notlarından elde edilmiştir.

Yeterlik Kazandıran Sürecin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değerlendirilmesi

Çalışmanın son aşamasında “Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama sonrasındaki FÖY’e yönelik bilgi ve beceri düzeyleri ne durumdadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu aşama, tüm ders döneminin bitmesinin ardından sınıf öğretmeni adaylarının hazırlayacağı Türkçe dersi günlük planlarının ilk veri kaynağı olarak değerlendirileceği aşamadır. Burada, Kapsayıcı Eğitim dersi sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri, hazırlayacakları bir ders planı üzerinde göstermeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının hazırlayacakları ders planına yönelik bir şablon kendilerine iletilmiştir (EK-Ç). Türkçe dersi planını hazırlamalarının ardından her bir sınıf öğretmeni adayıyla bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (EK-D). Sınıf öğretmeni adayları tarafından hazırlanan Türkçe dersi planları FÖY literatürünü temele alacak şekilde analiz edilmiş ve öğretmen adaylarının FÖY’ü bir ders planına yansıtma becerileri değerlendirilmiştir. Kendileriyle yapılan görüşmeler hem dersi değerlendirme, hem kendi gelişimleri, hem de hazırladıkları ders planları üzerine olmuştur. Bu görüşmeden elde edilen veriler, ders planı dokümanında sergiledikleri becerileri desteklemek üzere kullanılmıştır.

Veri Kaynakları

Araştırma için elde edilecek veriler, nitel yaklaşımının doğasına uygun kaynaklar kullanılarak elde edilmelidir. Gay ve diğerlerinin (2012), nitel araştırmacıların ihtiyaçları olan verileri nasıl tanımlamaları gerektiğini ve hangi kaynaklara başvurabileceğini şu şekilde ifade etmektedir:

Nitel araştırmacılar, araştırma odağındaki fenomenin içyüzünü anlamaya yönelik sayısal olmayan betimsel-sözlü ve görsel-veriler toplarlar. Çünkü veriler, fenomeni anlamaya katkı sunmalıdır, veri toplama büyük ölçüde problemin doğası tarafından şekillendirir. Hiçbir tarif, veri toplama girişimine nasıl devam edileceğini söyleyemez.

Bunun yerine araştırmacı, problemi anlamaya ve çözmeye katkı sunmaya yönelik uygun verileri toplamalıdır (s. 381).

Gay ve diğerlerinin da belirttiklerine yönelik nitel araştırmacılar “üç temel tekniğini, verileri toplama ve analiz etme için kullanırlar: Katılımcıları günlük hayatlarında gözlemlmek ve yaptıklarını kaydetmek, fikirleri ve deneyimleri konusunda kişilerle derinlemesine görüşme yapmak ve iletişimin farklı biçimlerini veya dokümanları analiz etmek (içerik analizi)” (Frankel ve Wallen, 2009, s. 440). Bu çalışmanın her bir aşamasında araştırmacı, çeşitli veri kaynaklarını kullanarak araştırmanın alt sorularına cevap bulmaya çalışmıştır. Kullanılabilecek veri kaynaklarının sınırlılıkları ve avantajları birbirinin üstünde olmadığından birden fazla veri kaynağının kullanılması zengin veri elde edilmesini sağlamakta ve durum çalışmasının ilkelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Yin, 2009). Bu amaçla çalışmanın her bir aşamasında bir veya birden fazla veri kaynağı kullanımı gerekliliği ortaya çıkmıştır. Her bir aşamadaki veri kaynağının sunduğu veri doğrudan kullanılmamış, aşamanın aydınlattığı kısma yönelik bulguları destekleyecek biçimde kullanılmıştır. Her bir veri kaynağının hangi aşamada kullanıldığı ve ne tür amaçla kullanıldığı detaylı şekilde açıklanmıştır. Tablo 4, aşamaları ve veri kaynaklarının özetini gösterir nitelikte sunulmuştur:

Tablo 4

Veri Kaynakları

Aşama	Amaç	Veri Kaynakları
Yeterliklerin belirlenmesi	Yeterli kılınacak ölçütlerin belirlenmesi	İlgili literatür ve uzman görüşü formu
Dersin tasarlanması	İçerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmenin belirlenmesi	Belirlenen yeterlikler ve ilgili literatür
Ders öncesi	Sınıf öğretmeni adaylarını tanıma ve hazırbulunuşluklarını belirleme	Kişisel bilgi formu Ders planı
Ders sırası		Öğrenci günlüğü

	Sürecin işleyişini kontrol etme ve sınıf öğretmeni adaylarının gelişimini takip etme	Ödevler Gözlem
Ders sonrası	Sınıf öğretmeni adaylarının FÖY becerilerini kazanmalarına ilişkin değerlendirme	Yarı yapılandırılmış görüşme Ders planı

Dokümanlar

Çalışmanın her bir aşamasında farklı doküman türleri temel veya destekleyici veri kaynağı olarak kullanılmıştır. İnsanların bireysel veya topluluk olarak ortaya koydukları el yapımı her türlü materyal doküman olarak nitelendirilmekte ve dokümanlar; çalışma grubunun seçiminde gerekçe, verilerin çeşitlendirilmesi için ek veri kaynağı veya doğrudan içerik analizinin yapılabileceği ham veri kaynağı olarak kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2011, s. 160-161).

Çalışmanın ilk aşaması olan FÖY'e yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde temel veri kaynağını oluşturan dokümanlar, kaynak kitaplar ve hakemli dergilerdir. Bu dokümanların incelenmesiyle FÖY'e yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen öğretmen yeterliklerine yönelik uzmanlardan görüş alınırken araştırmacı ve danışmanın oluşturduğu uzman görüşü formu kullanılmıştır. Bu dokümandan elde edilen bilgilerle yeterlikler revize edilmiş ve son hâli verilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşaması olan FÖY becerileri kazandıracak süreçlerin geliştirilmesinde, belirlenmiş olan yeterlikler ve yine FÖY'le ilgili kaynak kitaplar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Yeterlikleri kazandırabilecek içeriğin geliştirilmesi, ne tür bilgilerin yer alabileceği ve hangi süreçlerin bu yeterliklerle etkili biçimde ele alınabileceğine yönelik literatürdeki dokümanlar veri kaynağı olmuştur. İlgili dokümanlardan; FÖY'e yönelik teorik bilgi temeli, FÖY'le örtüşen teknik ve değerlendirme türleri ile örnek ders planlarının uyarlanması, bireysel farklılıkların anlaşılması için gerçekleştirilebilecek etkinlikler gibi hususların belirlenmesinde yararlanılmıştır. Araştırmacı bu kısımda, dersi işlerken sunacağı bilginin temelinde ve öğretmen adaylarıyla yapacağı etkinliklerde yararlanmıştır.

Çalışmanın üçüncü aşamasında da çeşitli dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarını tanımak adına demografik bilgi formunu doldurmaları ve hazırbulunuşluklarını belirlemek için Türkçe dersine yönelik bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Kişisel bilgi formunda bazı demografik bilgiler; sınıf öğretmenliği programına yerleşme puanları, tercih sıraları, mezun oldukları lise ve alanları, genel not ortalamaları gibi katılımcı profilini betimlemeye yönelik özellikler yer almaktadır. Bunun yanında sınıf öğretmenliği programını seçme nedenleri, öğrenme ve öğretme sürecine bakış açıları, FÖY'e yönelik ön bilgiler ve ders planı hazırlama sürecine hâkimiyet düzeylerine ilişkin açık uçlu sorular da; yine öğretmen adaylarının profilini ortaya koymak amacıyla sorulmuştur. Bilgi formu EK-C'de sunulmuştur. Bu bilgi formlarının doldurulmasının ardından, Türkçe dersine yönelik kendi belirledikleri kazanımlar ve sınıf seviyesi çerçevesinde bir ders planı hazırlamaları istenmiş ve kendilerine bir hafta süre verilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının hazırbulunuşluklarını belirlemek için hazırlatılan bu ders planları içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Bu aşamadaki tüm dokümanlar sınıf öğretmenlerinden yazılı/basılı olarak toplanmıştır.

Çalışmanın dördüncü aşaması, sınıf öğretmeni adaylarına FÖY yeterlikleri kazandırılacak sürecin işletilmesidir ve bu aşamada da belli dokümanlar veri kaynağı görevi görmüştür. Sürecin işleyişi ve öğretmen adaylarının gelişimlerinin takibi için, onlardan öğrenme günlükleri tutmaları ve çeşitli ödevlerin tamamlanması istenmiştir. Günlükleri, her bir dersin sonunda kendilerine sorulan sorular çerçevesinde yazmışlardır. Öğretmen adayları yüz yüze yapılan derslerin günlüğünü defterlerine yazmışlar ve araştırmacıya teslim etmişlerdir. Pandemi nedeniyle uzaktan devam ettirilen süreçteyse öğretim yönetim sistemi aracılığıyla dijital olarak sisteme yüklemişlerdir. Toplamda 11 haftayı yansıtan günlük tutmuşlardır. Günlüklerin yanında yedi farklı ödev öğretmen adayları tarafından tamamlanmıştır. Tamamladıkları ödevleri yine öğretim yönetim sistemi modülü üzerinden dijital olarak teslim etmişlerdir.

Çalışmanın son aşamasında toplanan doküman, sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'ü yansıtarak hazırladıkları Türkçe dersi planı olmuştur. İlkokul 1-4. sınıf Türkçe dersi çerçevesinde kendi belirledikleri sınıf düzeyi ve kazanımlara yönelik bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Hazırladıkları bu dokümanlardan, Kapsayıcı Eğitim dersinde edindikleri FÖY'e yönelik yeterlikleri görebilmek ve edindikleri tüm bilgi ve becerileri nasıl kullandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu anlamıyla, sınıf öğretmeni adaylarının süreç dâhilinde kazandıkları becerileri kullanmaları ve sürecin değerlendirilebilmesi açısından birincil öneme sahiptir. Bu ders planını hazırlayacakları şablon kendilerine dijital olarak iletilmiştir (EK-Ç). Şablonda hangi bireysel farklılıkları ele aldıkları, ne tür unsurları farklılaştırdıkları, kullandıkları değerlendirme teknikleri ve farklılaştırmayı kolaylaştıran hangi teknikleri ele aldıkları görülmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmeni adayları hazırladıkları bu dokümanı, öğretim yönetim sistemi üzerinden araştırmacıya dijital olarak 17.06.2020 tarihine kadar ulaştırmışlardır. Katılımcılardan elde edilen bu dokümanlar içerik çözümlemesiyle anlamlandırılmıştır.

Gözlem

Araştırmadaki veri kaynağından biri gözlemdir. Araştırmacı, Kapsayıcı Eğitim dersinin içeriğini hazırlayan ve uygulayan kişi olarak katılımcı gözlem gerçekleştirmiştir. “Katılımcı gözlem, adı üzerinde, araştırmacının hem katılımcı (çeşitli derecede) hem de gözlemci (yine çeşitli derecede) olarak çalışma için seçilen gerçek hayattaki olaya dolaysız biçimde dâhil olmayı ifade eder” (Marshall ve Rossman, 2011, s.140). Çalışmanın dördüncü aşamasında süreci yürüten araştırmacı, sürecin işleyişine yönelik verileri elde etmek için gözlemci rolünü de üstlenmiştir. Buradaki amaç, sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik kazanmasına yönelik dâhil oldukları süreç ve içeriğin işleyişini değerlendirilmesidir. Araştırmacı 13 hafta süren ders boyunca her bir dersi kaydetmiş ve derslerin ardından gözlemlediklerine yönelik günlük tutmuştur. Dersin ilk dört haftası sınıfta gerçekleştiğinden tüm öğretmen adaylarını görebilecek bir kamera sınıfa yerleştirilmiştir. Pandemi sonrasında

çevrim içi ortamda gerçekleştirilen dersler de, doğrudan ortamın izin verdiği biçimde kaydedilmiştir.

Görüşme

Bireylerin düşüncelerinin öğrenilebileceği ve her zaman gözlemlenerek elde edilemeyen bilgilerin edinilmesi için görüşme tekniği kullanılır (Yin, 2009). Görüşme başlı başına veri kaynağı olarak kullanılabilirliği gibi, gözlemle birlikte ele alındığında birbirini tamamlayan nitelikte verinin elde edilmesinde önemli bir yoldur (Gay ve diğerleri, 2012). Bu nedenle araştırmacı çalışmanın beşinci ve son aşamasında; sınıf öğretmeni adaylarının kendi FÖY becerilerinin gelişimini değerlendirmeleri, hazırladıkları ders planlarına yönelik görüşlerini belirtmeleri ve dersin bu becerileri geliştirmeye yönelik etkisini belirtmeleri amacıyla birebir görüşme yapmıştır. Görüşme için EK-D'de verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve tez izleme komitesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında öğretmen adaylarının kendi gelişimlerini metaforik biçimde ifade etmeleri ve uzaktan eğitim sürecinde FÖY'ün kullanılabilirliğine ilişkin soru eklenmesi komitede öneri olarak gelmiştir. Önerilerin ardından görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Görüşmeler her bir sınıf öğretmeni adayıyla birebir ve çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, kullanılan çevrim içi ortamın sunduğu imkânla ve katılımcının izni dâhilinde kayda alınmıştır. İlk görüşmenin gerçekleştirilmesinin ardından, sorulan sorulara yönelik ek olarak sorulabilecekler not edilmiş ve ardından görüşme protokolüne parantez içerisinde yazılmıştır. Bu sayede sonraki görüşmelerde de benzer çerçevede ilerleme sağlanmıştır. Sınıf öğretmeni adayının hazırladığı ders planına yönelik görüşlerinin açığa çıkarılmaya çalışıldığı sorularda ders planı ekrana yansıtılmıştır. Dersi planlarken ne düşündükleri, hangi teknikleri seçtikleri, bu kararlarını neyin şekillendirdiği gibi konularda yorumları istenmiştir. Yapılan görüşmeler 45-60 dakika arasında sürmüştür. 22 sınıf öğretmeni adayının görüşmeleri, ders planlarını araştırmacıya göndermelerinin ardından 27.06.2020-07.07.2020 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Nitel yaklaşımda verilerin çözümlenmesi olabildiğine inandırıcı, güvenilir ve doğru bir şekilde verilerin özetlenmesine odaklanmaktır (Gay ve diğerleri, 2012). Araştırmacı, tamamen verinin içerisindeki anlamı ortaya çıkaracak nitelikte bir çözümlenmeyi ve bu anlamı aktarabilmeyi amaçlamalıdır. Bunun için araştırmada Yin'in (2009, s. 130) önerdiği gibi, bütünsel çözümleyici bir stratejinin işe koşulmasının en yaygın şekli olan "kuramsal çerçeveye dayanarak çözümlenme" stratejisi kullanılmıştır. Çalışma, beş aşamada gerçekleştirilmiş ve her bir aşama, teorik olarak FÖY çerçevesi (Tomlinson, 1995; 2000) temelinde planlanmıştır. Dolayısıyla tüm verilerin çözümlenmesi de yine FÖY'ün kuramsal çerçevesi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın her bir aşamasından elde edilen veriler, içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur.

İçerik çözümlemesi; araştırmacıların insan davranışlarını, kurdukları iletişim biçimlerinin analizi yoluyla dolaylı bir şekilde incelemelerini sağlayan bir tekniktir. Ders kitapları, denemeler, gazeteler, romanlar, makaleler, yemek kitapları, şarkılar, siyasi konuşmalar, reklamlar, resimler- aslında neredeyse her türlü iletişimin içeriği analiz edilebilir. Karşılaştırma yapabilmek için kullanabileceği uygun kategori, derecelendirme veya puanlar geliştirerek büyük verileri organize etme, içerik çözümlemesinin amacıdır. (Frankel ve Wallen, 2009, s. 472)

İçerik çözümlemesi; verileri düzenleme, kategorize etme, sentez, analiz ve sunma basamaklarını takip ederek gerçekleştirilir (Marshall ve Rossman, 2009; Gay ve diğerleri, 2012). Bu çalışmada birçok kaynaktan elde edilen veriler, FÖY fenomenine ilişkin davranışları ortaya koyabilecek, karşılaştırma ve değerlendirme için kullanılacak şekilde çözümlenmiştir. Çalışmada FÖY'e yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve yeterliklerin kazandırılacağı sürecin tasarlanmasında, ilgili literatür veri kaynaklığı etmiş ve buradaki veriler içerik çözümlemesine tabi tutularak bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların Kapsayıcı Eğitim dersine başlamadan önceki hazırbulunuşlukları ve dersten sonraki gelişmelerinin belirlenmesinde hazırladıkları ders planları, demografik bilgi formu, ödevler,

günlükler, gözlem ve görüşmeler veri kaynaklığı etmiş; bu kaynaklardan elde edilen veriler içerik çözümlemesiyle anlam kazanmıştır. Bu süreçteki her bir sınıf öğretmeni adayı analiz birimi olarak ele alınmış; her birinin FÖY'e yönelik hazırbulunuşluğu ve Kapsayıcı Eğitim dersini aldıktan sonraki FÖY'e yönelik edindikleri beceriler belirlenmiştir. Bu süreçteki ana veri kaynağını hazırladıkları ders planları oluşturmuştur. Diğer veri kaynakları, bu ders planlarından elde edilen bulguları destekleyecek biçimdeki çözümlenmiştir. Bu sayede çeşitli veri kaynaklarının birleştirilerek ilgili fenomeni aydınlatması sağlanmış ve çalışmanın inandırıcılığına yönelik önlem alınmıştır (Yin, 2009).

Sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'e ilişkin becerilerini sergiledikleri dokümanların çözümlenmesinde, her bir katılımcıdan alınan dokümanın K1-K22 arasında isimlendirilerek düzenlenmesiyle başlanmıştır. Ardından kodlama sürecine geçilmiştir. Burada, FÖY çerçevesinde belirlenmiş öğretmen yeterliklerinden yararlanmıştır. Belirlenen yeterlikler, herhangi bir öğretmenin gerçek bir sınıf ortamında öğretimi farklılaştırırken sergileyeceği bilgi, beceri ve felsefeye yönelik tüm ifadeleri kapsamaktadır. Bu anlamıyla sınıf öğretmeni adaylarının, gerçek bir sınıf ortamında uygulama yapamadıkları için, ders planı üzerinde her bir yeterliği karşılayacak göstereyi sergilemeleri mümkün değildir. Felsefe ve anlayışa ilişkin öğretmen yeterlikleri, katılımcı görüşmelerinden elde edilmiş ve destekleyici bulgular olarak kullanılmıştır. Bilgi boyutundaki her yeterliğin beceri boyutuna taşınmasıyla, becerinin sergilenebilmesi söz konusu olmaktadır. Bu nedenle belirlenen yeterlik listesinin, özellikle beceri boyutunun 'eğitim ve öğretimi planlama' ile 'ölçme ve değerlendirme' alt boyutlarındaki ifadeler kodlamada kullanılmıştır. Bu yeterlikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Kodlamada Kullanılan FÖY Yeterlikleri

2. YETERLİK ALANI: BECERİ

2.1. Alt Yeterlik Alanı: Eğitim ve Öğretimi Planlama

2.1.1. Bir dersi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilke ve basamaklarına göre planlar.

2.1.2. Ders planı hazırlamanın her aşamasında Bloom'un taksonomisinden yararlanır.

2.1.3. Bireysel farklılık ve sosyo-kültürel özellikleri dikkate alarak esnek ders planları hazırlar.

2.1.4. Hazırbulunuşluğa ilişkin ölçme sonuçlarını, öğretimi planlamak için kullanır.

2.1.5. Kazanıma ilişkin belirlediği temel kavram, ilke ve becerileri planlama aşamasında kullanır.

2.1.6. Ölçme verilerini kullanarak içeriği uyarlar.

2.1.7. Ölçme verilerini kullanarak süreci planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.

2.1.8. Ölçme verilerini kullanarak öğrencilerin ortaya koyacakları ürünleri planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.

2.1.9. Öğrencilerin durumunu dikkate alarak gerektiğinde mekânda uyarlama yapar.

2.1.10. Öğretimi şekillendirmek için süreç değerlendirme tekniklerini kullanır.

2. 3. Alt Yeterlik Alanı: Ölçme ve Değerlendirme

2.3.1. Hazırbulunuşluğu belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.

2.3.2. İlgiliyi belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.

2.3.3. Öğrenen profillerini desteklemek için gözlem ve görüşmelerden elde ettiği bilgileri kullanır.

2.3.4. Öğrencinin gelişimini görmek ve öğretimi planlamak için süreç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

2.3.5. Öğrencilerin gelişimlerini görmek ve notlandırmak için sonuç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

Katılımcıların Kapsayıcı Eğitim dersine başlamadan önce hazırladıkları ders planları Tablo 5'teki yeterlik ifadeleri temelinde kodlanmıştır. Analizin ardından benzer hazırbulunuşluğa sahip oldukları görülmüş ve elde edilen bulgular betimsel biçimde raporlanmıştır. Betimsel raporlama, FÖY çerçevesindeki yorumlarla anlamlı hâle getirilmiştir.

Katılımcıların Kapsayıcı Eğitim dersini aldıktan sonra edindikleri becerileri gösteren ders planları da aynı biçimde yeterlikler çerçevesinde kodlanmıştır. Ardından görüşme, gözlem, ödev ve günlüklerden elde edilen veriler de yeterlikler temelinde incelenmiş, ders planlarındaki bulguları destekleyenler belirlenmiştir. Tüm veri kaynakları kodlanırken yeterlikleri etkili biçimde gösteren kısımlar, görüşme ifadeleri veya ödev bölümleri tespit edilmiştir ve etiketlenmiştir. Bu kapsamda örnek olarak ifade edilebilecek bir çözümlenme K10'un ders planına aittir ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Bir Ders Planının Analizi: K10

2. YETERLİK ALANI: BECERİ

2.1. Alt Yeterlik Alanı: Eğitim ve Öğretimi Planlama

2.1.1. Bir dersi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilke ve basamaklarına göre planlar.

Bireysel farklılıkları tespit etme, uygun esnek gruplamalar, uyarlamalar, kavram temelli öğretimi uygulama, öğretmenin kılavuzlaması, sürekli değerlendirme tüm plana hâkim.

2.1.2. Ders planı hazırlamanın her aşamasında Bloom'un taksonomisinden yararlanır.

Hatırlama düzeyinde kavram öğretimi buluş yoluyla (1. etkinlik), uygulama düzeyinde yönerge yazma katlı öğretimle (5. etkinlik) ve Bloom kartlarındaki analiz ve değerlendirme düzeyinde noktalama işaretleriyle ilgili etkinlikler (6. etkinlik) gitgide zorlaşan biçimde ilerlemiştir (Ders planı, s. 6-7). Taksonomi aşamaları, öğrencilerin hazırbulunuşluk verileri üzerine temellenmiştir.

2.1.3. Bireysel farklılık ve sosyo-kültürel özellikleri dikkate alarak esnek ders planları hazırlar.

Hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenen profili, kaynaştırma öğrencileri (yavaş öğrenen ve üstün yetenekli) öğrencilerinin özelliklerine göre, esnek gruplamaların yapıldığı etkinlikler mevcuttur (Ders planı, s. 3-4). Sosyo-kültürel özelliklere değinen özel bir etkinlik mevcut değildir.

2.1.4. Hazırbulunuşluğa ilişkin ölçme sonuçlarını, öğretimi planlamak için kullanır.

Yönergelere ilişkin hazırbulunuşluk verileriyle küçük grupta öğretimi karma gruplarla (3. etkinlik) ve noktalama işaretlerine ilişkin hazırbulunuşluk verilerini tampon etkinlikleri (Ek-13) ile Bloom kartlarını (Ek-11) planlanmak için kullanmıştır (Ders planı, s. 7-8).

2.1.5. Kazanıma ilişkin belirlediği temel kavram, ilke ve becerileri planlama aşamasında kullanır.

Etkili ana fikir, kavram ve beceri ifadelerini kullanmıştır. 1 ve 2. etkinliklerde kavramları ve ana fikri kullanmıştır (Ders planı, s. 5-6). Plandaki tüm etkinlikler becerileri içermektedir.

2.1.6. Ölçme verilerini kullanarak içeriği uyarlar.

İçeriğin (yönerge yazma) hazırbulunuşluğa göre uyarlanmasının etkili örneği 3. etkinliktedir. Her bir öğrencinin hangi grupta kimlerle çalışacağı belirtilmiştir. 4. etkinlikte de hazırbulunuşluğa göre içeriğin (noktalama işaretleri) uyarlanması vardır. Tampon etkinliklerde de içerik uyarlanmıştır (Ders planı, s. 47-54). İlgie göre içeriğin uyarlanması 5. etkinlikte katlı öğretim kullanılarak detaylı şekilde uyarlanması gerçekleştirilmiştir (Ders planı, s. 18-33). Her katta kimlerin çalışacağı belirlenmiştir.

2.1.7. Ölçme verilerini kullanarak süreci planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.

Öğrenen profili ve ilgiye göre süreci şekillendirdiğini belirtmiştir (K10, görüşme). 3. etkinlikte hazırbulunuşluk sonuçlarına göre süreç akran öğretimiyle uyarlanmıştır. Katlı öğretimde hazırbulunuşluk ve ilgiye göre bilişsel süreçler uyarlanmıştır (Ders planı, s.18-33).

2.1.8. Ölçme verilerini kullanarak öğrencilerin ortaya koyacakları ürünleri planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.

Hazırbulunuşluk ve ilgi verileriyle katlı öğretimdeki ürünlere seçenek sunulmuş ve uyarlanmıştır. Ürün seçenekleri Bloom kartlarında da (6. etkinlik) açık şekilde ifade edilmiştir (Ders planı, s. 47).

2.1.9. Öğrencilerin durumunu dikkate alarak gerektiğinde mekânda uyarlama yapar.

3 ve 4. etkinliklerde hem grup çalışması hem de küçük grupla öğretim planlanmıştır. Sıraların grupla uygun biçime getirilmesi vurgulanmıştır (Ders planı, s. 7).

2.1.10. Öğretimi şekillendirmek için süreç değerlendirme tekniklerini kullanır.

Gözlem formu ve etkinliklerle 3, 4, 5 ve 6. etkinliklerde sözel olarak öğretimin yeniden şekillendirileceği, eksik konu alanı bilgisi ve becerilerinin tamamlanacağı, gerekirse küçük grupla öğretim yapılacağı belirtilmiştir (Ders planı, s. 7-8).

2. 3. Alt Yeterlik Alanı: Ölçme ve Değerlendirme

2.3.1. Hazırbulunuşluğu belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.

Kavram diyagramı (Ek1), kelime ilişkilendirme tablosu (Ek4), mini sınav (Ek5) hazırbulunuşluğu çeşitli konulara göre belirlemek için tasarlanmış ve kullanılmıştır (Ders planı, s. 10, 14-17).

2.3.2. İlgii belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.

İlgi anketi (Ek2) tasarlanmış, uygulamış ve bunlarla bireysel farklılıkları tanımlamıştır (Ders planı, s.11-12).

2.3.3. Öğrenen profillerini desteklemek için gözlem ve görüşmelerden elde ettiği bilgileri kullanır.

Öğrenen profili için gözlem defterini kullanmış ve biliyorum-öğrenmek istiyorum formunu (Ek3) kullanmıştır (Ders planı, s.13).

2.3.4. Öğrencinin gelişimini görmek ve öğretimi planlamak için süreç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

Katlı öğretim, tampon etkinlikler ve Bloom kartlarındaki çalışmalar için Ek15'te takip formları hazırlamıştır (Ders planı, s.57-58).

2.3.5. Öğrencilerin gelişimlerini görmek ve notlandırmak için sonuç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

Hazırlanan ürünlere ilişkin Ek16'da rubrik ve kontrol listesi hazırlanmıştır (Ders planı, s.59). Ölçütler ürünlerin özellik ve niteliklerini etkili şekilde tanımlanmaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, K10'un ders planı baz alınarak gerçekleştirilen analizde, FÖY'e yönelik araştırmacı tarafından belirlenen yeterlerin çözümleme için kullanılması ve hazır bir rubrik veya temanın ele alınmaması içerik çözümlemesine örnektir. K10'un hazırladığı ders planı, yeterlik ifadelerinin ders planında nasıl gözlemlendiğini gösterebilmesi açısından önem arz etmektedir. Her bir katılımcının ders planı Tablo 6'daki gibi analiz edilmiş, görüşmede belirttikleri önemli hususlar varsa eklenmiştir.

Kapsayıcı Eğitim dersinin bitiminde elde edilen tüm verilerin kodlanmasıyla katılımcıların gelişimlerinin üç farklı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Her bir grubun gelişim düzeyi bir tema olarak ele alınmış ve FÖY'ü etkili yansıtan, orta düzeyde yansıtan ve düşük düzeyde yansıtan olmak üzere üç tema oluşmuştur. Temalar dâhilindeki gelişim düzeyleri ifade edilirken iki farklı kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler, bir ders planının FÖY'ü yansıtmaları için gerekli olan önemli bileşenlerdir: öğretim amacına göre bireysel farklılıkların tespiti ile gruplama ve uyarılma. FÖY'ü üç farklı düzeyde yansıtan her bir temaya yönelik bu iki kategori dâhilindeki bulgular betimsel bir biçimde sunulmuştur. Betimsel şekilde raporlanan bulgular, FÖY çerçevesinde değerlendirilebilir şekilde araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı

Gerçek hayatın kontrol edilebilir değil değişebilir, çoklu gerçekliklerin bir arada bulunduğu ve bu gerçekliklerin tüm parçalarının birbiriyle ilişkili olduğu sayılısına dayanan doğal sorgulama yaklaşımını temele alan nitel araştırma yöntemlerinde; gerçekleştirilen sorgulamanın güvenilir ve geçerli olduğuna ilişkin yargı 'inandırcılık'la (trustworthiness) açıklanabilir. Nitel araştırmacılar inandırcılığı; çalışma ve bulgularının inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik ölçütlerine uygunluğuyla sağlayabilir (Guba, 1981). Bahsedilen dört ölçüte uygun bir şekilde araştırma sorusunun sorgulanması, nitel araştırmalarda güvenilir ve geçerli bir sürecin işletildiğine işaret etmektedir.

Nitel yaklaşımlarda güvenilirlik, veri toplamak için kullanılan tekniklerin tutarlı ve teyit edilebilir sonuç verip vermediğinin değerlendirilmesidir (Gay ve diğerleri, 2012, s. 395). Bu anlamda araştırmanın güvenilebilir (dependability) ve onaylanabilir (confirmability) sonuçlar ortaya koyması beklenir. Çalışmanın güvenilebilir olması, iç güvenirlığe işaret etmektedir. Bu anlamda tutarlığın sağlanabilmesi için verilerin içerik çözümlemesi yanında, betimsel bir biçimde sunulması söz konusu olmuştur. Bu analizlerin gerçekleştirilmesinde FÖY'ün kavramsal çerçevesi verileri anlamlandırmak için kullanılmış ve verilerin analizinde tutarlı bir terminolojinin kullanılması sağlanmıştır. Yeterliklerin belirlenmesi sürecinde birden fazla uzmanın görüşü alınmıştır. Sürecin her bir aşamasında birden fazla araştırmacı veya uzmanın bulunması söz konusu olmamıştır, ancak araştırmacı kendi tutarlılığını görmek adına sınıf öğretmeni adaylarının sürecin sonunda sunduğu dokümanların bir kısmını analiz etmesinin ardından kasıtlı olarak belli bir süre geçmesini beklemiş ve yeniden aynı kısmın analizini gerçekleştirerek kendi tutarlılığını incelemiştir. Dokümandan elde ettiği verileri görüşmeler ve yine farklı dokümanlarla tutarlı olabilecek biçimde desteklemiştir. Onaylanabilirlik, verinin ön yargılardan arınık ve nesnel biçimde ortaya konmasını belirtmekte; dış güvenirlığe işaret etmektedir. Araştırmacı, katılımcı gözlemci rolüyle sorgulama sürecini yürüten öğretimin farklılaştırılması konusunda bir bilim uzmanıdır. “Gözlemcilerin belirli özelliklerinin veya fikirlerinin ‘gördüklerini’ saptırabilme olasılığı” (Frankel ve Wallen, 2009, s. 443) olarak ifade edilen gözlemci yanlılığını en aza indirmek için verileri ilgili literatür ve kavramsal çerçeve içerisinde analiz etmiş ve yorumlamıştır. Yine dış güvenirlığı sağlamak adına araştırmanın katılımcılarının ve ortamın özellikleri olduğu gibi betimlenmiştir.

Nitel yaklaşımda geçerlik, araştırmacının topladığı verilere dayanarak yaptığı çıkarımların uygun, anlamlı ve kullanışlılığı ifade edilmektedir (Frankel ve Wallen, 2009, s. 453). Buna ilişkin olarak inanılabilirlik (credibility) ve aktarılabilirlik (transferability) öne çıkmaktadır. “Araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçeği ortaya çıkarmadaki yeterliği” araştırmanın inanılabilirliğini ortaya koyan iç geçerlikle ilgili durumdur

(Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). İnanırlılığa yönelik, araştırma sorusundan sonuca ulaşılmasına kadar geçen tüm sürecin geçerli biçimde işletilmesine özen gösterilmiştir. FÖY yeterliklerinin belirlenmesinde veri doygunluğuna ulaşıncaya kadar literatür incelenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. FÖY yeterlikleri kazandırılacak sürecin planlamasında benzer şekilde ilgili literatür incelenmiş ve kabul gören bilgiler temelinde planlama yapılmıştır. Gerçek bir durumda deneyimlenecek olan sınıf öğretmenlerine yönelik FÖY yeterlikleri kazandırılmasına ilişkin süreç, bir ders içerisinde ele alınmış ve bunun için yeterli sürede katılımcılarla birlikte vakit geçirilmiştir. Katılımcılardan elde edilecek verilerde derinlik odaklılık esas alınmış ve bunun için kendileriyle birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Hazırladıkları dokümanlara yönelik doğrudan kendilerine sorular sorulmuş ve teyit alınmıştır. Bu anlamıyla veri kaynaklarının çeşitlenmesi gerçekleştirilmiştir. İnanılır sonuçlara ulaşmak için bulgular veri kaynaklarından doğrudan alıntılarla, örneklerle, bol betimlemelerle ifade edilmiş; en etkili kanıtların bulgularla sunulmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın dış geçerliği “elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliği” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için ortamın detaylı biçimde betimlenmesi ve okuyucunun bütünü anlayabilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirileceği katılımcılar, literatürün ortaya koyduğu gerekçelerle belirlenmiştir; bu anlamda sonuçların uygulanabilirliği garantilenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda katılımcıların özellikleri de detaylı biçimde belirtilmiştir. Nitel araştırmalarda evrene genelleme kaygısı taşınmadığından, benzer katılımcı ve ortamlara yönelik aktarılabilir sonuçların olması detayların ortaya konmasıyla sağlanmıştır. Çalışmanın tekrarlanabilmesini sağlayabilmek amacıyla sürecin tüm basamakları detaylı biçimde açıklanmıştır. Süreç içerisinde kullanılan dijital ortamların (Zoom, Moodle) isimleri, yine aktarılabilirlik kaygısıyla belirtilmiştir. Çalışmanın kendi içerisindeki analitik genellemesinin yapılabilmesi için zengin betimsel bulgulara yer verilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar ilgili başlıklar hâlinde sıralanmıştır.

1. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Yeterlikleri

“Öğretimi farklılaştırabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?” şeklindeki birinci alt probleme yönelik bulgular; FÖY’e yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlenmesiyle cevaplandırılmıştır. Yeterlikler “*bilgi, beceri, felsefe ve anlayış*” olmak üzere üç alanda toplanmıştır. İlgili literatürün incelenmesi ve uzman görüşüne sunulmasıyla elde edilen bulgular çeşitli alt yeterlik alanlarını ortaya çıkarmıştır. Her bir yeterlik alanının altında alt yeterlik alanları oluşmuştur. İlgili yeterlikler, literatürdeki tartışmaların sonucunda ortaya çıkmıştır. Yeterliklerin toplu bir liste biçiminde gösterimi EK-E’de sunulmuştur.

Bilgi Alanı

FÖY’e yönelik öğretmen yeterlikleri arasında ortaya çıkan ilk bulgu “*bilgi*” yeterlik alanına aittir. Bu alandaki bulgular “*disiplinlere ilişkin bilgi*” ve “*yaklaşımına ilişkin bilgi*” olmak üzere iki alt yeterlik alanında toplanmıştır. Bulgular şu şekildedir:

Disiplinlere İlişkin Bilgi Alt Alanına Yönelik Yeterlikler. FÖY, sınıfın içerisinde başlayan bir yaklaşım değildir. Bu nedenle özel alan bilgisi, öğretim programına hâkimiyet, öğretime başlamadan evvel yeterlik sahibi olmayı gerektirmektedir. FÖY’ü uygulamayacak öğretmenin öğrencinin gelişiminin sürekliliğini uygun şekilde sağlayabilmesi için bilgiyi kılavuzlayabilmesi gerekir. Bu kılavuzlama için konu alanlarına ilişkin bilgiye sahip olunması gerekir. Farklılaştırmanın uygun şekilde yapılabilmesi, ilkelerinin doğru uygulanabilmesi, öğrencilerin izlenebilmesi ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin belirlenmesi

konu içeriğine doğru biçimde hâkim olmayı gerektirmektedir (Tomlinson, 1999; Tomlinson ve diğerleri, 2003).

Konu içeriğine hâkim olmak, anlamlı öğrenim ve öğretimin temelidir. FÖY’de anlamlı öğrenme odağı söz konusudur. Öğretimin farklılaştırıldığı bir derste temel odak, kavram ve ilke temelli (Conklin ve Frei, 2016) olduğundan öğretmenin öğretilmesi esas olan unsurları belirlemesi gerekir (Tomlinson, 1999). Öğretmenin kazanım veya öğrenme alanını incelediğinde; kazanılması gereken ana fikri belirlemesi ve öncelikle bunu kendinin kavramış olması gerekir. Hazırbulunuşluk düzeyleri fark etmeksizin her bir öğrencinin en temel kavramları ve ana fikri herhangi bir yanlış öğrenme ve yanılığ olmadan kazanması, öğretmenin bunları kavramsal olarak doğru bilmesine bağlıdır. Bu anlamda FÖY’de “Öğrencilerin neyi anlamasını, bilmesini ve yapabilmesini istiyoruz?” sorusuna cevap, derslerin kazanımlarının incelenmesiyle verilmelidir (Tomlinson, 1999). Bu anlamda Tomlinson ve diğerleri (2003), etkili bir farklılaştırmanın bilgi merkezli olduğu savunmaktadır. Tüm bu gerekçelerle öğretimi farklılaştıracak öğretmenlerin; derslere ait kazanımların önemli noktalarına yönelik konu içeriği, temel kavramlar ve ana fikirlerle ilgili yeterlik sahibi olması gerekir. Bu kapsamda, öğretmende bulunması gereken iki yeterlik şu şekilde ifade edilmiştir:

Derslere ait kazanımların önemli noktalarına ilişkin içeriği ve becerileri sergiler.

Derslere ait kazanımlarda yer alan temel kavramları ve ana fikirleri bilir.

Yaklaşım İlişkin Bilgi Alt Alanına Yönelik Yeterlikler. Öğretmenlerin disiplinlere ilişkin belli yeterliklere sahip olmanın yanında, FÖY’ü uygulamak için yaklaşımın da kavramsal temelini bilmesi gerekir. Bu yeterlikler, FÖY ve temelindeki mantığı anlamaya ve uygulamaya ilişkin teorik bilgilerdir. Bireysel farklılıklar, öğretmenler tarafından bilinmesi gereken; FÖY’ün ortaya çıkmasına zemin hazırlayan doğuştan getirilmiş veya çevre faktörünün şekillendirdiği adaletsizliğin temelidir. Öğrenen profili, hazırbulunuşluk, ilgi, sosyo-kültürel arka plan gibi alt başlıkları olan bireysel farklılık kavramı, öğretimi

farklılaştırmanın gerekçeleri arasındadır (Tomlinson, 2000). Dolayısıyla farklılaştırmayı hedefleyen öğretmende şu yeterliğin bulunması gerekir:

Bireysel farklılık kavramının bileşenlerini bilir.

Yalnızca bireysel farklılıklar değil, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacılığı ve yakınsak gelişim alanı kavramı (Subban, 2006, Tomlinson ve diğerleri, 2003), akış kuramı (Csikszentmihalyi, 1997), öğrenme stili ve çoklu zekâ bileşenleri (Dunn ve diğerleri, 2009; Gardner, 1993; Landrum ve McDuffie, 2010; Sternberg ve Zhang, 2005) ile öğrenme eyleminde beynin durumu (Caine ve Caine, 1995); yaklaşımın kuvvetliliğini ve öğrenmenin doğasını açıklayan önemli pedagojik alt yapıyı oluşturmaktadır. Bu alt yapının bilinmesi, öğretime şekil verecek yöntem ve tekniklerin içselleştirilmesi ve uygulanabilir olması sağlayabilir. Sınıf içi uyarlamaların gerekçeleri, buna yönelik hesap verebilirliğin sağlanması, öğrenmenin ve öğrencilerin doğasını anlamada bu pedagojik alt yapının bilinmesi öğretimi farklılaştıracak öğretmenlerin güçlü yanlarından biri olacaktır. Bu nedenle öğretmende bulunması gereken bir diğer özellik şu şekilde ifade edilmiştir:

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temelindeki pedagojik alt yapıyı bilir.

FÖY gibi büyük yaklaşımlar, çeşitli ilkeler çerçevesinde uygulanabilir. Esnek gruplama, sürekli değerlendirme, kavram odaklılık ve yol gösteren öğretmen ilkeleri; FÖY'ün olmazsa olmazlarıdır (Tomlinson, 1995). Bu ilkelerden kavram odaklılık, kavram temelli öğretime işaret eder. Farklılaştırılmış öğretimde dersler, kavram temelli ve ilke odaklıdır (Conklin ve Frei, 2016). Dersler öncelikli olarak olgusal bilgilerin aktarımıyla değil; temel kavramların belirlenerek bu kavramların öğrencilere kazandırılmasıyla sürdürülür. Kavramlar dünyayı algılama, birbiriyle bağlantılı olaylarla ilgili çıkarım yapabilme becerisini öğrenene kazandırmaktadır. Bu sayede olgusal bilgiler, kavramlar aracılığıyla anlam kazanır (Tessmer ve diğerleri, 1990). Öğretmenin, kavramların yalnızca kategori etiketi olmadığını, kavramak için bilişsel bir araç olarak kullanıldığını anlaması gerekir. Bu açıklamalar ışığında şu iki yeterliğin öğretmende bulunması gerekir:

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkelerini bilir.

Kavram temelli öğretimin özelliklerini bilir.

FÖY'ün temelinde bireysel farklılıklara cevap verme gereği vardır. Bunun yanında adaleti sağlama, başarıyı yakalama isteği ve öğretmenlik mesleğinin getirdiği profesyonel sorumluluk da, FÖY'ün gerekçeleri arasındadır (Roberts ve Inman, 2013; Tomlinson, 2000). Öğretmenin FÖY'ü içselleştirmesi ve gerekli görmesinde bu gerekçelerin kuvvetliliğine onları inandırmak gerekir. FÖY'de öğrencinin başarısı, kendi bağlamında ilerlemenin ölçülmesidir. Bu anlamda hem hazırbulunuşluğu düşük olan öğrencilerin eksik öğrenmelerini tamamlamaları, hem de yüksek hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerin daha karmaşık zihinsel süreçlerle meşgul olması bir başarı göstergesidir. Profesyonel bir meslek olarak öğretmenlik, temel eğitim hakkının sınıf içerisinde adil şekilde her bir bireye ulaştırılmasını hedeflemektedir. Öğretmenlerin FÖY'ün gerekçelerini bilmesi, onları sürecin doğal bir parçası olarak öğretimi farklılaştırmaya yönlendirecektir. Bu nedenle öğretimi farklılaştıracak öğretmenlerde şu yeterliğin bulunması da önemsenmiştir:

Öğretimi farklılaştırmanın gerekçelerini bilir.

FÖY, bireysel farklılıklara göre öğretimde anlık veya planlı uyarlamaların gerçekleştirilmesi gerektiğini söyler. İlgili literatüre göre, FÖY'ün gerçekleştirilebilmesi için öğrenen profili, hazırbulunuşluk ve ilgi gibi bireysel farklılıklara göre; içerik, süreç, ürün ve mekân uyarlanmalıdır (Gregory ve Chapman, 2013; Roberts ve Inman, 2009; Tomlinson, 1999). Bunu yapabilmek için; içerik, süreç, ürün ve mekân kavramlarının ne ifade ettiğine ilişkin kavramsal bilgiye sahip olunması gerekir. Bu konudaki önemli bir yanlışlıkla içerik unsuruna ilişkindir. İçerik, öğrenilecek olan her şeydir ve kazanımlar aracılığıyla ifade edilmektedir. Hazırbulunuşluk düzeyleri farklılaşsa dahi, temel olarak öğrenilecek içerik aynı kalabilir ve bu içeriğin karmaşıklık düzeyi değişkenlik gösterebilir; işte bu, içeriğin farklılaştırılmasıdır. Hangi öğelerin farklılaştırılabileceğine ilişkin bilgi; FÖY'ün doğru biçimde yansıtılmasını sağlayacaktır. Bu gerekçelerle farklılaştırmaya ilişkin bu yeterliğin de öğretilmesinde bulunması gereklidir:

Öğretimi nasıl ve neye göre farklılaştırabileceğini bilir.

Bunların yanında FÖY kavramının doğru anlaşılması belli kavramlardan ayrıldığı belirgin özelliklerinin bilinmesine bağlıdır. Farklılaştırılmış öğretimde, bireyselleştirilmiş eğitimdeki gibi engel veya yetersizliğe sahip öğrencilerin her birine özel hazırlanan eğitim programları (Kupper, 2000) yoktur. Aynı zamanda Renzulli öğrenme (Renzulli ve Reis, 2002) diye bilinen zenginleştirmedeki gibi, sadece üstün yetenekli çocukların akademik ve yaratıcı-üretici yanlarını geliştirecek karmaşıklığa sahip bir anlayışla ders işlenmesi de söz konusu değildir. Bireyselleştirilmiş eğitim de, zenginleştirme de aslında belirli homojen gruplar için öğretimin farklılaştırmasını içermektedir, ancak FÖY çok daha geniş yelpazedeki öğrenen farklılıklarına aynı mekân içerisinde cevap vermektir. Bunlar arasındaki temel farkın bilinmesi, FÖY'ün içselleştirilmesi ve doğru yansıtılmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin aşağıda belirtilen yeterliğe sahip olması, gerçek anlamda öğretimin farklılaştırılmasının ne anlama geldiği konusunda yardımcı olacaktır:

Farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim ve zenginleştirme kavramları arasındaki farkı bilir.

Beceri Alanı

FÖY'e ilişkin öğretmen yeterlikleri arasında ortaya çıkan ikinci bulgu "*beceri*" yeterlik alanına aittir. Bu alandaki bulgular "*eğitim ve öğretimi planlama*", "*öğrenme ortamları ile süreçlerini oluşturma ve sürdürme*" ve "*ölçme ve değerlendirme*" olmak üzere üç alt yeterlik alanında şu şekilde toplanmıştır:

Eğitim ve Öğretimi Planlama Alt Alanına Yönelik Yeterlikler. Öğretimi farklılaştırma; dersi planlama ve planın eyleme geçirilmesi gibi iki boyutun ayrı düşünülmemeyeceği bir uygulamayalar bütünüdür (Geel ve diğerleri, 2019). Farklılaştırma sürecinde öğretmenlerin sahip olması gerektiği ortaya çıkan bilgi yeterliklerini ders planlama sürecinde ortaya koymak, bir önceki dersi değerlendirmek, yeni içerik için ön değerlendirme sonuçlarını kullanma ve uyarlamaları gerçekleştirme basamaklarının takip edilmesi gerekir.

Bir dersin etkili şekilde planlanması için bu ilke ve basamakların planlama aşamasında gerçekleştirilmesi yine öğretmen sorumluluğundadır (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2000). Buna ilişkin olarak ders planlama konusunda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir:

Bir dersi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilke ve basamaklarına göre planlar.

Kazanımları sınıflama ve analiz etme, değerlendirme ve öğretimi planlamada Bloom taksonomisinden yararlanılmalıdır (Krathwohl, 2002). Taksonomi, bilgi ve bilişsel süreçlerin karmaşıklığını sınıflayan bir ölçüt olarak görülmelidir. Bu sayede öğrencilerin karşılaşacağı etkinliklerde bilişsel olarak hangi düzeyde meşgul olacaklarına ilişkin kararlar, bu bilimsel rehberle alınabilir. Bu gerekçeyle öğretmenlerin Bloom'un taksonomisini planlama sürecinde kullanma becerisine sahip olması; öğretimi uyarlaması, hangi bilişsel süreçlere değineceğine karar vermesi ve her türlü değerlendirme süreçlerini tasarlaması konusunda olmazsa olmazdır. Bunun için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler arasında aşağıdaki ifade eklenmiştir:

Ders planı hazırlamanın her aşamasında Bloom'un taksonomisinden yararlanır.

Tomlinson (1999), farklı öğrencilerin bulunduğu sınıfta öğretmenin üstesinden gelmesi gereken esas durumun; hazırbulunuşluk, ilgi ve motivasyon, kültürel ve sosyal özelliklere değinen ders tasarlama olduğunu belirtir. Sosyo-kültürel özellikler ve motivasyonu vurgulamasının nedeni, öğrenci için ilgi ve değer taşıyan öğrenme deneyimlerine kendi istekleriyle katılmalarıdır. Bu anlamda öğrenme motivasyonunu arttıracak durumlar içerisinde kültürel çeşitliliğin farkındalığı ve buna saygı gösterilmesi bulunmaktadır (Ginsberg, 2005). Buna dayanarak öğretmenlerin ders planlama sırasında öğrencilerin hem doğuştan getirdikleri hem de çevreden edindikleri farklılıklara duyarlı olabilecek esneklikte ders planları hazırlamaya çabalamaları gerekir. Bu husus, şu yeterliği işaret etmektedir:

Bireysel farklılık ve sosyo-kültürel özellikleri dikkate alarak esnek ders planları hazırlar.

Öğretimi farklılaştırmak, ön değerlendirme sorusuyla başlar. Bu “Öğrenciler ne durumda?” sorusudur. Sorunun ilk amacı hazırbulunuşluk farklılıklarının tespit etmektir. Öğrenme, bilinenler üzerine inşa edilerek ilerler (Roberts ve Inman, 2013). Ön koşul becerilerinde bir eksiklik varsa, bunların giderileceği bir sürecin planlaması, kaliteli bir ders yapmasını sağlayacaktır. Planlama sürecinin başlatılmasındaki en büyük yardımcıya yönelik öğretmenler şu yeterliğe sahip olmalıdır:

Hazırbulunuşluğa ilişkin ölçme sonuçlarını, öğretimi planlamak için kullanır.

Öğretmen; öğrenme amacını net şekilde ortaya koyacak kavram, ilke ve beceri analizini gerçekleştirdiğinde kazanımın esas olarak işaret ettiklerini ve farklı güçlük düzeylerini, bu güçlük düzeylerini destekleyecek sistemleri de planlamış olacaktır (Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003). Bu şekilde tüm grubun ve bireysel ihtiyaçların karşılanması, planlama aşamasında garanti edilebilir. Bu anlamda öğretmenlerin, kazanımlardan çıkardığı kavram, ilke ve becerileri planlamaya dâhil etmede yeterli beceriye sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda belirlenen yeterlik aşağıdaki gibidir:

Kazanıma ilişkin belirlediği temel kavram, ilke ve becerileri planlama aşamasında kullanır.

Farklılaştırılmış öğretimin gerçekleştirilmesi; içerik, süreç, ürün ve mekânın kullanımının uyarlanmasını gerektirir. Örneğin öğretim programı vasıtasıyla belirlenmiş olan içerik, sürekli ölçme ve durum tespitleriyle belirlenecek olan bireysel farklılığa göre derinlik ve karmaşıklık düzeyi dikkate alınarak uyarlanmalıdır (Roberts ve Inman, 2009). İçeriğin uyarlanması, öğrenme ve gelişimin sürekliliğini sağlayacak adımlardan biridir (Roberts ve Inman, 2013; Tomlinson, 1995; Tomlinson ve diğerleri 2003). Sürecin uyarlanması, bireyin öğrenme yollarının çeşitlendirilmesidir. Öğretmenler; profesyonel bir sorumluluk olarak öğrencilerin öğrenme biçimlerini tanımaya yönelik değerlendirme yapmalı ve öğrenen

profillerine hitap edecek şekilde öğretim sürecini uyarlamalıdır. Etkin öğretimin gerçekleştirilmesi için farklılaşan profillerin her birine hitap edecek sürecin işletilmesi sağlanmalıdır (Dunn ve diğerleri, 2009; Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003). Bu hususların gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin sahip olması gereken iki yeterlik ortaya çıkmıştır:

Ölçme verilerini kullanarak içeriği uyarlar.

Ölçme verilerini kullanarak süreci planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.

İçeriğin ve sürecin uyarlanmasıyla öğrenen öğrencilerin, öğrendiklerini göstermesi de uyarlanabilir bir durumdur. Öğrenirken bilgi tüketen konumundan bilgi ile üretici olma konumuna geçen öğrencinin; kazandıklarını kendi ilgi, öğrenen profili ve hazırbulunuşluk seviyesine hitap edecek biçimde çeşitlendirmek mümkündür (Gregory ve Chapman, 2013; Tomlinson, 1999; Tomlinson ve diğerleri, 2003). Bu çeşitlendirme, yine değerlendirme temelli yapılmalıdır. Öğrenenlerin ortaya koyacakları ürünlerle ilgili seçenekler sunulabilir: Yazılı, görsel, işitsel ve teknolojik ürünler olabilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre grupla çalışma, sessiz çalışma, eşli çalışma, iş birliğine dayalı öğrenmenin gerçekleştirilebileceği alanların birlikte veya ayrı ayrı kullanılmasına olanak tanıyan mekân tasarımı gerekebilir (Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003). Bu da, mekânın uyarlanmasını işaret etmektedir ve basitçe sıraların öğretim amacına göre küme, u veya satır düzeni hâlinde kullanılması bu uyarlama içerisinde değerlendirilebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin ürün ve mekânın uyarlanması konusunda sahip olmaları gereken yeterlikler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Ölçme verilerini kullanarak öğrencilerin ortaya koyacakları ürünleri planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.

Öğrencilerin durumunu dikkate alarak gerektiğinde mekânda uyarlama yapar.

Değerlendirme ve öğretim arasındaki sıkı ilişki FÖY'de kendini gösterir. Öğretimi şekillendirmeye yönelik, süreç içerisindeki öğrencinin durumunun tespit edilmesi ve

öğretimin bu tespite göre planlanması farklılaştırmanın temelidir (Black ve William, 1998; Tomlinson, 1999; Westbroek ve diğerleri, 2020). Bu anlamda elde edilen ölçme sonuçlarıyla küçük veri kılavuzluğunda öğretimi planlama becerisi öğretmende olması gerekir. Bu beceriyi ifade eden yeterlik ifadesi şu şekildedir:

Öğretimi şekillendirmek için süreç değerlendirme tekniklerini kullanır.

Öğrenme Ortamları İle Süreçlerini Oluşturma ve Sürdürme Alt Alanına Yönelik Yeterlikler. FÖY’de öğrencinin bütünü anlaması ve olgusal bilgiyi kavramasını sağlayacak ilkelerden birinin kavram temelli öğrenme olduğu ve bundan dolayı öğretmenlerin kavram öğretimiyle ilgili bilgi düzeyinde yeterlik sahibi olmaları gerektiği söylenmişti. Bunu gerçekleştirebilmekse bir beceriyi ifade etmektedir. Kavram temelli öğrenmede bir kavram ve o kavramı içeren bir olayın özellikleri, kavrama ilişkin alt kavramların belirlenmesi ve kavrama örnek olan/olmayan unsurların belirlenmesi; bunların kazandırılmasıyla ilgili bir yöntem seçilmesi gerekir (McCoy ve Ketterlin-Geller, 2004). Kimi kavramlar sadece bir açıklamayı, kimi kavramlarsa hem açıklama hem de uygulamayı anlatan nitelikte olabilir. Burada öğretmen buluş veya sunuş yolu stratejilerini; kavram ve alt kavramlarını gösterecek şekilde grafikler yardımıyla ele alabilir (McCoy ve Ketterlin-Geller, 2004; Tessmer ve diğerleri, 1990). Bu duruma ilişkin öğretmenin sahip olması gereken yeterlik şu şekilde ifade edilebilir:

Kavram temelli öğretimi uygular.

Öğrenimin sosyal etkileşimle sağlanması için; kazanımlara uygun olarak yeri geldiğinde tüm grup, yeri geldiğinde ilgi, öğrenen profili veya hazırbulunuşluğa göre homojen veya heterojen gruplarla çalışma; akran öğretimi, bireysel çalışma veya öğrencinin öğretmen koçluğunda çalışması; gelişimin sürekliliğini ve ilerlemenin izlenmesini sağlayacaktır (Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003). Grupla çalışmanın sosyal etkileşimi desteklemesi dışında FÖY’deki anlamı, bir öğrencinin ne tür etkinlikle karşılaşacağını belirlemek ve öğrenme amaçları doğrultusunda bu etkinliklerde öğrencinin bireysel veya grupla çalışmasını ifade etmektedir. Grublamanın esnek olması,

öğrencileri etiketlememek demektir. Bu nedenle sürekli değerlendirmeye grupların dinamiği değişebilir, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeyleri öğretim ilerledikçe gelişebilir, değişebilir. Öğretmen gruplama becerisini ders planını gerçekleştirirken veya anlık olarak değerlendirmelerle işe koşar; öğrencilerin ihtiyacı olan öğrenme-öğretme yaşantılarına dâhil eder. Burada ortaya çıkan yeterlik aşağıdaki biçimde ifade edilebilir:

Grup dinamiklerine uygun esnek gruplama tekniklerini planlı veya anlık olarak uygular.

Öğretim farklılaştırılırken öğrenme topluluğundaki her bir öğrenciyi ayrı ayrı görebilen toplu öğretimden uzaklaşmayı sağlayan öğrenme ve ilgi merkezleri, istasyonlar, bireysel çalışma, iş birliğine dayalı öğrenme gibi tekniklerin sıklıkla kullanılır (Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003). Bununla birlikte öğretmen; öğrencilerin seçim yapmalarına yardımcı olacak biçimde seçim tahtaları, menüler, katlı öğretim, Bloom kartları, öğrenme sözleşmeleri gibi teknikleri de derslerinde kullanabilme konusunda beceri sahibi olmalıdır (Tomlinson, 2014). Bunlar farklılaştırmayı ve gruplamayı kolaylaştıran, öğrenmenin doğasına uygun yöntemlerdir. Bunun yanında, “öğrencilerin yönergeleri beklerken veya çalışmalarını tamamladıklarında içeriğe dair bilgilerini güçlendirecek veya zenginleştirecek” tampon etkinlikleri de işe koşabilmelidir (Brimijoin, 2005, s. 259). Tampon etkinlikler, sınıf içerisinde sürekli olarak gerçekleştirilebilecek etkinliklerdir ve sınıfta bulundurulması öğrenmenin kesintisizliğini önleyecek, aynı zamanda sınıf yönetimine de katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin bu anlamda, farklılaştırmayı destekleyecek yöntem, teknik ve uygulamalar konusunda sahip olması gereken yeterlik şu şekildedir:

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun strateji, yöntem ve teknikleri süreçte kullanır.

Öğretimin farklılaştırıldığı sınıflarda öğrenme-öğretme etkinliklerinin fiziksel olarak kontrolü; öğrencilerin materyallere rahatlıkla ulaşması, etkinliğin bitirme süresinin esnek olarak ayarlanması, mekân kullanımının uygun şekilde yapılabilmesiyle gerçekleştirilir (Gregory ve Chapman, 2013; Roberts ve Inman, 2013; Tomlinson ve Cunningham-Eidson,

2003). Bu da, etkili bir sınıf yönetimi anlayışıyla uygun rutinlerin oluşturulması sonucunda sağlanabilir. Aynı zamanda öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi de bu sürece katkı sağlayacaktır. Bu noktada öğretmen; zaman, mekân ve etkinlik kontrolü ve yönetimine yönelik becerikli olması beklenir. Bu anlamda belirtilen öğretmenin sahip olması gereken aşağıdaki yeterliğe dikkat çekilmektedir:

Zaman, mekân, materyal ve etkinliğin kontrolünü ve yönetimini sağlar.

Sınıf kuralları ve rutinleri oluşturma, materyal dağıtımı, ödev kontrolü gibi sınıfın doğal akışına katkı sunacak sorumlulukları öğrencilerle paylaşmak; sağlıklı sınıf iklimine ve öğrenen topluluk olmaya katkı sunar (Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003). Demokratik sınıf ortamı öğrenenin “kendini ifade etmesi, güvende hissetmesi, başarıyı yakalayabileceği fırsatları bulabilmesi için” (Brimijoin, 2005, s. 257) FÖY’ün vazgeçilmezidir ve kaliteli sınıf yönetimine işaret etmektedir. Buna dayanarak, öğretimi farklılaştırabilen öğretmenlerde öne çıkan yeterlik ifadesi aşağıdaki gibidir:

Her bir öğrenciyi sınıfın doğal bir üyesi olarak kabul ederek demokratik bir sınıf iklimi oluşturur.

Öğretmenlerin tamamıyla uzmanlık alanı olmayan bazı özel durumlar, çeşitli uzmanlarla sınıf içerisinde iş birliği yapılmasını gerektirebilir. Ana dil problemi, öğrenme güçlüğü, üstün yeteneklilik, davranış bozukluğu gibi baş edilmesi gereken özel durumlarda ilgili alan uzmanı ile çalışması gerekir (Tomlinson ve Cunningham-Eidson, 2003). Başta rehberlik servisi olmak üzere, yönetimin de desteğiyle öğrencilere rehberlik araştırma merkezlerinden destek alınmasını sağlamak gerekir. Farklılaşma, özel eğitimle aynı anlama gelmediğinden sınıftaki bu farklılıkların üstesinden gelmek için belli önerilere öğretmenlerin ihtiyacı olabilir. Bu anlamda öğretmenlerin sahip olması yeterlik şu şekildedir:

İhtiyacı olması hâlinde, sınıf içerisinde ve dışında iş birliği yapabileceği uzmanlara başvurur.

Sadece sınıf düzeyi normlarının takibi ve standart sınavlara hazırlanma kaygısı; öğretimin farklılaştırmasını engelleyen bir durumdur (Brington, 2005). Öğrencinin olduğu sınıf seviyesinden önde veya geride olması durumu bir tarafta, kendi gelişimde ilerleyişi diğer tarafta takip edilmelidir. Bu şekilde her bir öğrencinin hem kendi ilerleyişi hakkındaki bilgiye, hem de sınıf düzeyinden beklenenler konusunda ne hâlde olduğu değerlendirilebilir (Tomlinson, 1999). Bir öğretim programının takip edilmesi; belli başlı bilgi, kavram ve becerilerin sınıf seviyelerine göre kazandırılmış olmasını gerektirmektedir. Bu nedenle de öğretmenden beklenen yeterlik şu şekilde belirtilmiştir:

Sınıf içerisindeki grup normlarını ve her bir öğrencinin bireysel normunu takip eder.

FÖY'de bireyin başarısı merkezdedir; bu başarıya yönelik yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi için, öğrencinin yakınsak gelişim alanına ne çok yakın ne de çok uzak olunması gerekir. Öğrenene bilinenler değil, bilinmeyenlerin kademeli şekilde sunulması ile öğrenme gerçekleşecektir (Tomlinson, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin; karmaşıklık düzeyinin gitgide arttırıldığı, öğrenenin bilişsel olarak yeni bağlantılar oluşturabileceği fırsatlar sunması gerekir. Bu anlamda aşağıdaki yeterlik öne çıkmaktadır:

Her bir öğrencinin gelişim düzeyine uygun şekilde, gitgide karmaşıklaşan temel bilgi ve beceri kazanma fırsatları sunar.

Ölçme ve Değerlendirme Alt Alanına Yönelik Yeterlikler. FÖY'ün kökleri değerlendirmeye uzanır. Bu değerlendirmeye yönelik ilk yapılması gereken ön değerlendirme tekniklerini etkili kullanılarak veri elde etmektir. Bu anlamda hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine yönelik ön değerlendirme araçlarını tasarlama ve kullanmaya yönelik birtakım yeterlikler ortaya çıkmaktadır.

Hazırbulunuşluk için; her bir öğrenenin kazanıma yönelik geçmiş yaşantısı, bilgisi, kavram yanılgısı ile öğrenme ortamına geldiği ve bunların formel veya informal araçlarla tespiti ile yeni bilgilerin inşa edileceğinin planlanması; öğretimin farklılaştırılması için başlangıç noktalarından biridir (Tomlinson ve Moon, 2013). Buna yönelik öğretmenler;

gözlem protokolleri, ön ve son testler, açık uçlu sorular, kavram haritaları gibi araçları tasarlayabilmelidir. Bunun yanında öğrencilerin ilgilerini belirlemek için informel biçimler kullanılabilir; çünkü öğrenme çerçevesi ve öğrenen arasında bağ kurma, eğlenerek ve anlamlı öğrenmeyi en üst düzeye çıkarır. Bu nedenle disiplinler içerisinde öğrencilerin ilgisi belirlenip içerikle bağ kurulması sağlanmalıdır (Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Moon, 2013). Burada öğretmenler ilgiyi belirleyebilmek için basit envanterler hazırlayabilir. Bu kapsamda, öğretmenlerin sahip olması gereken iki yeterlik ortaya çıkmıştır:

Hazırbulunuşluğu belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.

İlgii belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.

Öğrenen profiline yönelik öğreneni etiketleyen ve güvenilir olmayan araçlar kullanılmamalıdır. Bunun yerine öğrenciler, veliler veya öğrencilerin farklı öğretmenleriyle konuşarak onların öğrenme tercihleri hakkında bilgi edinmek, seçenek sunulduğunda hangi yollarla öğrenmeyi tercih ettiklerini belirlemek bir tür değerlendirme olarak ele alınabilir. Öğrenen profiline ilişkin bilgilerin alınmasının ardından, farklı yollarla öğrenmeyi tecrübe edecekleri seçenekler öğrencilere sunulmalıdır (Tomlinson ve Moon, 2013). Bu anlamda öğretmenler, aşağıdaki yeterliğe sahip olmalıdır:

Öğrenen profillerini desteklemek için gözlem ve görüşmelerden elde ettiği bilgileri kullanır.

Sadece ön değerlendirmeyle tespit yeterli değildir, süreç değerlendirmesiyle de takipler yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesi “öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimi uyarlamada kullanmak üzere kanıt elde edildiğinde” gerçekleşir (Black ve William, 1998, s. 2). Burada hem öğrencinin hem de öğretmenin süreç değerlendirme sonuçlarından yararlanarak eğitim durumlarını iyileştirmesi söz konusudur. Öğrencilerin öz değerlendirme yapması ve öğretmenin gözlemleriyle bunları karşılaştırması gibi süreçler de öğretmen tarafından işe koşulabilir. Sonuç değerlendirme, öğrencinin bireysel ve sınıf seviyesine göre belirlenmiş hedeflerin ne kadarının gerçekleştiğinin görülmesi amacıyla gerçekleştirilmelidir

(Moon, 2005; Tomlinson, 2005; Tomlinson ve Moon, 2013). Bu anlamda öğretmenin süreç değerlendirmeyi yalnızca not verme kaygısıyla değil, öğretim hakkında değerlendirme yapacak yeterlikte gerçekleştirmesi gerekir. Bu gerekçeler, öğretimi farklılaştırmayı sürdürebilmek için iki farklı yeterliği açığa çıkarmaktadır:

Öğrencinin gelişimini görmek ve öğretimi planlamak için süreç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

Öğrencilerin gelişimlerini görmek ve notlandırmak için sonuç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

Felsefe ve Anlayış Alanı

FÖY'e ilişkin öğretmen yeterlikleri arasında ortaya çıkan son bulgu “felsefe ve anlayış” yeterlik alanına aittir. Bu temadaki bulgular “eğitim felsefesi” ve “anlayış” olmak üzere iki alt yeterlik alanında toplanmıştır. İlgili bulgular şu şekildedir:

Eğitim Felsefesi Alt Alanına Yönelik Yeterlikler. Eğitim akımları farklılaştıkça öğretmen rollerinin değiştiği bilinen bir gerçektir. Bu anlamda FÖY’de; öğrencilerin keşfederek kendi bilgilerini edinmelerini, birbirlerinden öğrenmelerini, kendi öğrenmeleri üzerine düşünmelerini sağlayarak üst bilişsel becerilerini geliştiren öğretmen bir lider rolünde olur ve bu şekilde öğrencileri sürecin bir paydaşı hâline getirerek öğrenmeyi öğrenmelerini sağlar (Tomlinson, 1999). Öğretmen kendi rolünün; bir lider ve bilgiyi kılavuzlayan kişi olduğunu kabul ettiği felsefesiyle yoluna devam eder. Öğretmenin, bilgiyi kılavuzlama konusunda öğrencilere model olarak akran öğretiminde de bunun gerçekleştirilmesini sağlayacak şekilde öğrenen bir örgüt olma yolunda sorumluluk paylaşımını gerçekleştirecek felsefeye sahip olması gerekir. Bu felsefeye yönelik sahip olunması gereken ilk yeterlik aşağıdaki şekildedir:

Öğretimi kılavuzlayan, lider bir öğretmen rolünü üstlenir ve bunu öğrencileri ile paylaşır.

“Farklılaştırma, bir araç seti değildir; eğitimcilerin her öğrenenin eşsiz ihtiyacını karşılamak için sahiplendiği bir inanç sistemi veya zihniyettir” (Gregory ve Chapman, 2013, s. 2); zihniyetin içerisindeki en büyük felsefeye bireysel farklılıklara saygı göstermektir. Bu anlamda öğretmenin felsefesinde bireyin her yönüyle bireyselliği olduğuna ilişkin bir algısı varsa, farklılıklara cevap vermeyle ilgili güdülenmişliği artacaktır. Bu kapsamdaki yeterlik şu şekildedir:

Bireysel farklılıklara saygı gösterir.

Öğrenmenin nasıl ve hangi durumlarda etkili şekilde gerçekleştiğine ilişkin çok sayıda araştırma mevcuttur. Beyin araştırmaları, olumlu bir öğrenme atmosferinin oluşabilmesi için öğretmenin mizahı kullanma ve öğrenmeyi kutlama gibi etkinlikleri gerçekleştirmesini önermektedir. Bu sayede sınıftaki ortam tehditkârlıktan uzak, kucaklayıcı olacaktır ve öğrenmeye yönelik olumlu katkı sunacaktır (Gregory ve Chapman, 2013). Öğretmenin felsefesinde sınıfta eğlenerek öğrenmeyi hâkim kılacak, duygulara dokunan bir öğrenme ortamı oluşturması gerekir. Farklılaştırmanın gerçekleşeceği sınıf ortamını sağlamak için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Mizahı ve kucaklayıcı dili sıklıkla kullanır.

Yaşam boyu öğrenen olma, öğrenmeyi sevmekle başlar. Öğretimi farklılaştırma, birtakım bilgi ve beceri edinme süreçlerinin senkronize olarak ilerlemesini gerektirir, bu nedenle hem yaklaşıma yönelik hem de kişiye yönelik olarak gelişime açıklık gerekmektedir (Tomlinson, 1999; Tomlinson, 2001). Uygulamalı bir alan olan eğitimdeki sorunların çözümü veya yeniliklerin takibi, yine alandaki kişilerin literatüre katkı sağlayan çalışmalarının incelenmesiyle gerçekleşecektir. Bu anlamda farklılaştıran öğretmenler, yaşam boyu öğrenen olarak mesleki gelişimlerini gerçekleştirecek bir felsefeye sahip olmalıdırlar. Bu kapsam, aşağıdaki yeterlikle ifade edilebilir:

Yaşam boyu öğrenen bir anlayışla mesleki gelişimini sürdürür.

Anlayış Alt Alanına Yönelik Yeterlikler. Eğitim felsefesinin yanında bazı anlayış ortaklıkları da öğretimi farklılaştıran öğretmenlerin özellikleridir. Öğretmenlerin, öğrencilerin potansiyellerini tam anlamıyla gerçekleştirmek için geliştirilmeye açık yönlerinin güçlü yönleri sayesinde tamamlanabileceğine inanması, sınıf içerisinde sürdürülebilir bir öğrenme döngüsünün olmasına katkı sağlayacak bir felsefenin inşasına yardımcı olur (Gregory ve Chapman, 2013; Roberts ve Inman, 2013; Tomlinson, 1999). Öğretmen, her öğrenciyi bir potansiyel olarak görmeli, öğrencileri de başarılı olma konusunda cesaretlendirmelidir. Bu husus öğrencilerin, “deneyip başarısız olmaktansa, hiçbir şey yapmamayım daha iyi” biçimindeki anlayışının kırılmasını sağlayacaktır (Curwin ve Mendler, 1988, s. 20). Bu ifadelerin işaret ettiği yeterlik, aşağıdaki biçimde ifade edilebilir:

Öğrencilerinin bir potansiyeli olduğuna inanır.

Öğretmenin her bir öğrenciyi farklılıklarıyla, birey olarak kabul ederek fiziksel, bilişsel ve duyuşsal alanlarda farklı ihtiyaçları olabileceğini göz önüne alması ve bu gelişim alanlarını bütün olarak görmesi; farklılaştırmaya daha da yaklaşmasını sağlayacaktır (Tomlinson, 1999). Öğrenme motivasyonunu teşvik etmenin yollarını bulma kararlılığı, öğrenme yaşantılarındaki adaletin temelidir ve bu öğretimi etkili şekilde farklılaştıran öğretmenlerin erdemidir (Tomlinson ve Allan, 2000). Bu kapsamda ifade edilebilecek öğretmen yeterliği şu şekildedir:

Öğrenciyi bir birey ve öğrencinin gelişimini bir bütün olarak görür.

Tomlinson (1999), öğretimi farklılaştıran öğretmenlerin, her bir öğrencisi için standartları yüksek tuttuğunu söyler. Gerçekleştirilen her yüksek standart daha iyiye ilerleyecek ve gelişimde süreklilik sağlayacak uygulamaların ortaya konulması sağlanacaktır. Bunun için bireyin gelişimi için hedeflenen noktalar, en üst seviyede olmalı ve dâhil olunacak öğrenme-öğretme yaşantılarının standardı da en üst düzeyde tutulmalıdır. Öğretmenin bu anlamda sahip olması gereken son yeterliğin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Her bir öğrencinin en üst seviyede sürekli gelişim göstereceğine inanır.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin FÖY'ü içselleştirip uygulamalarına yansıtmaları için birçok özelliğe sahip olması gerektiği görülmüştür. FÖY, belli bir araçlar ve yöntemler bütünü olmayabilir; ancak öğretmenlerin öğretimi farklılaştırabilmesi için çeşitli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması gerekir. Bu durum, FÖY'e yönelik sahip olması gereken özelliklerin belirlenebildiğini ve öğretmenlere kazandırabilecek yaşantıların tasarlanabildiği sonucunu ortaya koymaktadır. FÖY'e yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, bu yeterliklerin kazandırılacağı süreçlerin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır.

2. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: FÖY'e Yönelik Öğretmen Yeterliklerinin Kazandırılacağı Kapsayıcı Eğitim Dersinin Planlaması

“Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlikler hangi uygulamalarla kazandırılabilir?” biçiminde ifade edilen ikinci alt araştırma sorusuyla, Kapsayıcı Eğitim dersinin içeriğinin planlanması amaçlanmıştır. Bunun için FÖY'e yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin ardından, bu yeterliklerin hangi uygulamalar ve içeriklerle kazandırılacağı göz önüne alınarak Kapsayıcı Eğitim dersi planlanmıştır. Tüm yeterlikler göz önüne alındığında bu dersin amacı, sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'ü yansıtacak şekilde öğretimi planlamasını ve uygulanmasını sağlayacak bilgi ve beceri geliştirmeleridir. Bu amaçla Kapsayıcı Eğitim dersinde edindikleri bilgi ve becerileri, Türkçe Dersi Öğretim Programı aracılığıyla göstermeleri hedeflenmiştir.

Yeterliklerin bilgi, beceri, felsefe ve anlayış olmak üzere üç farklı alanda ortaya çıkması dersin içeriğinin önemli bir belirleyicisi olmuştur. Bilgi ve beceri alanlarındaki yeterlikler bilişsel alana hitap etmekte ve ne tür içeriğin ele alınabileceğine ilişkin ipuçları vermektedir. Felsefesi ve anlayış alanlarındaki yeterliklerse duyuşsal alana hitap etmektedir. Duyuşsal alana yönelik yeterliklerin belli içerikler doğrultusunda doğrudan kazandırılması yerine, örtük biçimde ve bilişsel alandaki öğrenme yaşantıları içerisinde çeşitli etkinliklerle ele alınması önerilmektedir. Duyuşsal alan kazanımlarının edindirilmesinde

tartışma, vaka analizleri ve örnek olay gibi öğrenenleri düşünmeye, konu hakkında fikirlerini ortaya koymalarını sağlamaya yönelik etkinlikler ele alınabilir (Shephard, 2008, s. 91). Bu gerekçeyle eğitim felsefesi ve anlayışa ilişkin yeterliklerin kazandırılması, ayrı bir konu başlığı veya içerik olarak ele alınmamıştır. Bu açıklamalara dayanarak yeterliklerin kazandırılması için aracılık edecek genel konu başlıkları Tablo 7'deki gibi şekillenmiştir.

Tablo 7

Kapsayıcı Eğitim Dersinin Genel Yapısı

3. Alan: Felsefe ve anlayış	1. Alan: Bilgi	Genel İçerik
	1.1.Yaklaşımına ilişkin bilgi	Bireysel farklılıklar Kapsayıcılık ve yasal temelleri FÖY'ün pedagojik temelleri ve bileşenleri
	1.2.Disipline ilişkin bilgi	Türkçe dersi öğretim programı
	2. Alan: Beceri	Genel İçerik
	2.1.Eğitim ve öğretimi planlama	FÖY'de planlama
	2.2.Öğrenme ortamları ile süreçlerini oluşturma ve sürdürme	Farklılaştırmaya yardımcı teknikler Gruplama ve uyarlama Öğretim ve değerlendirme ilişkisinin temeli
	2.3.Ölçme ve değerlendirme	FÖY'de değerlendirmenin yeri Sınıf içi öğrenmeleri değerlendirme teknikleri

Tablo 6'da görüldüğü gibi Kapsayıcı Eğitim dersinin içeriği bilgi ve beceri olmak üzere iki temel başlıktan oluşmaktadır. Birinci alt araştırma sorusuna cevap vermek üzere ortaya çıkan yeterlikler bilgi alanından başlayarak listelenmiş, felsefe ve anlayış alanında son bulmuştur (EK-E). EK-E'de verilmiş yeterliklerin izlediği sıra içeriğin hazırlanmasında genel olarak takip edilmiş, bazı yeterliklere birden fazla konuda değinilmiştir. Kapsayıcı Eğitim dersi toplamda her hafta iki ders saati olmak üzere, 13 hafta olarak planlanmıştır. Belirlenen tüm konuların 26 ders saatinde ele alındığı dersin genel yapısını gösteren izlençe EK-F'de sunulmuştur.

Tablo 7'deki yeterlik alanlarına yönelik içeriğin genel yapısının oluşturulmasının ardından detaylı biçimde konular belirlenmiştir. Bu araştırmanın her bir aşaması FÖY çerçevesine (Tomlinson, 1995; 2000) göre yapılandırıldığından Kapsayıcı Eğitim dersinin içeriği de bu çerçevede inşa edilmiştir. Bu çerçeve içerisindeki konuların bir ders dâhilinde işletilmesinde FÖY'ün şu ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (Rock ve diğerleri, 2008): Temel bilgi ve becerilere odaklılık, bireysel farklılıklara duyarlılık, öğretim ve değerlendirmenin bütünlüğü ve uyarılama. İlkelerin süreci şekillendirmeye katkısı aşağıda maddeler hâlinde ifade edilmiştir:

- Temel bilgi ve becerilere odaklılık ilkesi gereğince, FÖY'e yönelik öğretmen yeterliklerinin işaret ettiği temel kavramlar belirlenmiştir. Ardından, her bir yeterlik alanındaki tüm yeterlikleri kapsayan ana fikir belirlenmiştir. Bilgi yeterlik alanı için bir ana fikir, beceri yeterlik alanı için de bir ana fikir yazılmıştır. İçerikler, bu kavramlar ve ana fikir üzerine inşa edilerek öğrenene kazandırılmaya çalışılmıştır.
- Bireysel farklılıklara duyarlılık ilkesinde, katılımcıların hazırbulunuşluklarının tespit edilmesine ve sürecin bu hazırbulunuşluk temelinde inşa edilmesine dikkat edilmiştir.
- Öğretim ve değerlendirmenin bütünlüğü ilkesinde, katılımcıların her bir dersten sonraki bilişsel ve duyuşsal olarak kazandıklarının tespitine odaklanılmıştır. Bunun için temelde öğrenme günlüğü kullanılmış, FÖY'de kullanılan çeşitli değerlendirme araçlarına da yer verilmiştir.
- Uyarılama ilkesinde, katılımcıların hazırbulunuşluk ve öğrenme profili gibi bireysel farklılıklarına ilişkin Tomlinson'ın (2017, s. 29) Tablo 2'de önerdiği tüm sınıf etkinlikleri (ön değerlendirme, içerik ve beceri öğretimi / modelleme, tartışma), bireysel ve kişisel etkinlikler (okuma, günlükler, pratik etme), öğrenci-öğretmen görüşmesi (e-posta soru-cevapları, bilgi ve tutuma yönelik

yarı yapılandırılmış görüşme) ve küçük grup etkinlikleri (gözlem, paylaşımlı okuma) ile öğrenme-öğretme süreçleri planlanmıştır.

İlkeleri karşılayacak uygulamaların belirlenmesiyle Kapsayıcı Eğitim dersinin bilgi ve beceri olmak üzere iki alanda toplanan içeriğinin daha da detaylandırılması söz konusu olmuştur. Bu iki alandaki yeterlikler, kavramlar, ana fikir, konular ve uygulamalara ilişkin tüm açıklamalar dersin bilgi alanı ve beceri alanı alt başlıkları hâlinde detaylı biçimde açıklanmıştır. Bu açıklamaların içerisinde yalnızca içerik değil, öğrenme-öğretme yaşantıları da belirtilmiştir. Dersin sonunda öğretmen adaylarının nasıl değerlendirileceği ayrı başlık hâlinde açıklanmıştır.

Kapsayıcı Eğitim Dersinin Bilgi Alanı

Kapsayıcı Eğitim dersinin bilgi alanında, ilk dört hafta, eğitimde kapsayıcılığın ve öğretimin farklılaştırılmasının temelleri genel konu başlıkları olmuştur. Tablo 8, bilgi yeterlik alanına ilişkin konu başlıklarının detaylarını, temel kavramlarını ve bu yeterlikleri kapsayan ana fikri göstermektedir. Buradaki içerik için toplamda sekiz ders saati ayrılmıştır. Bireysel farklılıkların net biçimde anlaşılabilmesi için bir sınıf dışı öğrenme etkinliği eklenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının bir ilkokulda iki ders saati gözlem yapması ve bir ders saati deneyimli bir sınıf öğretmeni ile görüşme gerçekleştireceği bir etkinlik planlanmıştır.

Tablo 8

Kapsayıcı Eğitim Dersinin Bilgi Alanına İlişkin Detaylı İçerik

İçerik	Yeterlikler
	Bireysel farklılık kavramının bileşenlerini bilir.
Kapsayıcılık kavramı	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temelindeki pedagojik alt yapıyı bilir.
Kapsayıcılık ve FÖY ilişkisi	
FÖY ve özel eğitim arasındaki farklar	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkelerini bilir.
Bireysel farklılıklar	Kavram temelli öğretimin özelliklerini bilir.
	Öğretimi farklılaştırmanın gerekçelerini bilir.
	Öğretimi nasıl ve neye göre farklılaştırabileceğini bilir.

FÖY'ün kavramsal temeli: ilke, pedagojik alt yapısı ve gerekçeleri	Farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim ve zenginleştirme kavramları arasındaki farkı bilir.
Farklılaştırılabilir unsurlar	Derslere ait kazanımların önemli noktalarına ilişkin içeriği
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın anlayışı ve içeriği	ve becerileri sergiler.
Türkçe dersi öğretiminde öğretmenlerin hâkim olması gereken bilgiler	Derslere ait kazanımlarda yer alan temel kavramları ve ana fikirleri bilir.
Ana fikir: FÖY; güçlü bir pedagojik alt yapı temelinde gerekçelenmiş, belli ilkeler dâhilinde uygulanabilecek, bireyleri tüm farklılıklarıyla kucaklayan ve eğitime bakış açısını betimleyen bir paradigmadır; bu paradigma temelinde çeşitli derslerin planlaması öğretmen sorumluluğudur.	
Kavramlar: kapsayıcı eğitim, sosyal yapılandırmacılık, bireysel farklılık, hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili, farklılaştırılmış öğretim, içerik, ürün, süreç, özel eğitim, zenginleştirme	

Tablo 8'de de görüldüğü gibi bilgi alanındaki tüm konular, ana fikrin anlaşılmasına hizmet edecek şekilde ele alınması planlanmıştır. Ana fikri destekleyecek şekilde Kapsayıcı Eğitim dersinin tanımındaki kapsayıcılık kavramı, ilk haftanın konusu olarak belirlenmiştir. Burada kapsayıcılığın alt yapısı ve mevzuat temeli, kapsayıcılık ve öğretimin farklılaştırılması arasındaki bağ, özel eğitim ve zenginleştirmeden ayrılan yönleri hakkında temel bilgilerin işlenmesi uygun görülmüştür. Konuya ilişkin, öğretmen adaylarının hazırbulunuşluklarını arttırmaya yönelik, derse gelmeden önce okuyacakları bazı materyaller belirlenmiş ve izlenmeye eklenmiştir (EK-F). Katılımcıların okuyarak geldikleri materyaller sayesinde soru-cevap tekniğiyle konu alanının ele alınması planlanmıştır. Ele alınan bu konulara ilişkin, katılımcıların 3-2-1 çıkış bileti değerlendirmesini tamamlamaları, değerlendirme ve öğretimin bütünlüğü ilkesi gereğince sürece eklenmiştir. Tüm değerlendirmeler ödev olarak öğrencilere verilecektir. Bu değerlendirme derste öğrenilen konuya ilişkin üç önemli terim, keşfedilmek istenen iki önemli fikir ve kazanılan bir kavram veya becerinin kapsamlı şekilde açıklanmasını içeren bir araçtır (Westphal, 2011, s. 11).

Ardından FÖY'ün pedagojik alt yapısı, dayandığı teorik temeller ve bireysel farklılıkların irdelenmesi planlanmıştır. FÖY çerçevesi ve temelindeki pedagoji (Tomlinson, 1995; 2000), öğretime FÖY'ü yansıtmak için öğretmenden beklentiler ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin konular bu kısımda yer almıştır. Yine katılımcıların hazırbulunuşluklarını arttırmaya ilişkin çeşitli kaynaklar izlenmeye eklenmiş (EK-F); bu kaynaklar üzerinden tartışma ve keşfetme ortamının oluşması planlanmıştır. Burada ele alınan konular, eğitim felsefesi ve anlayış alt alanı yeterliklerine (EK-E) dokunacak biçimde planlanmıştır. FÖY'le ilgili bu konu alanının değerlendirilmesinde ABC ve çizelim olmak üzere iki araç kullanılmıştır. ABC değerlendirmesinde, konu alanına yönelik akılda kalanların cümlelere dökülürken alfabedeki her bir harf ile başlatılarak yazılması beklenir (Westphal, 2011, s. 33). Çizelim değerlendirmesinde, farklılaştırılabilir unsurların anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesi düşünülmüştür. Burada katılımcılardan üç farklı renk ve en az beş farklı detayla, farklılaştırılabilir unsurlardan neler anladıklarının çizilerek ifade etmeleri beklenmiştir. Bu araçta kullanılan renkler ve detayların açıklamaları istenmelidir; bu sayede imgesel biçimde kavrananlar ortaya koyabileceklerdir (Westphal, 2011, s. 31).

FÖY'ün temelindeki bireysel farklılıkların anlaşılması için bir gözlem etkinliği planlanmıştır. Bu etkinlikte, bir sınıftaki öğrenci dinamiği, çeşitliliği ve öğretmenin bu çeşitliliğe uyumu incelenecektir. Gözlemin Türkçe dersi dâhilinde ve özellikle öğrencilerin farklılıklarının tespitine yönelik şekilde gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Ardından öğretmenle bir mülakat gerçekleştirilerek bireysel farklılıklara ilişkin anlayışın derinleştirilmesi düşünülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının bu mülakat için gruplar hâlinde çalışarak bireysel farklılıklar ve çeşitleri ile bu farklılıklara cevap vermek için izlenen yollara yönelik sorular hazırlamaları planlanmıştır. Yapılacak bu gözlem ve görüşme etkinliğiyle felsefe ve anlayış yeterlik alanındaki (EK-E) duyuşsal kazanımlara da değinmek amaçlanmıştır.

FÖY'e ilişkin bilginin ele alınmasının ardından disipline ilişkin yaklaşım yeterliklerine işaret eden içerik planlanmıştır. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının kazandıkları FÖY

becerilerini Türkçe dersi aracılığıyla göstermeleri planlandığından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi, programın özel amaçları, öğretmenlerin hâkim olması gereken bilgi temeli ve derslere yönelik ana fikir yazma konuları bu kısma dâhil edilmiştir. Öğretim programının temelinde kavramsal öğrenmeye değinilmesi, kazanımlardaki temel kavramların belirlenmesine yönelik kısımlar da bu bölümde yer alacaktır. Sonrasında da öğretim programının incelenmesine yönelik bir ödev verilmesi planlanmıştır. Bu ödevin içeriğinde öğretim programındaki bireysel farklılıklar vurgusu, öğretim programlarının özel amaçları ve ölçme-değerlendirme yaklaşımı, bağımsız okuma ve yazmanın öğretimin farklılaştırılmasıyla nasıl geliştirilebileceği sorularına cevap aramaları istenerek öğretim programına hâkim olacakları düşünülmektedir.

Kapsayıcı Eğitim Dersinin Beceri Alanı

Kapsayıcı Eğitim dersinin beceri alanında, 'eğitim ve öğretimi planlama' ile 'ölçme ve değerlendirme' alt alanlarının tüm yeterlikleri ve 'öğrenme ortamları ile süreçlerini oluşturma ve sürdürme' alt alanının ilk üç yeterliği kazandırılmaya çalışılacaktır. Öğretmen adayları gerçek bir sınıfta uygulama yapmayacağından öğrenme ortamları ve süreçlerini oluşturma ve sürdürmeye yönelik becerileri gözlemlenemeyecektir. İlk üç yeterlik, ders planı aracılığıyla gözlemlenebilir niteliktedir. Beceri alanı konuları dokuz hafta, 18 ders saati olarak planlanmıştır. Tablo 9'da yeterliklere yönelik içerik, kavramlar ve ana fikir görülmektedir.

Tablo 9

Kapsayıcı Eğitim Dersinin Beceri Alanına İlişkin Detaylı İçerik

İçerik	Yeterlikler
	Bir dersi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilke ve basamaklarına göre planlar.
Bloom taksonomisi	Ders planı hazırlamanın her aşamasında Bloom'un taksonomisinden yararlanır.

FÖY'de ders planlamanın özellikleri	Bireysel farklılık ve sosyo-kültürel özellikleri dikkate alarak esnek ders planları hazırlar.
FÖY'de ders planlamanın basamakları	Hazırbulunuşluğa ilişkin ölçme sonuçlarını, öğretimi planlamak için kullanır.
Uyarlama	Kazanıma ilişkin belirlediği temel kavram, ilke ve becerileri planlama aşamasında kullanır.
Uyarlama tekniği olarak merkezler	Ölçme verilerini kullanarak içeriği uyarlar.
Uyarlama tekniği olarak katlı öğretim	Ölçme verilerini kullanarak süreci planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.
Uyarlama tekniği olarak seçim tahtaları	Ölçme verilerini kullanarak öğrencilerin ortaya koyacakları ürünleri planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.
Uyarlama tekniği olarak menü	Öğrencilerin durumunu dikkate alarak gerektiğinde mekânda uyarlama yapar.
Uyarlama tekniği olarak Bloom kartları	Öğretimi şekillendirmek için süreç değerlendirme tekniklerini kullanır.
Uyarlama tekniği olarak öğrenme sözleşmeleri	Kavram temelli öğretimi uygular.
Tampon etkinlikler	Grup dinamiklerine uygun esnek gruplama tekniklerini planlı veya anlık olarak uygular.
Gruplama teknikleri	Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun strateji, yöntem ve teknikleri süreçte kullanır.
Ön değerlendirme	Hazırbulunuşluğu belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.
Süreç değerlendirmesi	İlgiyi belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.
Sonuç değerlendirmesi	Öğrenen profillerini desteklemek için gözlem ve görüşmelerden elde ettiği bilgileri kullanır.
Rubrik	Öğrencinin gelişimini görmek ve öğretimi planlamak için süreç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.
Geliştirme ve ürün değerlendirme aracı	Öğrencilerin gelişimlerini görmek ve notlandırmak için sonuç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

Ana fikir: Öğretmenler; çeşitli pratik becerileri içerisinde barındıran ve bu becerilerin işe koşulmasıyla bireysel farklılıklara duyarlı bir şekilde öğretimi farklılaştırabilecekleri dersleri planlayabilirler.

Kavramlar: Uyarılma, gruplama, ön değerlendirme, süreç değerlendirme, sonuç değerlendirme.

Dersin beceri kısmı, FÖY'ün uygulama boyutuna yönelik yazılan ana fikre odaklanmıştır. Sınıf öğretmeni adayları dersin bu kısmında, öğretimin farklılaştırılmasında izlenecek ilkeleri, planlama basamaklarını ve yardımcı olabilecek çeşitli teknikleri kullanarak bir dersi etkili bir biçimde bireysel farklılıklara yönelik planlamaya ilişkin beceri kazanmaları amaçlanmıştır. Bunun için FÖY'e yardımcı olabilecek ve sıklıkla kullanılan teknikler, ilgili literatür temelinde tespit edilmiştir. Dersin beceri alanında ilgili tekniklerin nasıl kullanılacağına ilişkin basamaklara hâkim olmaları düşünülmüştür.

Sınıf öğretmeni adayları FÖY'e yönelik beceri kazanırken okuma önerileriyle hazırbulunmuşluklarını arttırmaları, uygulama örneklerinin gösterildiği videolar üzerinden tartışarak ilerlemeleri, örnek ders planları üzerinden tekniklerin nasıl kullanılacağı ve bu tekniklerin kullanımını grupça deneyimleyecekleri atölye çalışmalarının planlanmasına karar verilmiştir. Ancak beceri kısmındaki tüm içeriğin pandemi nedeniyle çevrim içi bir platform üzerinden gerçekleştirilecek olması, derste kullanılacak bu yöntemlerin de değişmesine neden olmuştur. Bu nedenle grupça gerçekleştirilebilecek atölye çalışmaları, yerini bireysel olarak deneyim kazanabilecekleri süreçlerin inşasına bırakmıştır. Dersin beceri alanı da kendi içerisinde iki alt alana, FÖY teknikleri ile FÖY'de ölçme ve değerlendirme, ayrılarak aşağıda sunulmuştur.

FÖY Teknikleri. Sınıf öğretmeni adaylarının FÖY becerileri kazanmaları ve ders planlamanın FÖY çatısı altında nasıl yapılacağına ilişkin uygulamalar, FÖY teknikleri üzerinden gerçekleştirilecektir. Sıklıkla kullanılan uyarılma tekniklerinden merkezler, öğrenme sözleşmeleri, katlı öğretim, Bloom kartları, seçim tahtaları ve menü seçilmiştir. İlgili literatürde bu tekniklerin kullanılmasına ilişkin çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür

(Tomlinson, 2017; Roberts ve Inman, 2009; Beler ve Avcı, 2011; Logan, 2011; Brennan, 2019). Bu nedenle belirtilen teknikler seçilmiştir.

Katlı öğretim, özellikle hazırbulunuşluk farklılıklarına göre içeriğin farklılaştırılmasında kullanılan en yaygın ve en temel FÖY tekniği olmasından ötürü seçilmiştir. Bloom kartları, hâlihazırda Bloom taksonomisinin ders planı yaparken kullanılması sebebiyle rahatlıkla ele alınabilecek ve bilişsel düzeylere yönelik görevlerin yazılmasında rehberlik edebilecek örnekleri gösterebileceği için ders kapsamına alınmıştır. Bloom kartlarında yalnızca bilişsel düzeylere göre içeriğin farklılaştırılması değil, aynı zamanda ürünlerin farklılaştırılmasında da etkili biçimde kullanılan bir yöntemdir.

Merkez tekniği, her türlü bireysel farklılığa göre içerik, süreç ve ürünleri farklılaştırmayı sağlayacak kapsayıcı bir teknik olmasından dolayı tercih edilmiştir. Öğrenme sözleşmelerinde öğrencilerin görevleri tamamlama ve kendilerine uygun görevler yazma konusunda esnekliğin olması, öğrencilerin ilgilerini işe katabilecekleri biçimde ders planlamasına olanak tanıdığı için FÖY becerisi kapsamında yer alabilecek ayrı bir tekniktir. Seçim tahtaları, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde söz hakkının olabileceği, tercihen ilgi ve öğrenen profiline yönelik görevleri seçebilecekleri esnek bir tekniktir. Seçim tahtaları, hazırbulunuşluk farklılıklarına göre içeriğin uyarlanmasını sağlaması yönüyle de bu ders kapsamında ele alınmıştır. Menü tekniğinde temel bilgilerden gitgide karmaşıklık düzeyi artan ve aynı zamanda seçenek sunan bir yapıya sahip olması nedeniyle konular arasına eklenmiştir. Tekniklerin seçiminde birbirlerine göre farklılık gösteren avantajlı yönlerinin olması rehberlik etmiştir.

Tekniklerin belirlenmesini ardından, her bir tekniğin uygulanmasına yönelik ders planı veya uygulama örnekleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Örnekler hazırlanırken çeşitli kaynaklar kullanılmıştır (Roberts ve Inman, 2009; Tomlinson, 2014; Tomlinson, 2017). Teknikler, örnek ders planları veya uygulamalarla, katılımcılarla soru-cevap ve tartışma teknikleriyle ele alınıp değerlendirilmesi planlanmıştır. Her bir teknik sonrasında,

katılımcıların bu teknikleri günlüklerinde değerlendirebileceği sorular hazırlanmıştır. Bu sorular şu şekildedir:

1. ... tekniği hakkında neler öğrendiniz?
2. ... tekniğinin uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. ... tekniğini kullanmanın ne gibi avantaj veya dezavantajları olabilir?
4. ... tekniği Türkçe dersi kapsamında nasıl kullanılabilir? Kazanımlar temelinde örneklerle açıklayınız.
5. ... tekniğini ders planında kullanma konusunda kendinizi ne derece hazır hissediyorsunuz?

Sınıf öğretmeni adayları bu sorularla birlikte edindikleri becerileri tekrar edebilecek ve Türkçe dersinde nasıl kullanılabileceğine ilişkin uygulamaları her bir teknik için örneklendirebilecektir. Buradaki sorulara verilen cevaplar aynı zamanda biçimlendirici değerlendirme olarak kullanılabilir. Araştırmacı, katılımcıların cevaplarını haftalık olarak almakla biçimlendirici değerlendirmeyi gerçekleştirmeyi amaçlamıştır.

Derse eklenen tekniklerden Bloom taksonomisi ve öğrenme sözleşmeleri için iki ödev verilmesi planlanmıştır. Bloom taksonomisini temele alan Bloom kartları tekniği için, bilişsel düzeyler ve bu düzeylere karşılık gelebilecek görevlerin yazılmasına yönelik bir pratik yaptırılması planlanmıştır. Seçim tahtaları için hazırlanan ödevde, verilen bir kazanıma yönelik uygun görevler yazılmasını sağlayacak bir ödev hazırlanmıştır. Bu iki tekniğe yönelik ödevlerin verilmesindeki amaç, farklılaşan özellikleri temele alabilecek etkinlik tasarlama/görev yazma konusunda becerilerin artırılmasıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının burada yaptıkları alıştırmaya, diğer tekniklerin uygulanışına ilişkin becerileri de destekleyecek kapsamdadır.

FÖY tekniklerinin yanında, FÖY'ü destekleyen sınıf içi uygulamaları ifade eden tampon etkinliklerin de ders konularına dâhil edilmesine karar verilmiştir. Tampon etkinlikler, farklılaşan sınıfların yönetiminde önemli tutmaktadır. Öğrencilerin gelişimlerinin sürekliliğini sağlamak adına sınıf kitaplığından derslerde aktif şekilde yararlanma, ajanda, diyagram ve eşli okuma tekniklerinin ne şekilde kullanılabileceğine ilişkin örnekler tasarlanmıştır. Bu

örnekler katılımcılarla paylaşılacak ve örneklerin avantajları ile kullanım alanları üzerine tartışılacaktır.

FÖY’de Ölçme ve Değerlendirme. FÖY’ün köklerinin değerlendirmeye dayanması ön, süreç ve sonuç değerlendirmelerinde ne gibi araçların kullanılabileceğine ilişkin bilgi ve beceri sahibi olmayı gerektirmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikler, öğretmenin çeşitli ölçme araçları tasarlama ve uygulamalarını gerekli kılmaktadır. Sınıf öğretmenliği özelinde, ilkokulun 1-3. sınıfları arasında formel değerlendirmelerin yapılmaması ve otantik değerlendirmelerin işe koşulması öğretim programlarında yer almaktadır (MEB, 2019, s. 6-9). Dersin bu kısmında ön değerlendirmeye ilişkin olarak öğretmen adayları; hazırbulunuşluk belirlemeye yönelik kavram diyagramları, kelime ilişkilendirme tabloları; ilgileri belirleyebilmek için basit envanterler; öğrenme profilinin belirlenmesine yönelik gözlemin etkili kullanımına ilişkin örneklerle karşılaşacaklardır. Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik yine gözlem protokollerinin oluşturulması ve ödevlerin değerlendirmeye yönelik kullanılması gibi uygulamalar yer alacaktır.

Sonuç değerlendirmesi için rubrik ile geliştirme ve ürün değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Ortaya konulacak ürünlerin niteliğinin belirlenmesi, öğrencinin kendinden bekleneni görmesi, öğretmenin nasıl değerlendireceğine ilişkin ipuçlarının rahatlıkla tasarlanabileceği bu araçlar, en yaygın kullanılan otantik araçlar olması nedeniyle ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerin kazandırılmasında bir aracı olarak kullanılabilecektir. Bu araçlar derste ele alınırken çeşitli kazanımlara ilişkin örnekler üzerinden işlenecektir.

Değerlendirme, gruplamaya zemin hazırlayacağından çeşitli gruplama tekniklerinin kullanımı da ölçme ve değerlendirme alt başlığına dâhil edilmiştir. Öğrencilerin gruplanmasında grupların esnekliğinin anlamı ve biçimlendirici değerlendirmeyle öğretimin şekillendirmesi konuları bu kısmın detayları olarak şekillendirilecektir. Değerlendirme ve gruplamaya yönelik katılımcı düşüncelerini görebilmek ve katılımcılarının gelişimlerini değerlendirmek adına yazacakları günlükler için şu şekilde sorular hazırlanmıştır:

1. Değerlendirme ve öğretim arasındaki ilişki nedir?

2. Türkçe dersi kapsamında, ele alınan değerlendirme tekniklerinin kullanılabilirliği nedir? Kazanımlar temelinde örnekler verir misiniz?
3. Gruplama yaparken ilerleyeceğimiz basamaklar ve dikkat edeceğimiz noktalar nelerdir?

Bu sorular genel olarak belirlenmiştir. İlgili içeriğin işleneceği hafta konunun detayına göre farklı soruların eklenmesi de söz konusu olabilecektir. Bu sorular aracılığıyla katılımcılardan beklenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan örnekler sunmasıdır.

Kapsayıcı Eğitim Dersinin Sonunda Katılımcıların Değerlendirilmesi

Kapsayıcı Eğitim dersinin kapsamını; belirlenmiş öğretmen yeterlikleri, dersin içeriği ve öğrenme-öğretme yaşantılarını bu yeterliklerin aktarılacağı konular ve bu aşamada kullanılacak yöntemler oluşturmaktadır. Kapsayıcı Eğitim dersinin süreç değerlendirmesi, katılımcıların her hafta tamamlayacakları günlükler ve ödevlerle sağlanması planlanmıştır. Ders dâhilinde kazanacakları yeterlikler, bir dersin FÖY temelinde nasıl planlanabileceğine yönelik birçok beceriyi içerdiğinden bu becerilerin bir ders planı üzerinden tespit edilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir. Katılımcıların bu ders sonunda; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilkökul 1 ila 4. sınıflarına yönelik kazanımlardan seçerek hazırlayacakları ders planı aracılığıyla edindikleri becerileri göstermeleri beklenecektir. Bu anlamda katılımcıların dersin sonunda kazandıkları yeterliklerin tespiti, bir sonuç değerlendirmesi niteliği taşımaktadır. Araştırmacı bu sonuç değerlendirmesi için bir ders planı şablonu hazırlamıştır. Bu şablonda Kapsayıcı Eğitim dersinin içeriğini oluşturan bileşenlere yer verilmiş ve bunlarla ilgili açıklamalar detaylı biçimde yer almıştır (EK-Ç).

Ders planı şablonunun oluşturulmasında FÖY'ün uygulanması için tanımlanmış basamakları işaret eden planlama, ön değerlendirme ve farklılaştırma sorularından yararlanılmıştır. Planlama basamağında, katılımcıların seçecekleri kazanımları analiz etmeleri ve buradaki temel kavramları belirlemeleri, bunlardan yararlanarak da ana fikir yazmaları beklenmiştir. Ön değerlendirme basamağında ders planının hitap edeceği öğrencilerin farklılıklarının tespitine yönelik araçları hazırlamaları istenmiştir. Farklılaştırma

kısımındaysa planlama ve ön değerlendirme basamaklarında ele aldıkları tüm bileşenleri kullanarak öğretimi farklılaştırma teknikleriyle birlikte öğrenme-öğretme yaşantılarını tamamlamaları beklenmiştir. Bunun yanında ders planı şablonunda biçimlendirici ve sonuç değerlendirmelerinin ekleneceği bir kısım da yer almıştır.

Katılımcıların bu ders planını hazırlarken hayalî bir sınıfının olması ve bu sınıftaki öğrencilerinin farklılıklarını tanımlamaları planlanmıştır. Bu hayali sınıfın oluşturulmasında, gerçekleştirilecek gözlem etkinliğindeki öğrencilerden yararlanmaları mümkündür. Tasarlanan hayalî sınıftaki öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profillerine yönelik tüm özelliklerin katılımcılar tarafından belirlenmesi beklenmektedir. Ders planında yer verecekleri tüm etkinlikleri, bu öğrencilerin özelliklerine hitap edebilecek şekilde planlamaları düşünülmektedir. Katılımcıların hazırlayacakları ders planları, ilgili yeterlikler kullanılarak analiz edilecektir.

3. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hazırbulunuşluklarının Belirlenmesi

“Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesindeki FÖY’e yönelik bilgi ve becerileri ne durumdadır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt araştırma sorusuyla katılımcıların hazırbulunuşlukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için Kapsayıcı Eğitim dersine başlamadan önce sınıf öğretmeni adayları; demografik özellikleri ve FÖY’e ilişkin bilgilerini ortaya koymaları için demografik bilgi formunu doldurmuşlardır. Ayrıca ilkökul Türkçe dersine yönelik bir ders planı hazırlamışlardır.

Katılımcıların doldurduğu demografik bilgi formları, içerik analizine tabi tutulmuş ve katılımcıların FÖY’e yönelik bilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan alınan ders planlarının her biri, verilerin analizi kısmında ifade edilen FÖY yeterlikleri temelinde analiz edilmiş ve ders planlama sürecinin FÖY’le örtüşen boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenen ders planlarından, katılımcıların FÖY’e yönelik becerilerine odaklanılmıştır. Tüm bu verilerin analiziyle sınıf öğretmeni adaylarının FÖY’e yönelik hazırbulunuşluklarına ilişkin

bulgular elde edilmiştir. Öncelikle demografik bilgi formu yardımıyla katılımcıların FÖY'e yönelik bilgilerine ilişkin bulgu ve yorumlar, ardından ders planları yardımıyla elde edilen FÖY'e yönelik becerilerine ilişkin bulgu ve yorumlar sırayla sunulmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan 22 sınıf öğretmeni adayı, 2. sınıf öğrencisidir. Bu nedenle hiçbir katılımcı, EK-A'da yer alan lisans dersleri listesinden görülebileceği gibi FÖY'e yönelik kuramsal temelli herhangi bir ders almamıştır. Demografik bilgi formunda yer alan "Öğretimi farklılaştırma hakkında neler biliyorsunuz?" sorusuna 9 katılımcı (K1, K2, K3, K6, K8, K10, K12, K16, K21) doğrudan "*bilgisinin olmadığını*" ifade etmiştir.

4 katılımcı (K13, K15, K19, K20) FÖY'ün "*bireysel farklılıklara duyarlılık*" olabileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: "*Her bireye öğrenme sürecinde başarılı olma imkanı veren, öğrenenin bireysel farklılıklara göre oluşturulan duruma denir*" (K20, form). "*Öğrencinin bireysel farklılıklarına göre bir ders planı ve programı hazırlanması. Bir nevi öğrenci merkezli bir eğitim sistemi*" (K15, form). "*Her öğrenciye hitap edebilmek, fayda sağlayabilmek için öğretmenin farklı metodları ve öğretmenlik becerilerini kullanmasıdır diye düşünüyorum*" (K19, form).

9 katılımcı (K4, K5, K7, K9, K11, K14, K17, K18, K22) ise FÖY'ün "*yöntem-teknik çeşitlemesi ve zenginleştirilmiş etkinlikler*" olabileceğini söylemiştir. Buna ilişkin ifadelerden bazıları şu şekildedir: "*Öğretimin teorik bilgilerle yüklü olması yerine etkinlikler, oyunlar, grup çalışmaları, geziler vb. şeklinde zenginleştirilerek öğretimin gerçekleştirilmesi*" (K5, form). "*Öğretimi olağan durumlardan çıkartma ve daha farklı şekilde sunmak olabilir*" (K7, form). "*Detaylı bilmiyorum ama bana çağırttığı öğretim şeklinin farklılık göstermesi. Yani işleyiş tarzının.*" (K9, form). "*Derslerin ezbere dayalı değil de öğrencilerin kendi kendine öğrenmesini sağlayacak ortamlar olmalıdır. Öğrencilere fen dersinde bir konu anlatılıyorsa onun düz anlatım değil de deneylerle birlikte eğlenerek anlatmak ve onların da denemesi*" (K17, form).

Bulgulara göre 9 sınıf öğretmeni adayı FÖY'e yönelik bilgisinin olmadığını belirtmiştir. Fikir beyan eden katılımcılar ise; öğretimi farklılaştırma kavramın kendilerine

çağrıştırdıklarını doğrudan yorumlamış ve bunu dile getirmiştir. Bu anlamda 4 katılımcı FÖY'ü, her bir öğrenciye hitap edebilecek sistem, program veya durumlar olarak tanımlamıştır. Bu katılımcılar FÖY'ün her bir öğrenciye hitap eden bir öğrenme ortamının oluşturulması ve planlamanın da bireysel farklılıklara duyarlı biçimde yapılmasından bahsetmişlerdir. 4 katılımcı burada FÖY'le kısıtlı biçimde ilişki kurulabilecek bir bilgiyi ortaya koymuştur. 9 katılımcı ise FÖY'ün, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı olabileceğini söylemiştir. Bu kapsamda katılımcılar; öğretmenin dersi işlerken öğrenciyi aktif tutabileceği deney, gözlem veya bireysel öğrenmeyi kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Tüm bu bulgular bir arada incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları FÖY'ün kavramsal tanımını bilmemektedir. Aynı zamanda FÖY'le ilgili olabileceğini belirttikleri ifadeler belli bir terminolojiyi içermemektedir. 13 katılımcı FÖY'ü, bireysel farklılık ve eğitim durumları boyutuyla tanımlamasına rağmen, bu boyutların FÖY'le ilişkisini eksiksiz ve doğru biçimde ifade edememişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak; FÖY'ün esnek gruplama ve sürekli değerlendirme ilkeleri çerçevesinde, bireysel farklılıklara duyarlı olabilecek öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kuramsal temeli olan uygulamalı ve kavramsal bir araç olduğuna ilişkin net bir tanım yapamadıkları söylenebilir.

Katılımcıların FÖY'le ilişkilendirilebilecek becerilerinin tespiti için ilkökul 1 ila 4. sınıfları arasındaki Türkçe dersine yönelik kazanımlar temelinde bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Araştırmacı katılımcılara "Türkçe Dersi Öğretim Programı temelinde sınıf düzeyi ve kazanımları kendinizin seçeceği bir ders planı hazırlayınız." yönergesini vermiştir. Yönergenin içerisinde öğretimin farklılaştırılmasını yansıtan veya bireysel farklılıklara duyarlı bir ders planı hazırlanmasına yönelik manipüle edici ifadeler yer verilmemiştir. Aynı zamanda katılımcılara herhangi bir ders planı şablonu da verilmemiştir. Ders planı hazırlamaya ilişkin yönerge verildiğinde 4 katılımcı ders planı hazırlamayı bilmediğini ifade etmiştir ve kendilerinden ders planı alınmamıştır. Bu nedenle 18 katılımcının hazırladığı planlar, verilerin analizi kısmındaki yeterlikler çerçevesinde analiz edilmiştir.

Analize tabi tutulan ders planları benzer özelliklere sahiptir. Bu benzerliklerden öncelikle FÖY'le ilişkilendirilebilecek uygulamalar tespit edilmiştir. Ardından bu uygulamalar detaylı biçimde betimlenmiş ve FÖY'le ilişkilendirilemeyecek kısımları belirtmeye çalışılmıştır. Katılımcıların hazırladıkları ders planlarının sınıf düzeyleri Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Ders Planı Hazırladığı Sınıf Düzeyleri

Ders Düzeyi	Katılımcılar
İlkokul 2. sınıf	K9, K11, K22
İlkokul 3. sınıf	K4, K12, K14 ve K21
İlkokul 4. sınıf	K1, K2, K3, K5, K7, K8, K10, K16; K17, K18, K19
-	K6, K13, K15, K20

Tablo 10'da görüldüğü gibi K6, K13, K15 ve K20 ders planı hazırlamadıkları için herhangi bir sınıf düzeyi verisi bulunmamaktadır. Tabloya göre üç katılımcı ilkokul 2. sınıf, dört katılımcı ilkokul 3. sınıf ve 11 katılımcı da ilkokul 4. sınıf düzeyinde Türkçe dersi planı hazırlamıştır. 18 katılımcıdan elde edilen ders planlarında hazırbulunmuşluk, ilgi, öğrenen profili ve sosyo-kültürel özellikleri içeren bireysel farklılıklar tanımlanmamıştır. Katılımcılar seçtikleri kazanımlardaki önemli kavramları tespit etmemişlerdir. Bu nedenle kavram ve kavramın örnekleriyle birlikte ele alındığı kavram temelli öğretime ilişkin herhangi bir etkinlik, hiçbir ders planında bulunmamaktadır. Bu anlamda katılımcılar kazanımları analiz etme ve kavram temelli öğretim becerilerine sahip değildir.

Katılımcıların hiçbiri ders planlarında ön değerlendirmeye yer vermemiştir. Bunun sonucunda da ders planlarında, öğrenci özelliklerine yönelik FÖY'ün içerik, ürün, süreç ve mekân gibi unsurlarının uyarlanması söz konusu olmamıştır. Herhangi bir uyarlama yapılmadığı için; menü, merkezler, seçim tahtası, katlı öğretim, öğrenme sözleşmesi veya tampon etkinlik gibi FÖY'de yer alan tekniklere ders planlarında rastlanmamıştır. Tüm bu

özellikler, katılımcıların ders planlarını hazırlarken FÖY'ün ilke ve basamaklarını kullanmadıklarını göstermektedir.

Katılımcılar ders planlarında yer verdiği öğrenme-öğretme yaşantılarını; tüm öğrencilerin aynı anda, aynı içeriği, aynı etkinlik aracılığıyla ve öğretmen liderliğinde kazanabilecekleri etkinliklerle kurgulamışlardır. Bu etkinliklerin uygulanmasında öğretmenin merkezde olduğu düz anlatım ve soru-cevap ile öğrencinin doğrudan kendisinin gerçekleştirdiği bireysel çalışma tekniklerini kullanmışlardır. Bunun yanında bazı katılımcılar, bu teknikleri kullanmalarının yanı sıra canlandırma ve eğitsel oyun gibi öğrencilerin birbiriyle etkileşimde bulunduğu yöntemleri de kullanmıştır. Yöntemleri kullanırken öğrencileri gruplandırmışlar, ancak bunu belli bir sınırlılıkla yapabilmişlerdir. Sürecin uyarlanmasına ilişkin olarak, öğrencilerin birbiriyle etkileşimlerinin arttığı yöntemlerin kullanılması FÖY'de yer almaktadır. Bununla birlikte gruplama, öğrencilerin özelliklerine göre ilgili etkinliğe dâhil olmalarını sağlayabilmek açısından önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda öncelikle katılımcıların gruplamayı nasıl kullandıkları betimlenmiştir. Gruplamaya yönelik bulgular şu şekildedir:

K1, K4, K8, K14, K16 ve K17 olmak üzere altı katılımcı, öğrencilerin birbiriyle etkileşimli biçimde grupla çalışabildikleri etkinlikler tasarlamıştır. K1, ilkokul dördüncü sınıf kazanımlarından “işlem basamaklarına ilişkin yönerge hazırlama”ya yönelik bir ders planı hazırlamıştır. Kazanımın açıklamasında, bir oyunun aşamalarını anlatan yönergelerin yazdırılabileceği yer almaktadır. K1 bu nedenle, işlem basamakları olan bir oyunu sınıfta oynatmış ve ardından da bu oyunun basamaklarını öğrencilerin yazmasını ve belli basamaklarında da yeni kuralları kendilerinin eklemesini istemiştir. K1, işlem basamaklarının yazılacağı oyunu oynatırken öğrencileri iki kişilik gruba ayırmıştır ve oyunu eşli biçimde oynatmıştır. Ancak bu grupların oluşturulmasında nasıl bir yol izlendiğine değinmemiştir.

K8 de ilkokul dördüncü sınıfa yönelik “okuduğu metindeki gerçek, terim ve mecaz anlamlı kelimeleri belirleme” kazanımı için öncelikle gerçek, terim ve mecaz anlamları

tanımını sunuş yoluyla aktarmıştır. Sonrasında bütün öğrencilerden bireysel olarak okudukları metindeki kelimeleri anlamına göre sınıflandırmalarını istemiştir. Bunun ardındaki etkinlikte; sınıftaki öğrencileri üç gruba ayırmış ve her bir gruba gerçek, terim veya mecaz anlamı temsil edecek biçimde birer kelime vermiş, bu kelimeye yönelik bir canlandırma hazırlamalarını istemiştir. Öğrencilere en fazla on dakikalık süre verdikten sonra, her bir grup ilgili kelimeyi canlandırmış ve diğer öğrenciler hangi kelimeyi canlandırdıklarını tahmin etmeye çalışmıştır. K1 gibi, öğrencileri hangi özelliklere göre gruplandırdığını belirtmemiştir.

K16, dördüncü sınıf öğrencileri için dinledikleri/izlediklerinde geçen bilinmeyen kelimeleri tahmin etmeye yönelik bir ders planı hazırlamıştır. Öğretmen öğrencilere, ders kitabında yer alan bir metin okumuştur. Öğrencilerin de dinleme esnasında metni takip etmelerini ve anlamını bilmedikleri kelimelerin altını çizmelerini istemiştir. Sonrasında öğrencileri sınıf mevcuduna göre gruplara ayırmış ve her gruba bir sözlük vermiştir. Grupların kaç kişilik, kaç tane ve hangi özelliğe göre olduğunu belirtmemiştir. Gruplara ayrılan öğrenciler, altını çizdiği kelimeleri kitaptaki ilgili alana yazarak metnin resimlerinden ve kelimenin içinde geçtiği cümlelerden yararlanarak ne anlama geldiğine yönelik tahminlerini yazmışlardır. Sonrasında ellerindeki sözlüklerden kelimelerin gerçek anlamlarını bulup tahminleriyle karşılaştırmıştır ve gerçek anlamını teyit ettikten sonra cümle içerisinde kullanmışlardır.

K17 de yine diğer katılımcılar gibi dördüncü sınıflar için bir ders planı hazırlamıştır. Bu planda okuma becerisi altında yer alan söz varlığı alt becerisine hizmet edecek şekilde kelimelerin zıt anlamlılarını bulmaya ilişkin bir grup çalışması planlamıştır. Derse bir eğitsel oyunla başlamış ve öğrencilere bu oyunda, söylediği kelimelerin zıt anlamlılarını buldurmaya çalışmıştır. Ardından zıt anlam kavramının tanımını öğretmen aktarmıştır. Sonrasında öğrencileri üç kişilik gruplara ayırarak öğrendikleri kelimelerden beş dakika içerisinde iki cümle kurmasını istemiştir. Grupların nasıl oluşturulduğuna yönelik bu katılımcı da bilgi paylaşmamıştır.

K4 farklı bir sınıf düzeyi olan ilkokul üçüncü sınıf kazanımlarından “kısa metinler yazma” ile ilgili bir ders planı hazırlamıştır. Planda, metin yazmaya geçmeden önce günlük, anı ve mektup örneklerinin okunması, sonrasında bu metinlerin özelliklerine yönelik soru-cevap etkinliği yaptırmıştır. Soru-cevap etkinliği bittiğinde öğrencileri dört kişilik gruplara ayırarak onlara verdiği resimli kartları oluş sırasına göre sıralatmıştır. Kartları sıraladıklarında ortaya çıkan durumu grupça yazmalarını beklemiştir. K4 bu yazma etkinliği için öğrencileri gruplara ayırırken nasıl bir yol izlediğini belirtmemiştir.

K14 de üçüncü sınıflara yönelik bir ders planı hazırlamıştır. Planda metin türlerini ayırt etmeye yönelik bir grup çalışmasına yer vermiş ve bunu diğer katılımcılardan farklı biçimde yapmıştır. Bunun için şiir, bilgilendirici ve hikâye edici türdeki metinleri sınıfa getirmiştir. Öğrencileri seçkisiz biçimde dört kişilik gruplara ayırmıştır. Seçkisizliği sağlamak için öğrencilerin birden dörde kadar sayarak ilerlemesini istemiş; bir rakamını sayanların birinci, iki rakamını sayanların ikinci, üç rakamını sayanların üçüncü ve dört rakamını sayanların da dördüncü grup olmasını sağlamıştır. Bir ve üçüncü gruplara farklı konudaki bilgilendirici metinleri, iki ve dördüncü gruplara farklı hikâye edici metinleri vermiş ve grupça bu metinleri okutmuştur. Ardından bu metinlerin hepsini öğretmen kendi okumuş ve metin türlerini açığa çıkararak soruları sormuş, grupların bu sorulara birlikte yanıt vermesini beklemiştir.

Gruplama, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve ihtiyaçlarının bir değerlendirme temelinde belirlenip bu farklılık ve ihtiyaçlara yönelik etkinliklerin öğrencilerle buluşturulmasını ifade etmektedir. Öğrencilerin birbiriyle etkileşim hâlinde olabilecekleri çeşitli grupta çalışma tekniklerinin kullanılmasından bireysel çalışmalara kadar, her türlü öğretim amaçlı çalışma, bir değerlendirme temelinde ele alınıyorsa gruplamadan söz edilebilir. Bu anlamda katılımcıların ders planlarında yer verdiği etkinlikler, bir değerlendirmenin sonucuna göre oluşturulmamıştır. K1, K4 ve K17'nin ders planlarında öğrencilerin iki, üç veya dört kişilik gruplarla kazanımın temelinde yer alan yönerge takip etme, yazma veya tartışma gibi etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Bu etkinlikler için

öğrencilerin gruplandırılmasında nasıl bir yol izlendiği ders planlarında belirtilmemiştir. Bilişsel alana yönelik kazanımlar için tasarlanan bu grup etkinliklerinde, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının belirlenerek kasıtlı olarak gruplandırılmaları söz konusu olmadığından FÖY'le ilişkilendirilememektedir. Bu anlamda üç katılımcının kullandığı gruplamanın, FÖY'e yönelik sahip oldukları bir beceri olarak yorumlanması söz konusu değildir.

K8 sınıftaki öğrencileri üç gruba ayırarak kelime türlerine yönelik bir canlandırma yaptırmıştır. Burada da grupların nasıl oluşturulduğuna ilişkin bir bilgi yer almamıştır. Drama yöntemlerinden biri olan canlandırma tekniğinin ele alınmasında öğrencilerin farklılıklarına bakılmaksızın rastlantısal gruplamaların oluşturulması söz konusu olabilir. Ancak K8, kullandığı bu gruplandırmayı nasıl yaptığını ve amacını belirtmediğinden FÖY'e yönelik gruplandırma becerisinin bir göstergesi olarak yine değerlendirilememektedir.

K16 ders planında yer verdiği gruplandırmayı, diğer katılımcılara benzer şekilde hangi öğrenci özelliklerine göre gerçekleştirdiğini belirtmemiştir. Bunun yanında öğrencilerin kaç kişilik gruplar hâlinde çalışacağını da ifade etmemiştir. Bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme gibi tamamen hazırbulunuşluğa dayalı bir etkinliğin grup etkileşimiyle yapılması, öğretimin farklılaştırılmasına uygun bir uygulama değildir. Böyle bir etkinlik için hazırbulunuşluklara göre öğrencilerin homojen gruplanması, benzer özellikteki öğrencilerin bir arada bulunarak benzer kelimeler üzerinde çalışması öğretim amacına uygun olacaktır. Bu anlamda K16'nın gerçekleştirdiği bu gruplama yine FÖY'ü yansıtan nitelikte değil, toplu öğretimin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

K14, gruplamayı kullanan tüm katılımcılardan farklı şekilde, seçkisiz yöntemle öğrencileri dört kişilik gruplara ayırdığını belirtmiştir. Gruplamalar seçkisiz biçimde gerçekleştirilirken herhangi bir değerlendirme temelinde ele alınması söz konusu değildir. Seçkisiz gruplara özellikle hazırbulunuşluk farklılıklarının sorun olmayacağı ve öğrencilerin etkileşimiyle gerçekleştirilebilecek, yaratıcılık gerektiren etkinliklerde başvurulabilir. K14 öğrencileri gruplandırmış ve farklı metin türlerini inceleyip ardından sorulan sorulara grupça

cevap vermelerini istemiştir. Grupça gerçekleştirilen etkinliğin bilişsel alana ilişkin bir kazanım temelinde yapılması, seçkisiz değil kasıtlı bir gruplandırmayı gerektirmektedir. Bu nedenle K14'ün kullandığı gruplama da FÖY'le ilişkilendirilemez niteliktedir.

Tüm bu bulgular ışığında K1, K4, K8, K14, K16 ve K17; ders planlarında gruplamaya yer vermiştir, ancak öğrencilerin hangi farklılıklar temelinde gruplara ayrıldığını belirtmemişlerdir. Bireysel farklılığa dönük bir gruplamanın olabilmesi için, ön veya biçimlendirici değerlendirme temelinde gerçekleştirilmesi gerekir. Bu nedenle katılımcıların bu uygulamaları FÖY'de söz konusu olan değerlendirme ve esnek gruplamayla örtüşür nitelikte değildir. Tüm bu etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıklarının yok sayıldığı toplu öğretimin bir göstergesi olarak nitelendirilebilir.

Katılımcıların öğrencileri gruplandırarak etkinlikleri gerçekleştirmelerinin yanında, yine öğrencilerin etkileşim hâlinde olabildiği eğitsel oyun tekniğini sürecin tasarlanmasında kullandıkları görülmüştür. K9, K10, K12 ve K17 olmak üzere dört katılımcının ders planında bu kapsamda örnekler mevcuttur. Süreç içerisinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular şu şekildedir:

K9, ilkokul ikinci sınıflar için noktalama işaretine uygun okumaya yönelik hazırladığı ders planında eğitsel oyun tekniğini kullanmıştır. Derse başlarken kukla kullanarak bir hikâye eşliğinde noktalama işaretlerinin görevlerini hatırlatmış, ardından dört kişilik gruplar hâlinde bir oyunu öğrencilere oynatmıştır. Oyunu oynayacak grupları nasıl oluşturduğunu belirtmemiştir. Oyunda, her bir öğrencinin elinde nokta, virgöl, soru ve ünlem işaretleri olan kartlar vardır. Bir torbanın içinden noktalama işareti olmayan cümleler çıkarılarak eksik noktalama işaretini ellerindeki kâğıtları kaldırarak göstermeleri istenir. Eksik noktalama işaretini gösteren kartı en hızlı kaldıran grup elemanı bir puan almaktadır, diğer öğrenciler puan almayarak oyunu kaybetmektedir. Kaybeden öğrenciler yerlerine oturarak oynayan arkadaşlarını izlemektedir.

K12, üçüncü sınıflar için eş sesli kelimelerin ayırt edilmesini içeren bir eğitsel oyunu sürece dâhil etmiştir. Öğrenciler iki gruba ayrılarak karşılıklı yüz yüze gelecek şekilde dizilip

takımları oluşturur. Her bir öğrencinin sırtında bir eş sesli kelimenin yazılı olduğu kâğıt asılıdır. Her bir takımdan bir kişi gelir ve birbirinin arkasındaki kelime yazılı kâğıdı almaya çalışır. En hızlı biçimde kâğıdı alan ve üzerinde yazılı olan eş sesli kelimenin her bir anlamına yönelik cümle kurabilen kişi puan alarak oyunu kazanır.

Başka bir eğitsel oyun K10 ve K17 tarafından sürece eklenmiştir. K17 dördüncü sınıflarda kelimelerin zıt anlamlılarını bulmaları için öğrencileri iki farklı gruba ayırmış, birbirlerinin arkasında sıralanmalarını istemiştir. Buradaki her bir grup bir takımı oluşturmaktadır. Öğretmen, sıranın önündeki iki kişi için bir kelime söylemekte ve bu kelimenin zıt anlamlısını öğrencilerden söylemelerini istemektedir. Burada en hızlı cevap veren öğrenci oyuna devam etmekte, cevap veremeyen veya daha geç cevap veren öğrenci ise yerine geçmektedir. Çok benzer biçimde K10 da aynı türdeki oyunu, dördüncü sınıflar için hazırladığı kelimelerin eş anlamlısını bulmaya ilişkin hazırladığı ders planında kullanmıştır.

Eğitsel oyun, FÖY’de sürecin farklılaştırılmasında kullanılabilecek tekniklerden biri olarak görülebilir. Bu kapsamda K9 ders planına eklediği eğitsel oyunda, öğrencilerin doğru ve uygun noktalama işaretini bulmasındansa, bunun en hızlı şekilde gerçekleştirilmesini amaçlamış ve diğer öğrenciler doğru noktalama işaretini bulsalar dahi puan alamayarak cevapları doğru kabul edilmemiş olacaktır. Bu anlamda eğitsel oyunda amaç öğrenmek veya doğru cevabı bulmak değil, hızlılık değişkenine odaklanmaktadır. Benzer şekilde K10 ve K17’nin oyunlarında da eş ve zıt anlamlı kelimelerin; oyun grupları tarafından en hızlı şekilde bulunmasına odaklanılmaktadır. Bu durum yine eğitsel oyun mantığından uzaklaşarak yarışma odağına kaymaktadır. K12’nin ders planında yer verdiği oyundaysa doğru cevabın geç veya erken bulunmasından bağımsız olarak, doğrudan hız faktörünün işin içine girmesi söz konusudur. Oyunda öğrencilerin birbirinin sırtlarında yapışık olan kâğıdı önce alan kişiye cevap hakkı tanındığı görülmektedir. Bu anlamda öğrencilerin doğru cevap verebilmek için söz hakkı elde edebilmesinin ilk şartı, hızlı olup rakibinin sırtındaki kelimeyi alabilmektir. Tüm bu bulgular ışığında dört katılımcının, diğer katılımcılardan farklı

bir şekilde öğrenme-öğretme sürecine eğitsel oyunu dâhil etmeleri sürecin farklılaştırılmasına yönelik değerlendirilebilecek bir uygulama olarak görülebilecekken, öğrencilerin hız değişkenine takılan bir yarışma ile bireysel farklılıkların tamamen göz ardı edildiği bir toplu öğretim etkinliğine dönüştüğü söylenebilir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde FÖY'ün yansımalarının belirlenmesi dışında, ders planlarında yer alan değerlendirmeye yönelik etkinlikler de analiz edilmiştir. Ön, biçimlendirici ve sonuç değerlendirmeleri; FÖY'deki uyarılma ve gruplamaların temelinde olması gereken uygulamalardır. 18 katılımcının hiçbiri, hazırladığı ders planında ön ve biçimlendirici değerlendirmelere yer vermemiştir. Ancak her bir katılımcı, sonuç değerlendirmesi olarak nitelendirilebilecek etkinlikleri ders planlarına eklemiştir. 16 katılımcının ders planında yer verdiği değerlendirmelerde; çalışma kâğıtları, ev ödevleri, çoktan seçmeli testler, bulmacalar, kitap okuma gibi her bir öğrenciye sunulmuş; herhangi bir bireysel farklılığa yönelik uyarılmanın yer almadığı etkinlikler bulunmaktadır. Katılımcılardan yalnızca K8 ve K18'in sonuç değerlendirmesine yönelik ders planlarına ekledikleri etkinliklerin, ürünlerin uyarılmasıyla örtüşür nitelikte olduğu görülmüştür. Bu katılımcıların hazırladıkları ders planlarından elde edilen bulgular şu şekildedir:

K8, dördüncü sınıflar için mecaz, terim ve gerçek anlamlı kelimelerin ayırt edilmesine yönelik bir ders planı hazırlamıştır. Bu planın değerlendirme etkinliğine şu şekilde bir yönerge eklemiştir: *“Evet arkadaşlar, diğer dersimize kadar okuduğunuz kitaplarındaki kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlı olanlarını bulup bu kelimeler ile kısa bir yazı, karikatür, poster veya afiş hazırlamanızı istiyorum”* (K8, ders planı). K8'in hazırladığı bu görev dâhilinde; öğrencilerden kendi öğrenme profili ve ilgileri doğrultusunda, öğrendiklerini gösterecekleri ürünü hazırlanmaları beklemiştir. K8'ün öğrencilere sunduğu ürün seçenekleri görsel ve yazılı ürün kategorisindedir. Bu anlamda öğrenme profillerinden baskın zekâ türlerine hitap eden seçeneği seçebilmeleri söz konusudur. Buradaki ürünlerin her birinin formunun farklı olduğu ve taksonomik düzey olarak görevin uygulama basamağında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin seçtiği formlardan bağımsız olarak

görevin taksonomik düzeyi değişmemektedir. Bu anlamda hazırbulunuşluk farklılığına hitap eden değil, öğrenme profiline hitap eden bir uyarlamanın olduğundan bahsedilebilir. K8, değerlendirme görevinde öğrencilerin seçimine göre bir uyarlama sağlarken bunu sistematik bir sürecin sonunda yapmamaktadır. Ders planını hazırlarken ön veya biçimlendirici değerlendirme yaparak öğrencilerin öğrenme profillerini belirlemeye yönelik bir uygulaması olmamıştır.

Değerlendirme kısmında dikkat çeken başka bir uygulama da K18'in ders planında yer almaktadır. Dördüncü sınıflar için eş sesli kelimeleri ayırt etme kazanımına ilişkin hazırladığı ders planının değerlendirme kısmında *“Bir sonraki Türkçe dersimize getirmeniz için içerisinde eş sesli kelimeleri anlamlarına göre kullanmış olduğunuz kısa bir hikaye yazmanızı ya da bazı eş sesli kelimelerin resimlerini basitçe çizip getirmenizi istiyorum”* (K18, ders planı) şeklinde bir göreve yer vermiştir. Sunulan seçeneklerdeki etkinliklerin taksonomik düzeylerinin farklı olduğu görülmektedir. Eş sesli kelimelerin anlamlarını gösteren resim çizilmesi anlama düzeyinde bir görevken, eş sesli kelimelerin her türlü anlamını içeren bir hikâyenin yazılması yaratma düzeyinde bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Taksonomik düzeye göre karmaşıklaşan görevler ele alınacağı zaman hazırbulunuşluğa ilişkin bir farklılaştırma söz konusu olmaktadır. Ancak K18 verdiği bu yönergeyle öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ilişkin bir gruplama yapmaya yönelik değerlendirme gerçekleştirilmemiştir. Burada hazırbulunuşluk ve öğrenme profiline göre öğrencilerin bu seçeneklerden kendine uygun olanı seçmesi söz konusu olabilir. Ancak K18'in ortaya koyduğu seçenekler sistematik bir değerlendirmenin sonucunda gerçekleştirilmediği ve farklı taksonomik düzeylerdeki etkinliklerle öğrenciler kasıtlı bir biçimde buluşturulmadığı için; öğretimin farklılaştırılmasıyla tam olarak örtüşen bir uygulamanın ortaya konulmamıştır.

Ders planlarından elde edilen bulgular, katılımcıların ders planlarını hazırlama süreçlerinde FÖY'e yönelik becerileri sergileyemediklerini göstermektedir. Altı katılımcı ders planında gruplamayı kullanmasına rağmen, bu gruplamaların temelinde bir

değerlendirmenin olmadığı ve bireysel farklılıklara duyarlı biçimde oluşturulmadığı görülmektedir. Dört katılımcı, öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlarlarken FÖY'le ilişkilendirilebilecek biçimde sürecin uyarlanmasıyla yardımcı olabilecek eğitsel oyun tekniğini kullanmış, ancak bu tekniği tamamen hız değişkenine bağlı bir yarış hâline getirerek bireysel farklılıklara duyarlı süreçlerden uzaklaşmışlardır. Bu nedenle katılımcıların, FÖY'ün eğitim ve öğretimi planlama boyutuna yönelik beceri sahibi olmadıkları söylenebilir.

Ders planlarında yalnızca öğrenme-öğretme yaşantıları değil, değerlendirme süreçleri de analiz edilmiştir. 18 katılımcının hiçbiri, ön değerlendirme gerçekleştirerek öğretime başlamamıştır. Benzer şekilde sürecin kontrolünü sağlamada biçimlendirici değerlendirmenin yapılacağı vurgusunu da ders planlarına eklememişlerdir. Sonuç değerlendirmesi olarak yalnızca iki katılımcı, ürünün farklılaştırılmasına örnek olabilecek uygulamaları sınırlı bir biçimde ders planlarına eklemiştir. Bu bulgularla, katılımcıların FÖY'ün ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik becerilere de sahip olmadıkları yorumunda bulunulabilir.

Elde edilen tüm bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'ün sistematik ve bilimsel olarak kullanılan bir yaklaşım olduğunu bilmediği, ders planlarken FÖY'le örtüşen uygulamaları işe koşma becerilerinin de olmadığı görülmektedir. Bu anlamda çalışma grubu, yeni bilgi ve beceri kazandırmaya uygun bir profile sahiptir. Aynı zamanda, sınıf öğretmeni adaylarının 2. sınıfın ilk yarısını bitirdiklerinde bireysel farklılıklara duyarlı olmayan, toplu öğretimi yansıtan ve FÖY'le örtüşmeyen özelliklerde ders planları yapabildikleri önermesine ulaşılabilir.

4. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: FÖY'e Yönelik Öğretmen Yeterliklerinin Kazandıracığı Kapsayıcı Eğitim Dersinin Yürütülmesi

“Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterliklerin kazandırılacağı süreç nasıl gerçekleştirilmiştir?” biçiminde ifade edilen dördüncü alt

araştırma sorusuyla, katılımcıların dâhil olduğu Kapsayıcı Eğitim dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu sorunun cevabına erişmek için bulgular gözlem, doküman ve görüşme kaynaklarından sağlanan verilerin analiziyle elde edilmiştir. Kapsayıcı Eğitim dersinin bilgi alanını, Tablo 6'da da belirtildiği gibi, kapsayıcılık, FÖY'ün kuramsal temelleri, bireysel farklılıklar ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği oluşturmaktadır. Tablo 7 ise dersin beceri alanına ilişkin Bloom taksonomisi ve kullanımı, FÖY'de planlama, farklılaştırma teknikleri, değerlendirme, gruplama ve ölçme teknikleri gibi konuları göstermektedir. Bu alt araştırma sorusuyla, yeterliklerin kazandırılmasına ilişkin içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeye yönelik tüm uygulamaların nasıl gerçekleştirildiği ve etkilerinin değerlendirilmesine odaklanılmıştır. Yeterliklerin kazandırılmasında uygulanan bu sistematik sürece ilişkin bulgular, ilgili alt başlıklar hâlinde betimsel anlatılarla desteklenerek sunulmuştur.

Kapsayıcı Eğitim Dersinin Bilgi Alanı

FÖY'e yönelik yeterliklerin bilgi alt alanındaki yeterliklerinin kazandırılması için tasarlanan süreç, içerik ve süreye yönelik bilgiler Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11

Bilgi Alanı Yeterlikleri, Süreçler ve Kazandırmaya Ayrılan Süre

Yeterlikler	İçerik ve Süreç	Süre
Farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim ve zenginleştirme kavramları arasındaki farkı bilir.	Anlatma, tartışma, ön okuma: kapsayıcılık ve yasal temeller ile	
Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temelindeki pedagojik alt yapıyı bilir.	FÖY ilişkisi, FÖY'ün alt yapısı, FÖY ve çeşitli kavramlar arasındaki	100'
Öğretimi farklılaştırmanın gerekçelerini bilir.	farklar	
Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkelerini bilir.	Değerlendirme: 3-2-1, ABC	
Bireysel farklılık kavramının bileşenlerini bilir.	Ön okuma, tartışma: hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili, ön değerlendirme kavramları	100'

	Gözlem ve görüşme: sınıftaki farklılıklar (sınıf dışı etkinlik)	120'
	Değerlendirme: zihin haritası, metafor	
Öğretimi nasıl ve neye göre farklılaştırabileceğini bilir.	Ön okuma, tartışma: içerik, süreç, ürün, mekân	
	Grup çalışması: farklılaştırmayı belirleme	120'
	Video gösterimi: FÖY uygulanan bir sınıfa ziyaret	
	Değerlendirme: çizelim	
Derslere ait kazanımların önemli noktalarına ilişkin içeriği ve becerileri sergiler.	Anlatım: Türkçe dersi öğretim programı	80'
Derslere ait kazanımlarda yer alan temel kavramları ve ana fikirleri bilir.	Grup çalışması: kazanımları inceleme	
Kavram temelli öğretimin özelliklerini bilir.	Değerlendirme: program inceleme	

Tablo 11'de görüldüğü gibi, FÖY'e ilişkin öğretmen yeterliklerin bilgi alanına yönelik alt yeterliklerin kazandırılması için sınıf içerisinde ve yüz yüze gerçekleşen etkinlikler toplamda sekiz ders saatinde (400 dakika) gerçekleştirilmiştir. Bireysel farklılıklara yönelik sınıf gözlemleri iki ilkokul ders saati (80 dakika) ve öğretmenle yapılan görüşme ise bir ilkokul ders saati (40 dakika) sürmüştür. Bilgi alanına yönelik ilk dört yeterliğin kazandırılacağı 100 dakikalık kısım için katılımcıların hazırbulunuşluklarını arttırmaya yönelik bir ön okuma görevi verilmiştir. Ön okuma görevi kapsayıcılık, kapsayıcılıktaki roller, yasal dayanaklar ile örnek olaylardan oluşan rapor niteliğinde bir yazıdır ve EK-F'deki izlencede yer almaktadır.

Katılımcılarla okudukları bu metin üzerine öncelikle seçkisiz yöntem kullanılarak soru-cevap etkinliği yapılmıştır. Sorulan sorulara yönelik katılımcıların seçkisiz biçimde soruları cevaplayabilmeleri için her bir katılımcının adının üzerinde yazılı olduğu çubuklar kullanılmış ve bir torbanın içerisinden rastgele seçilerek katılımcılara söz hakkı verilmiştir.

Bu yöntem oldukça etkili bir şekilde işlemiştir. Soru-cevap etkinliğinin ardından kapsayıcılık, farklılaştırma, özel eğitim, zenginleştirme, bireyselleştirme ve kaynaştırma gibi temel kavramlardan ve aralarındaki farklılıklardan bahsedilmiştir. Ardından farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilgili pedagojik temeller, uygulanmasındaki gerekçeler ve ilkelerinin ne olduğu anlatım yöntemiyle aktarılmıştır. Derse yönelik değerlendirme, EK-H'de yer alan 3-2-1 ve ABC değerlendirme araçlarıyla yapılmıştır. Katılımcılardan, bu değerlendirme araçları aracılığıyla veriler elde edilmiştir. İlgili verilerin incelenmesiyle sürecin nasıl işlediğine yönelik ortaya konulabilecek bulgular şu şekildedir:

Katılımcıların 3-2-1 çıkış bileğine verdiği cevaplar temel kavramlardan edindikleri bilgileri yansıtmaktadır. 3-2-1 değerlendirmesinin ilk kısmında, ders içerisinde ele alınan terim ve kavramlardan üç tanesini yazmaları istenir. Bloom'un taksonomisine göre hatırlama düzeyinde olan bu soruya katılımcıların cevabı; kapsayıcılık, kapsayıcı eğitim, özel eğitim, kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim planı, farklılaştırılmış öğretim, fırsat eşitsizliği, bireysel farklılıklar ve zenginleştirme gibi terimler olmuştur. Buna göre, katılımcılar derste öğrendikleri temel kavramlara ilişkin olarak verdikleri cevaplarla, araştırmacının hâlihazırda kazandırmaya çalıştığı kavramlar örtüşmektedir.

Değerlendirme aracının ikinci sorusunda, katılımcıların öğrendikleri kavramlarla ilgili araştırmak istedikleri iki fikri belirtmeleri istenmektedir. Bu soru için, bir araştırma sorusu gibi önermeler yazmaları beklenmiştir. Buna ilişkin olarak katılımcıların en çok merak ettiği ve araştırmak istediği konu başlıkları kapsayıcılık, FÖY, özel eğitim ve kaynaştırma'dır. Katılımcılar temel kavramlardan yola çıkarak araştırmak istediklerini şu şekilde özelleştirmişlerdir: Kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen ve veli görüşlerinin neler olduğu, etkili kapsayıcı eğitim uygulamalarının nasıl olduğu, sığınmacılara yönelik uygulamalar ve kapsayıcı eğitimin nasıl yaygınlaştırılabileceğine ilişkin K4, K5, K8, K14, K15 ve K16 meraklarını dile getirmiştir. Etkili kapsayıcılık uygulamalarına yönelik K4 "*Kapsayıcı eğitimi daha bilinçli bir şekilde nasıl yaparız ve kapsayıcılık nasıl daha fazla yaygınlaştırılır?*" (K4, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklinde bir soru yazmıştır. K14 de kapsayıcılık ve sığınmacıların

eğitimine yönelik merak ettiği bir fikri “*Öğretmenlerin sığınmacılara yönelik kapsayıcı eğitimi gerçekleştirme durumları*” (K14, 3-2-1 değerlendirmesi) diye ifade etmiştir.

Bunların yanında FÖY’ü araştırmak isteyen ifadeler ve mevcuttur. FÖY’e ilişkin etkili öğretmen uygulamaları, bu yaklaşıma ilişkin öğrenci görüşleri ve FÖY’ün öğrenci başarısına etkisinin ne düzeyde olduğuna yönelik merakını dile getiren katılımcılar K6, K8, K9, K10, K11, K13, K15, K16, K17 ve K20’dir. Katılımcıların doğrudan ifadelerine ilişkin bazı örnekler sunulmuştur: FÖY ve başarıya yönelik K17 “*Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisinin neler olduğunu, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmak için neler yaptıklarını merak ediyorum. Bu konuları araştırmak için okullarda gözlem yapmak istiyorum.*” (K17, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklinde ortaya koyduğu önerme içerisinde birden fazla araştırma konusunu dile getirmiştir. Bunun yanında K10 “*Farklılaştırılmış öğretim alanında çoğu bilgiye sahip olmak isterdim. Mesela her kişinin öğrenme şeklinin farklılık göstermesinin göz önünde bulundurarak eğitim öğretim etkinliklerinin öğrenciye ulaştırılma aşamasında araştırma yapmak isterdim. Yani bu aşamanın nasıl gerçekleşeceği hakkında bilgi edinmek isterdim*” (K10, 3-2-1 değerlendirmesi) FÖY’e yönelik uygulamaları araştırmak istediğini belirtmiştir.

Katılımcıların kapsayıcılık ve FÖY’le ilgili meraklarının yanında, özel eğitim ve kaynaştırmaya ilişkin meraklarına yönelik birtakım bulgular da ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma öğrencisi olan ailelerin sorunları ve bu öğrencilerin akranlarla iletişimi, kaynaştırmaya yönelik öğretmen deneyimleri ve öğretmenlerin etkili uygulamaları, kaynaştırma eğitimine ilişkin veli görüşleri ve kaynaştırma eğitimin ne kadar başarılı olduğuna yönelik K1, K2, K12, K17, K18, K21 ve K22 araştırma yapmak istediğini belirtmiştir. K12 buna yönelik “*Kaynaştırma eğitimindeki öğrencilerin destek almalarında dikkat edilecek unsurların neler olduğunu öğretim esnasında araştırmak isterdim.*” (K12, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklinde, öğretim esnasındaki hususlara ilişkin merakını dile getirmiştir. K18 ise “*Çeşitli nedenlerle akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireylerin bazı aileler tarafından ne sebeplerle çocuklarıyla aynı ortamda bulunmasını istememelerine yönelik bir araştırma*

ve anket çalışması yapmak isterim” (K18, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklindeki sorusuyla bir araştırma sürecinin planlanabileceği kapsayıcılıkta bir soru yazmıştır.

Benzer biçimdeki konu başlıklarına yönelik özel eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitime yönelik araştırma yapmak isteyen katılımcılar da olmuştur. Özel eğitimin kuramsal temeli, etkili özel eğitim uygulamaları, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sorunları, öğretmen ihtiyaçlarıyla; öğretmen, aile ve çocukların deneyimlerine ilişkin araştırma fikri ortaya koyan katılımcılar K1, K2, K3, K11, K12, K13, K14 ve K20’dir. Bu konulara örnek olarak K11 “*Özel eğitimde öğretmenlerin öğrenciye ve ailelerine karşı tutumu*” (K11, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklinde öğretmenler üzerinde bir araştırma yapmayı isterken K1 “*Özel eğitime muhtaç öğrencilerin ailelerinin durumu kabullenme süreci*” (K1, 3-2-1 değerlendirmesi) üzerine, aileler üzerinde bir araştırma yapmak istediğini belirtmiştir. Sınıf içerisinde bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) etkili uygulanaşına ilişkin K7, K10 ve K19 meraklarını dile getirmiştir. K7, “*BEP’ni daha kapsamlı araştırmak istiyorum. Nasıl hazırlandığı, hangi durumlarda uygulandığı konusunda fikir sahibi olmayı hedefliyorum*” (K7, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklinde bir tarama araştırmasıyla bilgi sahibi olmak istediğini ifade etmiştir.

3-2-1 değerlendirmesinde katılımcıların ortaya koydukları fikirler, merak edilesi ve üzerinde araştırmalar yapılabilir biçimde ifade edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bu bulgular, kavramlara yönelik hatırlama ve anlama düzeyinde bilgi edindiklerini göstermektedir. Kavramlara ilişkin etkili şekilde meraklarını dile getirebilmeleri, Kapsayıcı Eğitim dersinin bilgi alanına yönelik içeriğin etkili ve kapsamlı şekilde ele alındığına ilişkin bulgular olarak nitelendirilebilir.

3-2-1 değerlendirmesinin son aşamasında katılımcılardan, ders dâhilinde öğrendikleri bir kavramı açıklamaları istenmiştir. Birden fazla kavrama değinilmiş ancak, katılımcılardan yalnızca bir kavramı açıklamaları istendiğinden farklı kavramların tanımları değerlendirme formunda yer almıştır. Tüm katılımcılar kavramları bilimsel anlamına uygun biçimde tanımlamıştır. K1, K2, K17 ve K22 kaynaştırma kavramını açıklamıştır. Kaynaştırmayı açıklayan örnek bir bulgu K1 tarafından “*Kaynaştırma, özel gereksinimi olan*

öğrencinin, öğretmene destek hizmetinin sağlanması koşulu ile normal sınıflarda eğitim almasıdır” (K1, 3-2-1 değerlendirmesi) biçiminde ifade edilmiştir.

K3, K5, K7 ve K21 özel eğitim kavramını açıklamıştır. K3’ün “*Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, onlara göre hazırlanan eğitim programı ve bu çocukların özelliklerine uygun eğitim ortamlarına sürdürülen çalışmalar özel eğitimidir” (K3, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklindeki açıklaması diğer katılımcıların tanımlarını da temsil edecek biçimde kavramın bilimsel tanımına uygun bir açıklamadır. K4, K8, K11, K13, K14 ve K21 kapsayıcı eğitim kavramını açıklamıştır. K8’in “Kapsayıcı eğitim kimseyi birbirinden ayırt etmeden verilen eğitim. Yani dili, dini, cinsiyeti, maddi durumu, bedensel-zihinsel engeli olsun olmasın buna benzer özelliklere bakılmaksızın eğitim verilmesidir...” (K8, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklindeki açıklaması kavramın bilimsel açıklamasıyla örtüşür niteliktedir. Bu kavramı seçen tüm katılımcıların uygun açıklama yaptığı görülmektedir.*

K10, K12, K15, K16, K18, K19 ve K21 ise farklılaştırılmış öğretimi açıklamıştır. K16 “*Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklılıklarını göz önüne alarak eğitim vermektir. Her öğrencinin bireysel farklılıkları dikkate alınır. Farklı zamanlarda ve farklı şekillerde öğrenebilirler. Bu farklılıklar göz önüne alınarak başarı yakalanabilir” (K16, 3-2-1 değerlendirmesi) biçimdeki açıklaması, FÖY’ün bilimsel tanımına uygundur. FÖY’ü açıklayan diğer katılımcılar da bu bilimsel tanıma uygun biçimde bir açıklama gerçekleştirmiştir. K6 ve K9 diğer katılımcılardan farklı kavramları ele alarak öğrenme ve hazırbulunuşluğa ilişkin açıklamalar yapmışlardır. K9 “... Öğrenmek için konunun tohumunu ekeriz. Zamanla o tohum kökleri olan kocaman bir meyve ağacına dönüşür. Meyveler ise öğrendiğimiz sonunda başarı sağladığımızın kanıtıdır” (K9, 3-2-1 değerlendirmesi) şeklindeki önermesiyle bir metafor kullanarak öğrenmeyi açıklamıştır. K6 ise “...hazırbulunuşluk olarak adlandırdığımız, öğrenme için olgunlaşmadan sonra gerekli olan bilişsel hazırlık da gerekir. Eğer bitey öğreneceği şeyin temeli hakkında hiçbirşey bilmiyorsa öğrenme gerçekleşmez veya çok zor gerçekleşir. Bu nedenle bir bilginin öğrenilmesinde*

hazırbulunuşluk önkoşuldur (K6, 3-2-1 değerlendirmesi) diyerek hazırbulunuşluk kavramını uygun biçimde açıklamıştır.

Bu kapsamda katılımcıların, temel kavramlara yönelik gerçekleştirilen dersin içeriğini kazandıkları ve doğru bir biçimde tanımlayabildikleri söylenebilir. Bu kapsamda FÖY yeterliklerinin bilgi boyutuna yönelik temel kavramların ele alınışında, katılımcıların hazırbulunuşluğunu arttırmaya yönelik materyallerin kullanımı ve bu materyal üzerinden soru-cevap etkinliği ile anlatım yöntemiyle birlikte şekillenen sürecin etkili biçimde işlediği söylenebilir.

Ders içerisinde temel kavramlar, FÖY'ün gerekçeleri ve ilkelerinin katılımcılarla ele alınmasının ardından, tüm öğrenilenlerin değerlendirilmesine yönelik ABC değerlendirmesi uygulanmıştır. ABC değerlendirmesinde amaç, ele alınan tüm kavramların özet niteliğinde ifade edilmesini sağlamaktır. Araştırmacı; ABC değerlendirmesinden elde ettiği verilerle temel kavramlar, FÖY'ün ilkeleri ve gerekçelerinin ne düzeyde anlaşıldığını tespit etmeye çalışmıştır. Tıpkı 3-2-1 değerlendirmesinde olduğu gibi, ABC değerlendirmesi de temel kavramlara yönelik işletilen sürecin nasıl ilerlediğine ilişkin bulgular ortaya koymaktadır. Bu nedenle iki değerlendirme aracının amacı örtüşmektedir. ABC değerlendirmesinde katılımcılar, öğrendikleri bilgileri özet niteliğinde yazmışlardır. K3, K4, K13, K14, K15, K16, K18 ve K20; ABC değerlendirmesindeki her bir harfle başlayan ifade yazmış ve öğrendiklerini en etkili şekilde göstermeyi başarmış olan katılımcılardır. Katılımcılardan K4'ün değerlendirmesinden bir kısım Şekil 3'te gösterilmektedir.

K4; Şekil 3'te yer alan değerlendirmesinin bir kısmında akademik başarı, bireysel farklılıklar, gruplama ve FÖY'e ilişkin birtakım bilgilerini gösteren ifadelerle yer vermiştir. ABC değerlendirmesinde tüm harflere ilişkin ifadelerle dersi özetleyen tüm bu katılımcıların da bu konularla ilişkin ifadelerinin yanında ön değerlendirme, farklılaştırılabilir unsurlar, zenginleştirme, bireyselleştirme, FÖY'ün gerçekleştirilmesinde kullanılacak sorular (planlama, ön değerlendirme ve farklılaştırma soruları) gibi konu başlıkları mevcuttur.

Şekil 3

Tüm Harflere Yönelik İfade Taşıyan Bir ABC Değerlendirmesi Örneği (K4)

A	Akademik başarının seviyeleri, bir merdiven basamağı olarak düşünülebilir.
B	Bireysel farklılıkları cevap verme geçeri ⇒ farklılaştırılmış öğretim
C/Ç	Çoklu zeka öğrenme terimini gibi durumlar cinsiyet, genetik çevre gibi unsurlarla şekillenmiştir.
D	Derinlemesine öğrenimin sağlanabilmesi için öğrencilerin sadece algusal değil kavramsal bilgiye ihtiyaçları vardır.
E	Ösnel gruba öğrenciler tek başına değil grup olarak çalışabilmektedir.
F	Farklılaştırılmış öğretim geleceği yönelik yatırım gibidir çünkü her birey ilerlemeyi ve öğrenimi görmeyi hak eder.
G	Geleceğe yönelik bir önlemdir farklılaştırılmış öğretim.

ABC değerlendirmesini tamamen dolduran katılımcıların yanında, bazı harflere yönelik eksik ifadeler taşıyan değerlendirmelere sahip olanlar da mevcuttur. K2, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K17, K21 ve K22 bu değerlendirmede bir ila yedi harfi boş bırakmışlardır. Katılımcıların her birinin eksik kalan kısımları olsa da yazdıkları ifadeler doğrudur. Eksik ifadelerin yer aldığı katılımcılardan K10'un değerlendirmesinden bir kısım Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Bazı Harflere Yönelik Eksik İfade Taşıyan Bir ABC Değerlendirmesi Örneği (K10)

H	Haftırbulunmuşluk, bir konuya yönelik ün bilgidir ve haftırbulunmuşluk ne kadar iyiyse sıradaki bilgiyi o kadar iyi öğrenir.
I/İ/J	İçerik, süre ve ün boyutlarını içerecek şekilde çeşitlendirmeler öğretimi farklılaştırmaktadır.
K	Kavram odaklılık, arahtar kavramları bilmek ve onlarla yeni olguları anlamlandırmaya çalışmak, anlamlı öğrenmeyi sağlamaktır.
L	
M	
N	Nasıl, ne koşulda, hangi şartlar altında öğrendiği; düşünme biçimi, düşüncelerini organize etme biçiminin hepsi öğrenen kişinin bilgi edinme profilini oluşturur.
O/O	Öğrendiğini; düşünce biçimi, düşüncelerini organize etme biçiminin hepsi öğrenen kişinin bilgi edinme profilini oluşturur.

K10, yukarıda görüldüğü kısmıyla L ve M harflerine karşılık gelecek bir ifadeyi eksik bırakmış, bu örnekte görülmeyen biçimde toplamda altı harfe karşılık gelecek ifade yazmamıştır. Örnekteki kısımda bireysel farklılıklar ve farklılaştırılabilir unsurlara ilişkin bilgisini etkili şekilde ifade etmiştir. Bunun yanında örnekte görülmeyen kısımda FÖY'ün

kavramsal tanımı, ilkeleri ve gruplama tekniklerine ilişkin uygun bilgileri göstermiştir. K10'un değerlendirmesi, bazı harflere yönelik eksik ifade taşıyan ABC değerlendirmesini temsil eder niteliktedir.

Tam ve bazı harfleri tamamlayan katılımcıların yanında, birçok harfe yönelik eksik ifade taşıyan değerlendirmeler de mevcuttur. K8 ve K14 ABC değerlendirmesinde dokuz harfe yönelik ifade yazmazken; K19 ise yalnızca beş harfe ilişkin ifade yazmıştır. Üç katılımcının yazdığı ifadeler, yine diğer katılımcılarda olduğu gibi doğru önermeler içermektedir. Bireysel farklılıklar, değerlendirme, FÖY'ün ilkeleri ve soruları, kaynaştırma ve gruplamaya ilişkin bildiklerini yazmışlardır. ABC değerlendirmesine ilişkin en başarısız sayılabilecek örnek K19 tarafından ortaya konmuştur. K19'un değerlendirmesinin bir kısmı Şekil 5'te sunulmuştur. Şekil 5'te görülen kısımda yalnızca bir önermenin yazılması dikkat çekicidir. Katılımcı burada, bireysel farklılıklardan öğrenen profiliyle ilişkilendirilebilecek doğru bir ifadeye yer vermiştir. Bunun dışında yazdığı diğer doğru ifadeler bireysel farklılıklar ve kalıcı öğrenmeye yöneliktir. K19 bu değerlendirmede doğru ancak oldukça kısıtlı biçimde bildiklerini ifade etmiştir. Katılımcıya ulaşılarak temel kavramlara ilişkin eksik kaldığı noktada destek olabileceğini belirtilmiştir. K19 sağlık problemi olması nedeniyle bu değerlendirmeyi özenli bir biçimde tamamlayamadığını, kavramlara ilişkin herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu katılımcı haricindeki diğer tüm katılımcılar kabul edilebilir düzeyde bildiklerini ortaya koymuşlar ve dersin temel kavramlarına ilişkin bilgileri başarıyla edinmiştir.

Şekil 5

Birçok Harfe Yönelik Eksik İfade Taşıyan Bir ABC Değerlendirmesi Örneği (K19)

P	
R	
S/Ş	
T	
U/Ü	Uyaran odaklı öğretim için öğrenememiş gereken noktalar bildir-
V	
Y	
Z	

Dersin bilgi alanına ilişkin ikinci önemli konu, bireysel farklılıklar ve bu kavramın bileşenleridir. Bireysel farklılıkların etkili şekilde anlaşılması için öncelikle bu kavramın bileşenleri teorik alt yapısıyla ele alınmış, ardından sınıf dışı bir etkinlik planlamıştır. Katılımcıların hazırbulunuşluğunu arttırmaya yönelik bir makale okumaları istenmiştir. Dersin teorik alt yapısı 100 dakika, sınıf dışı etkinlik ise 120 dakika sürmüştür. Teorik kısımda bireysel farklılıkların bileşenleri olan hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenen profili ve tüm bu farklılıkları tespit edebilmeye yarayan ön değerlendirme kavramlarından bahsedilmiştir. Bu kavramlara ilişkin teorik alt yapı anlatım yöntemiyle aktarılmıştır. İlkokul düzeyinde kullanılabilecek ilgi envanterleri ve öğrenme tercihlerini tespit edebilecek ön değerlendirme araçlarının örnekleri katılımcılarla paylaşılmıştır.

Bireysel farklılık kavramının bileşenleri teorik alt yapısıyla anlatım ve soru-cevap yöntemiyle işlenmiştir. Bireysel farklılıkların tespiti, bu farklılıkların öğretimi şekillendirmesi ve var olan farklılıkların sürekli değerlendirilmesi hususlarına özellikle dikkat çekilmiştir. Bireysel farklılıkları tespit etmeye yönelik ön değerlendirme tekniklerine ilişkin örnekler katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu örneklerden seçtikleri bir tanesini, çevresindeki bir çocuğa uygulayarak öğrencinin özelliklerini belirlemeleri istenmiştir. Katılımcıları bu uygulamalarını sınıfa getirerek birbiriyle paylaşmıştır. Burada aynı yaş grubunda olan çocukların farklılıklarının ne düzeyde olduğuna dikkat çekilmiştir.

Kuramsal alt yapısı tamamlanan bireysel farklılık kavramı için gerçek bir sınıfta gözlem etkinliği planlanmıştır. Gözlemin gerçekleştirilmesinde notların beşer dakikalık aralıklar hâlinde, öğrenci ve öğretmen davranışına dönük şekilde alınması gerektiği hatırlatılmış ve örnek bir gözlem notu gösterilmiştir. Bunun yanında sınıf içerisindeki öğrencilerin bireysel farklılıklarının sınıf içi etkinliklerdeki performanslarından çıkarmaları ve bu farklılıkların ifade etmeleri gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenle yapılacak görüşmeye yönelik soruların hazırlanması için katılımcıların dörder kişilik gruplar hâlinde çalışması sağlanmıştır. Bu grup çalışmasında katılımcılar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı referans olarak öğrencilerin farklılıklarına yönelik sorular hazırlamışlardır. Gözlem yapılacak sınıflar

ilkokul üçüncü sınıf seviyesinde olacağından öğretim programının üçüncü sınıf kazanımlarını da inceleyerek soruların hazırlanması sağlanmıştır.

Soruların hazırlanmasının ardından gözlem takvimi belirlenmiştir. 12 ve 16 Mart 2020 tarihleri saat 9.00-12.00 arasında iki farklı grup olarak 11 kişi ile bir ilkokulun iki farklı sınıfındaki öğretmen (Takma isimleriyle anılacaktır.) ve öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında gözlenmesi planlanmıştır. 11 katılımcının beşi Gülay Öğretmen'i, altısı Birsal Öğretmen'i gözlemleyecek şekilde ayrılmıştır. Görüşme, ders programının müsait olmasından ötürü sadece Gülay Öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. 12 Mart 2020 Perşembe günü ilk grup gözlem ve görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Bu grupta K1, K2, K5, K8, K10, K11, K14, K17, K18, K19 ve K21 bulunmaktadır. Ancak pandemi nedeniyle eğitim-öğretime ara verilmesinden ötürü kalan 11 katılımcının 16 Mart 2020 tarihindeki gözlem ve görüşmesi gerçekleştirilememiştir.

Katılımcılar hem hazırladıkları hem de gözlemleri durumlardan yola çıkarak anlık sorularını Gülay Öğretmen'e yönlendirmiştir. Sınıf içerisinde BEP sahibi olan birçok öğrencinin olması, bireysel farklılıkların etkili şekilde görülmesini sağlamıştır. Öğretmen Türkçe dersinin amaçları, dil becerilerindeki farklılıklar, okuma-yazma öğretimi gibi konularda uygulama içerisinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılar öğretmenin, bireysel farklılıklara ilişkin ne gibi uygulamalar yaptığı sorusu üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmenin bazı öğrencilerini hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profilleri bazında değerlendirmesi istenmiştir. Bu şekilde bir öğrencinin farklılığının farklı boyutlardaki durumunun görülmesi amaçlanmıştır. Öğretmenle yapılan görüşmede dikkat çekilmesi gereken önemli bir husus ortaya çıkmıştır. Öğretmen, üstün yetenekli olarak tanımlanmış ve bilim-sanat merkezine devam eden bir öğrencisi için sınıfta ona yönelik hiçbir şey yapmadığından bahsetmiştir. Bu yaklaşımın uygun olmadığı katılımcılara derste açıklanmıştır. Öğretmenin BEP'li öğrencilere yaklaşımı ve uygulamaları ise örnek niteliğinde kabul edilebilir özellikler taşıdığı görülmüştür. Buna yönelik belirttiklerinin uygun olduğunun altı yine derste çizilmiştir. Yapılan bu görüşme 37 dakika sürmüştür. K18 görüşmeyi, öğretmenden izin alarak kayıt

altına almıştır. 11 katılımcının gözleme gelememesi nedeniyle bu ses kaydı tüm katılımcılar ve araştırmacıyla Google Drive üzerinden paylaşılmıştır.

Bireysel farklılıklara ilişkin örnek ifadeleri içeren bu ses kaydına ilişkin, görüşme kaydının yazıya dökümüne yönelik bir ödev hazırlanmıştır. Öğrenciler beşer kişilik gruplarla görüşmenin dökümünü yapmak için iş birliği hâlinde çalışmıştır. Ardından bu görüşmeye yönelik (1) sınıf içerisindeki bireysel farklılıkları, (2) bireysel farklılıkların öğretmen tarafından hangi yöntemlerle değerlendirildiğini, (3) bireysel farklılıkları dikkate alarak ne gibi uygulamalar yapıldığı, (4) yapılan görüşme ile ilk defa öğrenilen unsurları ve (5) kendi öğretmenlik süreçlerine transfer edebilecekleri görüşlerin neler olduğunu raporlamaları istenmiştir.

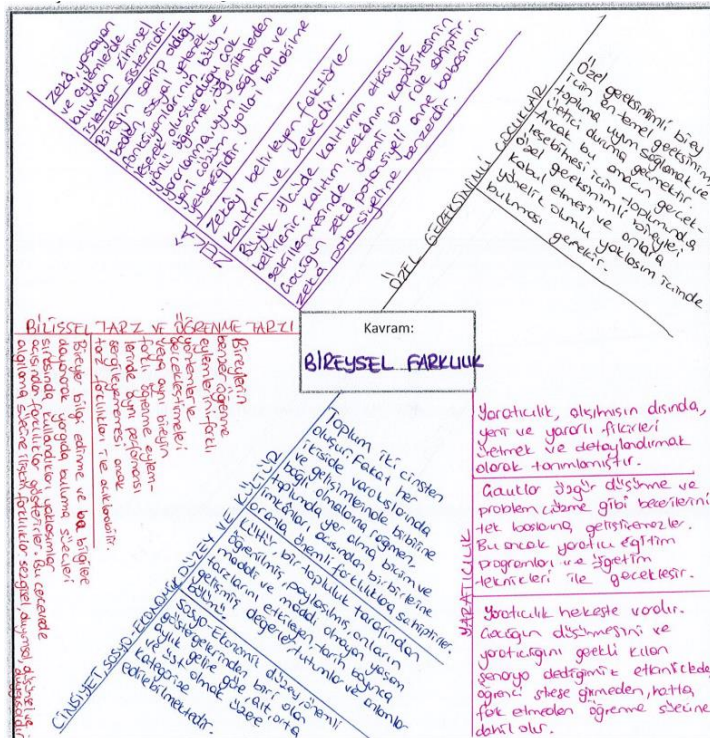
Sınıf içindeki ve sınıf dışındaki kapsamlı uygulamaların ardından katılımcıların edindiklerini görebilmek amacıyla bireysel farklılık ve ön değerlendirme kavramlarını metaforla ifade etmeleri; bireysel farklılık kavramına ilişkin de bir zihin haritası yapmaları istenmiştir. Zihin haritaları; bir konuya ilişkin özet olarak nitelendirilebilecek bilgilerin belli kurallar çerçevesinde kâğıda aktarılmasıdır. Bir kavramın her bir alt kavramını farklı bir renkle belirterek o alt kavrama yönelik özelliklerin yazılması beklenir. Katılımcılar hazırladıkları zihin haritasında bireysel farklılıkları ifade etmiş, hatta bazı katılımcılar farklılaştırmaya yönelik birtakım ifadeleri de bu haritanın içerisine yerleştirmiştir. Katılımcıların bir kısmı zihin haritasının biçimlendirici özelliklerine birebir uyarak etkili örnekler ortaya koyarken bazılarıysa içerik bilgisinin doğru olduğu, ancak biçimlendirici özelliklerinin uygun olmadığı örnekleri ortaya koymuşlardır. Buna ilişkin en etkili örnek K9 tarafından ele alınmıştır. K9'un zihin haritasında hem fiziksel özelliklere uyulmuş, hem de içerik bilgisinin doğru bir biçimde ele alındığı örnek olarak göze çarpmaktadır. K9'un örneği Şekil 6'da görülmektedir.

Şekil 7'de, içerik bilgisinin uygun ancak biçimsel özelliklerinin uygun olmadığı örneklerin sahibi olan katılımcıların tipik bir örneğini sergileyen K2'nin zihin haritası bulunmaktadır. Katılımlarının tümünün zihin haritaları incelendiğinde temel bilgilerden

derinlemesine bilgilere kadar doğru içerikte bilgiler ortaya koydukları görülmektedir. Bu kapsamda katılımcıların ortaya koydukları ürünler, bireysel farklılık kavramının bileşenlerini kazandırmaya çalışan bu sürecin etkili bir şekilde işlediğine yönelik bulgular olduğu yorumuna varılabilir.

Şekil 6

Bireysel Farklılık Kavramına İlişkin Etkili Bir Zihin Haritası Örneği (K9)

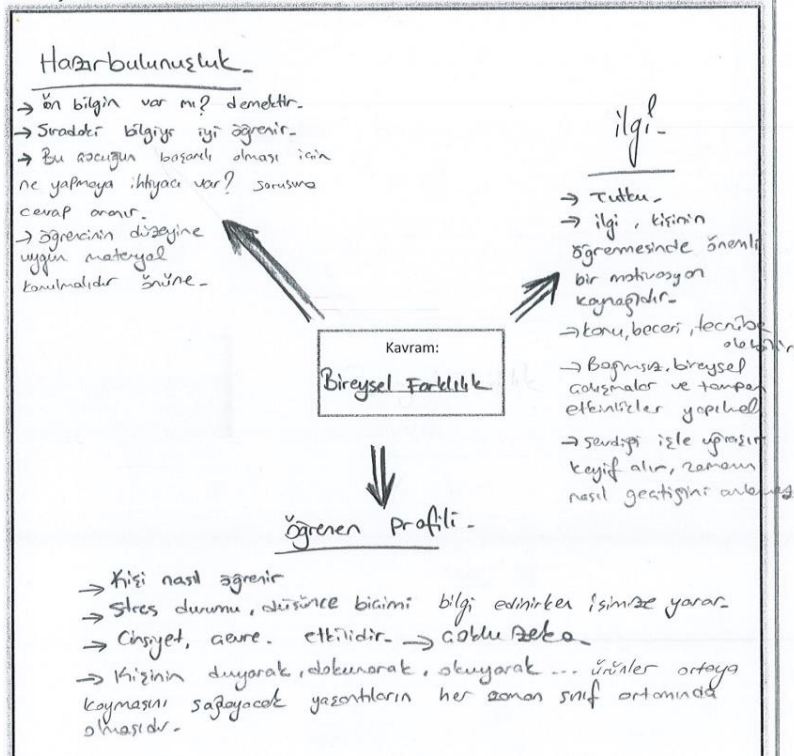


Katılımcılar yalnızca zihin haritası hazırlamamış, aynı zamanda bireysel farklılık ve ön değerlendirme kavramlarını bir metaforla ifade etmişlerdir. Katılımcılar bireysel farklılık kavramını benzettikleri metaforlar arasında renk tonu, güneş, kar tanesi ve parmak izi vardır. Bu metaforlarla bireysel farklılıkların (1) eşsiz özelliklerimiz ve (2) tespit edilmemiş olsa bile hepimizin sahip olduğu değerler olduğuna değinmişlerdir. K5 "Bireysel farklılık parmak izi gibidir, bizi birbirimizden ayırmayı sağlar." ifadesiyle parmak izi metaforunu kullanarak bireysel farklılıkların eşsiz olduğundan bahsetmiştir. K9 da bireysel farklılıkların bu yönünü kar tanesi metaforuyla "Bireysel farklılık kar tanesi gibidir, çünkü hiçbir çocuk kar tanesi gibi birbirine benzemez." biçiminde belirtmiştir. Bireysel farklılıkların tespit edilmese

bile her bir bireyde olduğuna işaret eden K1, "Bireysel farklılık güneş gibidir, gece veya bulutlar nedeniyle onu göremediğimiz zamanlar olur ama bu onun olmadığı anlamına gelmez." önermesinde bunu güneş metaforuyla belirtmiştir.

Şekil 7

Bireysel Farklılık Kavramına İlişkin Geliştirilebilir Bir Zihin Haritası Örneği (K2)



Katılımcılar ön değerlendirmeye yönelik kazandıklarını da metafor aracılığıyla ifade etmiştir. Ön değerlendirme için harita, muayene, tanı koyma, adli sorgu, fragman, alış verişi listesi ve doktor muayenesi gibi metaforları kullanmışlardır. Kavramı ifade ettikleri metaforla, öğrencileri tanımak, bireysel farklılıkları tespit etmek ve öğretimi şekillendirmek amaçlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Ön değerlendirme kavramına yönelik katılımcıların etkili benzetmeleri şu şekildedir: K5 "Ön değerlendirme harita gibidir, öğrenimi sağlamak için izlenecek yolun belirlenmesini sağlar." diyerek öğretime başlamak için bir adım olarak ön değerlendirmeyi vurgulamıştır. K7 de benzer özelliği "Ön değerlendirme adli sorgu gibidir, çünkü bireylerin ne bildiğini öğrenmemizi ve ona göre yol almamızı sağlar." biçiminde ifade etmiştir. K9 "Ön değerlendirme fragman gibidir, çünkü öğrencilerin özelliklerini özet olarak

tanır, onları ön izleriz.” ifadesiyle öğrencileri tanımaya odaklanmayı vurgulamıştır. Benzer biçimde K20 de *“Ön değerlendirme doktorun ilk muayenesi gibidir, çünkü ilk muayene tanı koymaya odaklanır.”* diyerek bireysel özelliklerin tespitine dikkat çekmiştir.

Kapsayıcı Eğitim dersinin bilgi alanına yönelik önemli sıradaki içerik farklılaştırılabilir unsurlardır. Farklılaştırılabilir unsurlar içerisinde içerik, süreç, ürün ve mekân bulunmaktadır. Katılımcıların bu içeriğe ilişkin ön bilgilerini arttırabilmelerine ilişkin yine bir makale okumaları istenmiştir. Bu makaleden hareketle farklılaştırılabilir unsurlar hakkında tartışma gerçekleştirilmiş ve ilgili içeriğin bilgisi katılımcılara sunulmuştur. Bu yeterli için 120 dakikalık bir zaman ayrılmıştır.

Katılımcılara farklılaştırılabilir unsurların açıklanmasının ardından, tüm bu unsurların farklılaştırılmasına ilişkin örnek olayların üzerinde eşli gruplar hâlinde çalışmaları beklenmiştir. EK-G’de yer alan örnek olaylar Tomlinson’dan (1999, s. 49-52) derlenmiştir. Katılımcıların, inceledikleri örnek olayda farklılaştırmanın hangi unsurda, hangi bireysel farklılığa göre ve neden gerçekleştirildiğinin bulunması istenmiştir. Sınıf içerisinde yapılan bu etkinliğin ardından araştırmacı, her bir örnek olaydaki cevapları tüm katılımcıların cevaplarına dönütler vererek işlemiştir. Ardından olaylardaki doğru cevapları Moodle üzerinden tüm katılımcılarla paylaşmıştır.

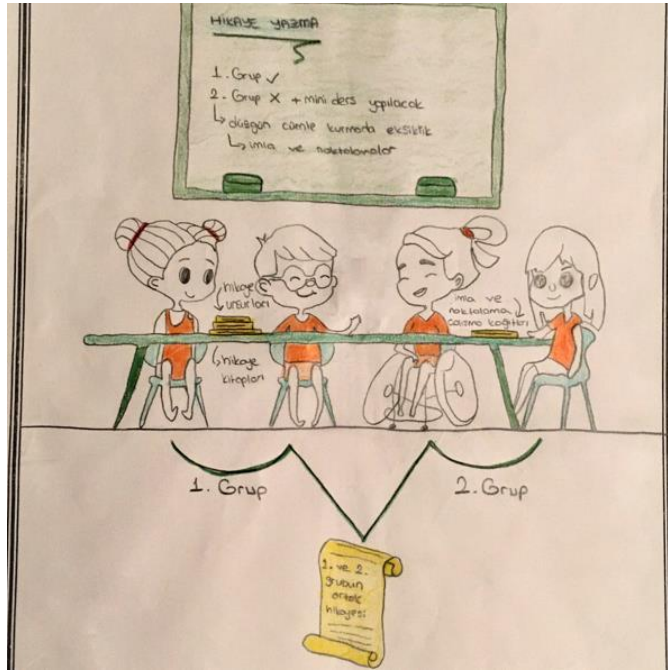
Grup çalışmasının ardından Frost ve Kiernan (2001) yönetmenliğinde “Farklılaştırılmış Bir Sınıfa Ziyaret” adlı video izlenmiştir. Videoda, öğretimi etkili şekilde farklılaştıran Mide Judy Rex’in sınıfından kesitler ve öğretmenliğe bakış açısının nasıl olduğuna ilişkin açıklamaları mevcuttur. Katılımcılarla bu yaşantıların paylaşılmasının ardından farklılaştırılmış unsurlara ilişkin anladıklarını çizerek ifade etmeleri istenmiştir. Çizelim (Westphal, 2011, s. 31-32) etkinliği, yönergesi ve açıklamasıyla birlikte EK-I içerisinde yer almaktadır.

Katılımcılar, kendi becerileri dâhilinde farklılaştırılabilir unsurlar olan içerik, ürün ve süreci vurgular nitelikte çizimler yapmıştır. Mekâna yönelik farklılaştırma, tanımı gereği kasıtlı olarak planlanmaksızın da gerçekleştirilebilir bir uyarlamadır. Mekân

farklılaştırmasına araştırmacı da yüzeysel bir şekilde değinmiştir. Bu nedenle katılımcıların da ortaya koydukları ürünlerde bu unsura yer vermedikleri görülmektedir. K1, K3, K6 ve K15 dışındaki diğer tüm katılımcıların farklılaştırılabilir unsuru gösteren bir sınıf veya okul ortamını çizgileriyle betimledikleri görülmektedir. K1, öğretmen ve öğrenci diyalogu çerçevesinde ilişkin bir sınıf ortamını resmetmiştir. K3 çizgilerle değil, bir çizelgeyle farklılaştırılabilir unsurları kelimelerle ifade etmiştir. Bu şekilde yapmasının nedeninin ise yönergeyi anlamaması olduğunu belirtmiştir. Hazırladığı çizelge içerisinde farklılaştırılmış unsurların yanında, bunların bireysel farklılıklara nasıl dokunacağını ifade ettiği görülmektedir. K6 ve K15 ise, farklılaştırılabilir unsurları benzetim yoluyla ifade etmiştir. Katılımcıların genelini betimleyen örnekler ve farklılık gösteren örneklere yönelik bulgular birebir aşağıdaki gibidir:

Şekil 8

Farklılaştırılabilir Unsurları Betimleyen Bir Örnek: Sınıf İçi Uygulama (K13)

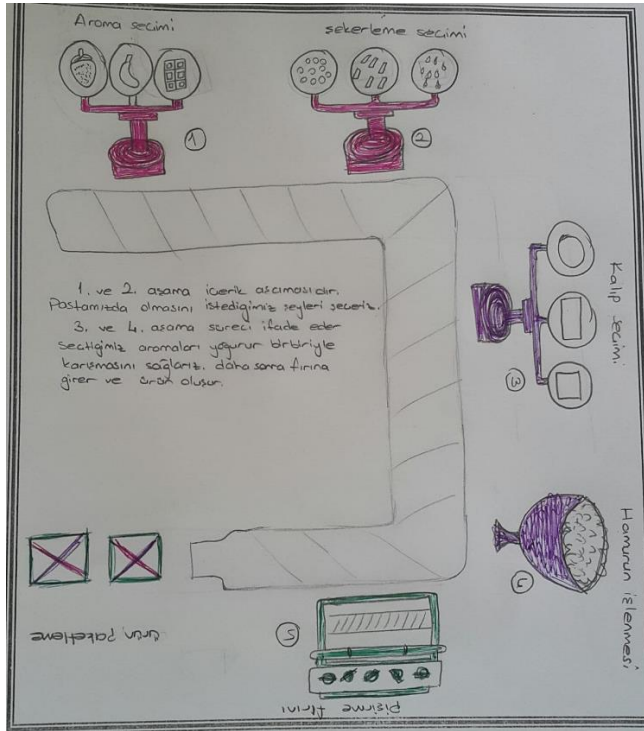


Şekil 8, katılımcıların büyük kısmının başvurduğu biçimde sınıf içerisinde farklılaştırılabilir unsurları gösteren bir çizimdir. K13 burada içeriği, tahtada yazan “hikâye yazma” ile ifade etmiştir. “1. Grup” olarak ifade ettiği soldaki öğrencilerin yanına “onay” işareti koyarak bu grubun ilgili içeriğe uygun hazırbulunuşluğa sahip olduğunu ifade

etmektedir. Önlerinde çeşitli hikâye kitapları ve hikâye unsularının ele alınacağı bir çalışmayı yapacaklardır. “2. Grup” ise imla ve noktalama ile cümle kurma konusunda öncelikle mini derse katılacaklardır. Öğretmen bu şekilde içeriği ve süreci farklılaştıracaktır. Bu grubun hazırbulunuşluğunun artırılmasının ardından grupça bir ürünü ortaya koyacaklardır.

Şekil 9

Farklılaştırılabilir Unsurları Betimleyen Bir Örnek: Benzetme (K6)



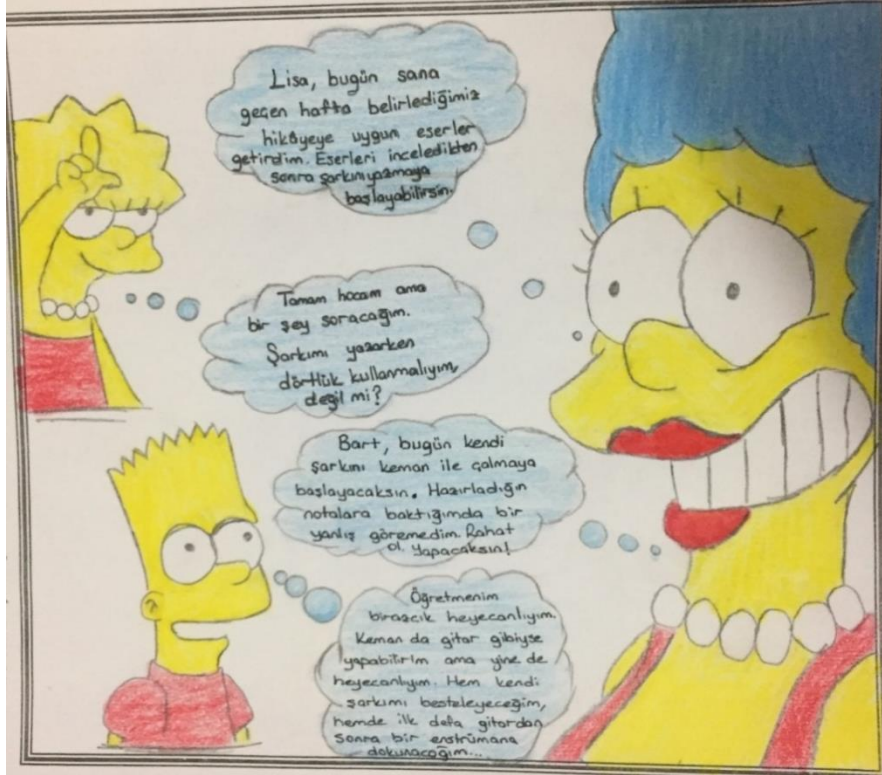
K6 ve K15, diğer katılımcılardan farklı olarak farklılaştırılabilir unsurları benzetmeyle ifade etmeyi tercih etmişlerdir. Buna yönelik K6'nın çizimi örnek olarak Şekil 9'da sunulmuştur. K6 burada içerik, süreç ve ürünün literatür temelindeki tanımını benzetmeyle ifade etmiştir. Öğretimi bir üretim metaforu üzerinden ifade eden K6, pastanın içerisinde ne olacağını belirlemeyi içeriği seçme olarak nitelendirmiştir. İçerik, öğretilecek olan bilgi, beceri ve fikirler olarak ele alınmaktadır. Süreç ise içeriğin nasıl işlendiğidir. K6 bunu, ilgili içeriğin belli kalıp ve yoğrulması olarak nitelendirmiştir. Ürün, içerik tüketicisi olmaktan içerikle üreten durumuna geçmektir. K6 bunu, ilgili içeriğin belli süreçler sonunda bir ürün

olarak çıktı biçimine dönüşmek, şeklinde göstermektedir. Bu anlamda farklılaştırılabilir unsurların literatür temelindeki tanımını uygun benzetimle ifade ettiği söylenebilir.

K1 ise genel bir sınıf ortamından ziyade öğretmen-öğrenci diyalogu üzerinden içerik, ürün veya sürece ilişkin bir farklılaştırmaya yönelik ifadeleri çizmiştir. K1 burada, müzik dersinden bir kare ile öğrencilerin farklılıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler Lisa ve Bart, birbirinden farklı hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerdir.

Şekil 10

Farklılaştırılabilir Unsurları Betimleyen Bir Örnek: Öğrenci-Öğretmen Diyalogu (K1)



Yalnızca hazırbulunuşluğa göre değil, Lisa'nın kendi ilgisine göre bir hikâyeden yola çıkarak şarkı sözü yazması, buradaki uyarlamaların aynı zamanda ilgiye göre de gerçekleştirildiği sonucuna ulaşabilir. Lisa şarkı sözlerini kendi hızına göre, ilgisine göre bir hikâyeden yola çıkarken yazarken Bart şarkısını hazırlamış ve hâlihazırda çaldığı enstrümandan farklı bir tanesi ile pratik yapacaktır. Öğretmen burada içeriği, hazırbulunuşluk ve ilgiye göre farklılaştırmaktadır. Bunun yanında süreci de farklılaştırmaktadır. Ürün ise bir öğrencinin şarkıyı oluşturması, diğerinin de icra etmesidir. Bu anlamda K1 de, farklılaştırılmış unsurlara

ilişkin anladığını uygun biçimde ifade etmiştir. Katılımcıların farklılaştırılmış unsurlara yönelik bilgi temelinde uygun biçimde anlama düzeyine eriştikleri, ortaya koydukları ürünlerin niteliği ve içeriğinden anlaşılmaktadır. Farklılaştırılabilir unsurların ele alınışında video ve örnek olayların etkili olduğu bu bulgular ışığında söylenebilir.

Kapsayıcı Eğitim dersinin bilgi alanının son konusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ışığında kazanımlar, kazanımların içerisindeki kavramlar ve bunların öğretiminde kavram temelli öğrenmenin nasıl işletilebileceği, olmuştur. Ders yine yüz yüze işlenmiştir. Toplam 80 dakikalık bir süreçte öğretim programının üzerinden, Türkçe dersini işlerken dikkat edilecek hususlar dikkatle incelenmiştir. Katılımcılar Kapsayıcı Eğitim dersini alırken Türkçe Öğretimi dersini de aldıklarından öğretim programına yönelik hazırbulunuşluklarının uygun düzeyde olduğu görülmüş ve bu nedenle her bir unsuru detaylı olarak ele alınmamıştır. Metinlerin bu ders kapsamında bir araç olduğu ve kavram ile beceri öğretiminin bu metinler aracılığıyla işlenmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Kazanımlar üzerinden kavram öğretiminin ne şekilde gerçekleştirilebileceği açıklanmıştır. Katılımcıların sınıf düzeylerindeki kazanımları grupça incelemeleri sağlanmıştır. Ardından öğretim programını değerlendirmelerine ilişkin bir ödev verilmiştir. Verilen bu inceleme ödevinde, öğretim programındaki öğretimi farklılaştırma vurgularını tespit edebilmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda belirlenen sorular aşağıdaki gibidir:

1. Öğretim programındaki bireysel gelişim başlığı altında anlatılanlar ile öğretimin farklılaştırılması arasında nasıl bir bağlantı vardır?
2. Öğretim programının özel amaçları içerisinde kazandırılması planlanan özellikler nelerdir?
3. Öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile öğretimin farklılaştırılmasında ihtiyacımız olan değerlendirme yaklaşımları arasında nasıl bir bağ vardır?
4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bağımsız okuma ve yazma hususunda neler söylenmektedir? Buradaki becerilerin geliştirilmesinde öğretimin farklılaştırılması nasıl yardımcı olabilir?

Katılımcıların öğretim programı kapsamında cevaplayacakları tüm bu sorular, öğretim programının temel olarak öğretimi farklılaştırmayı destekleyen yönlerinin altını çizmektedir. Bu kapsamda sorulan soruların cevapları, öğretim programından bulunabilir niteliktedir. Dördüncü soru, katılımcıların daha özgün yorumlarını ortaya koyabilecekleri niteliktedir. Bu kapsamda katılımcılar, henüz yeni bir kavram olan öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin net uygulamaları görmeden ne kadar yorum yapabildiklerinin görülmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle katılımcıların dördüncü soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, öğretim programının ilk bakışta öğretimin farklılaştırılması gözlüğüyle yorumlamaya ışık tutar niteliktedir. Katılımcıların cevaplarından elde edilen bulgular somut olarak uygulanabilir örnekler ve uygulamaya dönük olmayan tavsiyeler olarak iki kategoride değerlendirilebilir niteliktedir.

K1, K3, K4, K6, K7, K16, K17, K18, K21 ve K22; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan bağımsız okuma ve yazma gelişimini öğretimin bireysel farklılıklara duyarlı biçimde gerçekleştirilebileceğine ilişkin somut örnekler ortaya koymuşlardır. Bu kapsamda bazı katılımcıların soruya verdiği cevaplar doğrudan alınmıştır.

Her öğrenci aynı seviyede okuyamıyor olabilir. İlk başta okuma yazmayı bilen ama daha yavaş okuyan öğrenciler için okuma hızlandırma etkinlikleri hazırlanabilir. Okuyan ancak okuduğuyla anlamlı bir ilişki kuramayan çocuklar için okuma parçasının ardından soruların olduğu çalışmalar yapılabilir. Okuyabilen ve okuduğunu da anlayabilen çocuklar için de serbest yazı çalışmalarına adım atılabilir. Önemli olan hazırbulunuşluğu tespit edip buna göre çalışmalar yapmaktır (K22, öğretim programını inceleme).

K22, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ilişkin hazırbulunuşluk farklılıklarına dikkat çekerek öğretimin farklılaştırılmasıyla okuma-yazma becerisini geliştirmeye yönelik örnek sunmuştur. K22'nin önerisi, çok tipik bir sınıf profili çizer nitelikte olup üç farklı hazırbulunuşluk düzeyine işaret etmektedir. Bir öğretmenin sınıfındaki hazırbulunuşluk farklılıklarını belirledikten sonra oluşan bu grupların her birinin ilgili becerilerini geliştirmek

için kasıtlı olarak üç farklı içerik özelliğini (temel, gelişen ve üst düzey) üç farklı süreç özelliğiyle (okuma çalışması, soru-cevap etkinlikleri, serbest yazma) ele alarak öğretimin farklılaştırılmasını uygulanabilir biçimde somutlaştırarak ortaya koymaktadır. Benzer şekilde uygulamaya dönük öneriler K6 tarafından da dile getirilmiştir:

... Öğrencilerin hızları ve bazı becerileri yavaş olabileceğinden tüm sesleri bitirmemize, okuyor olmalarına rağmen tabi ki hepsi aynı hızla ve aynı akıcılıkta hatasız bir şekilde okuyor diyemeyiz. Mesela noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyamıyor olabilir. Telaffuzunda, vurgu ve tonlamasında sıkıntı olabilir. Heceleyemiyor olabilir... Okuma stratejilerini uygulayamıyor olabilir. Tüm bunlar ve daha fazlası olabilir ve her öğrencinin farklı yerde sorunları olabileceğini bildiğimizden biz burada öğrenme merkezlerimizden yararlanabiliriz... Burada merak uyandırarak okumalarını sağlamak için ilgilerini çekecek konularla resimlerle süsleyebiliriz metinleri. Sevdikleri bir konu hakkında örneğin astronot seviyorlarsa uzaya, gezegenlere merak duyuyorlarsa öyle bir şiir, metin verilebilir... Noktalama işaretlerinde sıkıntı yaşayan öğrencilere kısa bir özet geçilip, metindeki boşlukları yukarıda verilen noktalama işaretleriyle doldurmaları istenebilir. Ya da anlamlı cümle oluşturamayan öğrencilere karışık verilen kelimelerle cümleyi oluşturmaları istenebilir. Yine ilgi faktörü dahil edilebilir (K6, öğretim programını inceleme).

K6 okuma-yazma becerilerine ilişkin öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına ve K22'den farklı olarak ilgi farklılıklarına işaret etmektedir. Bu farklılıklara cevap verecek temel farklılaştırma mantığının yanında, öğrenme merkezleri gibi bireysel farklılıklara yönelik özelleştirilmiş etkinliklerin bulunduğu özel bir yöntemin kullanılabileceğini belirtmektedir. K6'nın teknik olarak Kapsayıcı Eğitim dersinin beceri alanında detaylı biçimde alınacak bir yöntemi önermesi dikkat çekicidir. K6, öğretim programını incelemeyen evvel katılımcılarla paylaşılan örnek olaydan edindiği bilgiyi öğretim programını yorumlamak üzere transfer etmiştir.

Yukarıdaki örneklerden farklılık gösteren, öğretimi farklılaştırmaya yönelik uygulamaya dönük olmayan ve tavsiye niteliğinde ortaya konmuş bazı katılımcı yorumları da mevcuttur. K2, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K19 ve K20 bu nitelikte yorumlar yapmışlardır. Farklılaştırmaya yönelik etkisiz söylemler olarak nitelendirilebilecek bu yorumlara yönelik örnekler aşağıda yorumlarıyla sunulmuştur.

K8'in becerileri geliştirme konusundaki yorumu şu şekildedir: *“Öğretmen öğrencilerin farklılıklarına göre uygun yöntem ve teknikleri belirlemelidir. Sınıfındaki öğrencilerin bireysel özelliklerini bilmeli, onları tanımalı. Her öğrencinin öğrenme tarzı farklı ve öğretmen bunları göz önünde bulundurarak çalışmalarını yapmalıdır. Bu açıdan öğretimi farklılaştırma, bu becerilerin geliştirilmesinde yardımcı olabilir”* (K8, öğretim programını inceleme). Bu yorum içerisinde herhangi bir uygulamaya dönük somut bir sürecin betimlenmesi söz konusu değildir.

Benzer şekilde K15 *“Bu becerilerin gelişmesinde farklılaştırılmış öğretimde yardımcı olacak unsur öğrenenin profilini belirlemek sonra ilgisine göre metinler veya şiirler hazırlamak, buna uygun etkinlikler hazırlamak sürecin gelişmesine yardımcı olacaktır.”* (K15, öğretim programını inceleme) ifadesiyle nispeten uygulamaya dönük ancak sınırlı bir yorumda bulunmuştur. K20 de yine *“Bu süreçler gerçekleştirilirken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılmalıdır. Yani öğrencilerin dil gelişimine dikkat edilerek onlara katkıda bulunan tekerleme vs önerilebilir. Okumayı geliştirmek amacıyla tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler kullanılabilir.”* (K20, öğretim programını inceleme) ifadesiyle, uygulamaya dönük olmayan bir yorumda bulunmuştur. Bu yorumlar; FÖY uygulama boyutuna yönelik yansıtmalara ilişkin değildir ancak öğretim programının anlaşıldığını, henüz FÖY becerilerinin edinilmemesinden ötürü de ileri düzey yorum yapılmamasının uygun olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

Bu bulgular ışığında Kapsayıcı Eğitim dersinin bilgi alanına ilişkin araştırmacının ortaya koyduğu “FÖY; güçlü bir pedagojik alt yapı temelinde gerekçelenmiş, belli ilkeler dâhilinde uygulanabilecek, bireyleri tüm farklılıklarıyla kucaklayan ve eğitime bakış açısını

betimleyen bir paradigmadır; bu paradigma temelinde çeşitli derslerin planlaması öğretmen sorumluluğudur.” ana fikri, katılımcılar tarafından etkili şekilde kazanılmıştır. FÖY’e yönelik bilgi temeli ele alınırken öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi, gözlem, örnek olay, görüşme, tartışma ve ön bilgileri arttırmaya yönelik çalışmalar; yüz yüze bir sınıf ortamında etkili biçimde işlemiştir. Araştırmanın katılımcı profiline, bu sistematikte planlanan bir süreçten yararlanmışlardır. Temel bilgilerin edinilmesinin ardından ders planlama sürecine yönelik becerilerin geliştirilmesi için dersin beceri alanı işletilmiştir.

Kapsayıcı Eğitim Dersinin Beceri Alanı

FÖY’e yönelik yeterliklerin beceri alt alanındaki yeterliklerinin kazandırılması için tasarlanan süreç, içerik ve ele alınan süreye yönelik bilgiler Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12

Beceri Alanı Yeterlikleri, Süreçler ve Kazandırmaya Ayrılan Süre

Yeterlikler	İçerik ve Süreç	Süre
Bir dersi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilke ve basamaklarına göre planlar.	Anlatma, örnek: Bloom taksonomisi, FÖY’de planlama ve uyarlama ile merkezler tekniği	120’
Ders planı hazırlamanın her aşamasında Bloom’un taksonomisinden yararlanır.	Değerlendirme: Günlük	
Bireysel farklılık ve sosyo-kültürel özellikleri dikkate alarak esnek ders planları hazırlar.		
Hazırbulunuşluğa ilişkin ölçme sonuçlarını, öğretimi planlamak için kullanır.	Anlatma, örnek: Öğrenme sözleşmeleri	100’
Kazanıma ilişkin belirlediği temel kavram, ilke ve becerileri planlama aşamasında kullanır.	Değerlendirme: Günlük	
Ölçme verilerini kullanarak içeriği uyarlar.	Anlatma, örnek: Katlı öğretim	100’
Ölçme verilerini kullanarak süreci planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.	Değerlendirme: Günlük	

Ölçme verilerini kullanarak öğrencilerin ortaya koyacakları ürünleri planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.	Anlatma, örnek: Bloom kartları Değerlendirme: Günlük, kart eşleştirme	120'
Öğrencilerin durumunu dikkate alarak gerektiğinde mekânda uyarlama yapar.	Anlatma, örnek: Seçim tahtaları	100'
Öğretimi şekillendirmek için süreç değerlendirme tekniklerini kullanır.	Değerlendirme: Günlük, ST hazırlama	
Kavram temelli öğretimi uygular.		
Grup dinamiklerine uygun esnek gruplama tekniklerini planlı veya anlık olarak uygular.	Anlatma, soru-cevap: Gruplama teknikleri ve değerlendirme türleri	120'
Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun strateji, yöntem ve teknikleri süreçte kullanır.	Değerlendirme: Günlük	
Hazırbulunuşluğu belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.	Anlatma, örnek: Menüler	100'
İlgiyi belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.	Değerlendirme: Günlük	
Öğrenen profillerini desteklemek için gözlem ve görüşmelerden elde ettiği bilgileri kullanır.	Anlatma, örnek: Tampon/çapa etkinlikler	100'
Öğrencinin gelişimini görmek ve öğretimi planlamak için süreç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.	Değerlendirme: Günlük	
Öğrencilerin gelişimlerini görmek ve notlandırmak için sonuç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.	Anlatma, soru-cevap: Genel tekrar, ders planı hazırlama	100'

Tablo 12'de görüldüğü gibi, FÖY'ün beceri alanına ilişkin çoğu kazanım, etkili bir farklılaştırmanın davranışlarını ortaya koyar niteliktedir ve bir bütün olarak uygulandığında FÖY'ü yansıtan bir süreci inşa etmeye odaklanmaktadır. Bu nedenle FÖY'ün uygulanmasını sağlayacak teknikleri kullanma becerisi edinmeye odaklanan beceri yeterlikleri, bu yeterliklerin her bir teknikte bir bütün olarak değinilmesiyle mümkündür. Bu nedenle bilgi alanındaki gibi, her bir öğrenme sürecinde değinilen odaklanmış yeterlikler bu süreçte söz

konusu olmamıştır. Bu nedenle süreci şekillendiren içeriğin sıralanışı, izlencede (EK-F) belirtildiği gibi sunulmuştur.

FÖY'e ilişkin öğretmen yeterliklerin beceri alanına yönelik alt yeterliklerin kazandırılması için gerçekleştirilen sürecin tamamı çevrim içi platformda (Zoom) gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kendi Zoom hesabından dersin programdaki saatinde canlı ders planlamış ve bu dersin bağlantı adresi öğrencilerle paylaşmıştır. Zoom dersleri kaydedilmiştir. Derse geç gelen veya katılamayan öğrencilerle bu kayıtlar paylaşılmıştır. Bu süreçte aktif olarak öğretim-yönetim sistemi kullanılmıştır (Moodle).

Çevrim içi ortamda gerçekleştirilen dersin beceri alanına yönelik uygulamalar toplamda dokuz hafta, ortalama 19 ders saati (960 dakika) sürmüştür. Süreçte ele alınan tekniklerin örnekleri ders içerisinde yoğun bir biçimde incelenmiş, bu örnekler katılımcılarla paylaşılmıştır. Her bir oturumdaki tekniklere ilişkin hazırlanan sorulara cevap verilecek nitelikte katılımcıların günlük tutmaları sağlanmıştır. Bu günlükler Moodle üzerinden toplanmıştır.

Bilgi yeterliklerinin kazandırıldığı oturumların ardından 13 Mart 2020 Cuma gününden geçerli olmak üzere pandemi nedeniyle üç hafta eğitime ara verildiği YÖK tarafından duyurulmuştur. Bir hafta sonrasında, canlı derslerle sürecin ilerletilebileceği belirtilmiştir. Bilgi yeterliklerine yönelik içeriğin bitmesinden sonra teknik olarak bir hafta ara verilmiş ve sonra beceri yeterliklerinin kazandırılmasına yönelik dersler çevrim içi süreçle başlatılmıştır. Bu kapsamdaki ilk oturum 100 dakika sürmüş ve Bloom taksonomisinin içeriği ve işlevleri ele alınmıştır. FÖY'de planlama sürecinin gerçekleşme aşamaları ve bunların Bloom taksonomisiyle bağlantısı işlenmiştir. FÖY'de uyarlama kavramı ve bunun bir ders planlama sürecine nasıl yansıdığına yönelik örnek olabilecek ilk teknik, merkez olmuştur. Kapsayıcı Eğitim dersinin beceri alanının her bir haftasında içeriği, farklılaştırmaya yardımcı olabilecek bir tekniğin bütünsel olarak tanıtımı oluşturmuştur. Merkezler içeriği için EK-İ'de yer alan, Tomlinson'ın (2014, s. 133-139) örneği referans alınarak kapsamlı bir ders planı hazırlanmıştır. Bu ders planı üzerinden bireysel farklılıklar, farklılaştırılabilir unsurlar,

planlama süreci, değerlendirme, uyarlamalar, gruplama gibi FÖY'e ilişkin beceri alanı yeterliklerinin ele alınması mümkün olmuştur. Dersin beceri alanına ilişkin yeterliklerin kazandırılmasında örnekler üzerinden ele alınarak ilerleyen bir sistematik, aynı zamanda çevrim içi derslerde de uygulanabilir özellik göstermiştir.

Merkez tekniği ele alınırken EK-İ'deki bir fen bilimleri dersi üzerinden ilenmiştir. Katılımcılar, bu ders kapsamında Türkçe dersi üzerinden beceri sergileyecek olsalar da, kapsayıcı ve merkez tekniğinin birçok özelliğini gösterebilir nitelikte olmasından dolayı Türkçe dersi dışında bir ders planı üzerinden işlenmesi bir sorun teşkil etmemiştir. Bu ders kapsamında elde edilecek becerilerin yalnızca Türkçe dersinde değil, ilkökul programındaki her bir ders için uygulanabilir olduğunun gösterilmesi için de örnekler birçok ders üzerinden vermeye dikkat edilmiştir. Farklı teknikler ele alınırken sosyal bilgiler, hayat bilgisi veya matematik dersinden örnekler de katılımcılara sunulmuştur.

Katılımcılar ile merkez tekniği, anlatım ve soru-cevap tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Ardından katılımcılara, bu tekniğe yönelik ders planı üzerinden detaylı biçimde sürecin nasıl planlanabileceğine ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Dersin ardından katılımcılara, biçimlendirici değerlendirme olarak kullandıkları günlükleri için sorular iletilmiştir. Yazdıkları günlüklerden yola çıkarak tekniği anlama ve Türkçe dersinde kullanılmasına ilişkin öneriler yazmaları istenmiştir. Merkez tekniğinin ele alınmasına yönelik günlükler incelenmiştir ve bulgular şu şekildedir:

Katılımcılar merkez tekniğini, incelenen ders planı ve önceki derslerde izledikleri video sayesinde kolaylıkla anladıklarını belirtmiştir. Ancak yine de karmaşık bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu tekniği, bireysel farklılıkların tümüne cevap verir nitelikte bulmuşlardır. Özellikle öğrencilerin ilgilerine yönelik farklılaştırmanın nasıl olacağına ilişkin örnek bir teknik olarak değerlendirmişlerdir. Bu teknikle, öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin aktif öğrenen olabileceklerini, keyifle öğrenmelerini, kendi özelliklerine uygun etkinliklerle buluşabileceklerini, öğrendiklerini tekrar edebileceklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların merkezlerin öğrenmeye yönelik katkısını K6 bir tanımla ele almıştır. K6, merkezleri kendi ifadeleriyle tanımlamış ve aslında bir öğrenme mekânının yalnızca fiziksel öğelerden ibaret olmadığına da işaret etmiştir: *“Öğrenme merkezi; küçük gruplar halinde oluşturulan öğrencilerin, geliştirilmesi gereken becerilerine yönelik sınıf ortamında oluşturduğumuz fiziksel ve bilişsel bir mekan demektir aslında”* (K6, 27 Mart günlüğü). Bilişsel mekân olmasına yönelik özelliklere ilişkin katılımcılar şunları da eklemektedir: Merkez tekniği birden fazla becerilerin aynı anda gelişmesine katkı sunar niteliktedir. Bunlar; kendi kendine çalışma, iş birliği, problem çözme, karar verme ve yaratıcılık olarak sıralanabilir. Bunun yanında sorumluluk, yardımseverlik ve güven gibi değerlerin gelişimine de olanak sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Bu teknikle akran öğretiminin etkili biçimde kullanılabilmesine değinmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin başarılı olabilecekleri fırsatları sunmada önemli bir unsur olduğunu da belirtmişlerdir. Buna ilişkin bir katılımcının ifadesi şöyledir: *“Merkezler sayesinde her öğrencinin başarılı olduğu alana ulaşabilmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum”* (K21, 27 Mart günlüğü).

Katılımcılar, merkez tekniğinin her bir derste, uygun kazanımlar ve beceriler dâhilinde uygulanabileceğini düşünmektedirler. Hangi derste kullanılırsa kullanılsın, özellikle kendi kendine çalışma ve kendi kendine öğrenme becerilerine fazlasıyla katkı sunacağını belirtmektedirler. Buna ilişkin olarak bir katılımcının şu ifadesi dikkat çekicidir: *“... Ayrıca öğrenme merkezlerini uygulayacağımız zaman okuma materyalleri olmalı, öğrenci etkinlikte ihtiyacı olduğunda kendi araştırarak cevabını bulabilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu merkezde aynı türden kitaplar değil de her türden kitaplar, sözlükler, gazete, dergi gibi çeşitli kitaplar olmalıdır”* (K17, 27 Mart günlüğü). K17'nin ifadesine benzer şekilde katılımcılar, merkezlerin işleyebilmesi için etkili materyallerin sunulmasının önemine değinmiştir. Öğrencilerin materyallerle etkileşiminin sağlanabilmesinin, öğrenmenin öğretmenden bağımsız şekilde gerçekleşmesine katkı sunar nitelikte olabileceğine dikkat çekmişlerdir. Türkçe dersinde kullanımına ilişkin serbest yazma, şiir yazma, kelimedede

anlam, metin türlerini tanıma, noktalama işaretleri, okuduğunu anlamaya yönelik kazanımları temele alarak örnekler ortaya koymuşlardır.

Katılımcılar tekniğin dezavantajlarına ilişkin; hazırlığının uzun vakit alması, yönergelerin eksik veya açık belirtilmemesi hâlinde bireysel çalışmada karmaşa olabileceği, materyal ve mekân düzenlemesinin imkân dâhilinde gerçekleşmemesi durumunda uygulanmasının zor olabileceğini belirtmişlerdir. Bahsettikleri bu nedenlerden dolayı da, merkez tekniğini kullanmaktan kaçınabileceklerini söylemişlerdir. Yönerge ve çalışma koşullarının net şekilde belirlenmemesi hâlinde sınıf yönetiminde zorluk olabileceğini ifade etmişlerdir. Burada bahsettikleri tüm zorluklar, öğretmen ve çevre kaynaklı unsurlardır.

Dezavantaj olarak ifade edilen durumların üstesinden öğretmenin gelmesini, öğrencinin lehine sonuçlanacağını belirtmişlerdir. Bu hususa ilişkin dikkat çekici katılımcı ifadeleri mevcuttur. Örneğin *“İlk etapta beni biraz endişelendirdi. Çünkü verimli bir şekilde süreci yönetmenin ciddi anlamda bir öğretmenlik becerisi gerektirdiğini düşünüyorum. Merkezler sayesinde aktif öğrenen mutlu öğrenciler olacağını ve öğrencilerimin sürece ilgiyle dâhil olabileceklerini düşününce de mutlu oluyorum”* (K19, 27 Mart günlüğü) şeklinde düşüncesini belirten K19, merkezlerin işletilmesine ilişkin endişesini belirtse de öğrencinin yararına olacağını ifade etmiştir. K22 de, öğretmen hazırlığının vakit almasının yanında, öğrencinin yararına olacak kısma işaret etmiştir:

Bir öğretmen için öğrenme merkezi hazırlamak bir zorluk olmamalı aksine her öğrenciye ulaşma fırsatı sağlayacağı düşünülmelidir. Zamanla bu alanda uzmanlaştıkça kendisi için vakit kaybı olmayacağı unutulmamalıdır. Dersimizde söylediğimiz gibi farklılaştırma araçları, farklılaştırıcı etkinlikler zaman kaybı değildir. Her öğrenciyi kendi gelişiminde ileri taşımaktır (K22, 27 Mart günlüğü).

Katılımcıların ifadeleri, beceri alanına yönelik ilk ders itibarıyla, öğrenenlerin yüksek yararını göz önüne alma konusunda isteklerinin, her öğrencinin başarılı olabileceğine ilişkin bir anlayış geliştirdiklerinin kanıtı olarak da ele alınabilir. Bu anlamda öğretmen adaylarının

ifadeleri yalnızca beceri değil, aynı zamanda felsefe ve anlayışa yönelik yeterlikler konusunda da donanımlı olma yolunda ilerlemektedir.

İkinci oturumda öğrenme sözleşmesi tekniğinin işlenmesinde Tomlinson'dan (2014, s. 148-152) referans alınarak oluşturulan ve EK-J'de yer alan Türkçe dersi planı yardımcı olmuştur. Oturum 100 dakika sürmüştür. Katılımcılar ile öğrenme sözleşmesi tekniği, anlatım ve soru-cevap tekniği kullanılarak işlenmiştir. Ardından katılımcılara, bu tekniğe yönelik ders planı üzerinden detaylı biçimde sürecin nasıl ele alındığına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Dersin ardından katılımcılara, biçimlendirici değerlendirme olarak kullandıkları günlüklere yönelik sorular verilmiştir. Yazdıkları günlüklerden yola çıkarak tekniği anlama ve Türkçe dersinde kullanılmasına ilişkin öneriler yazmaları istenmiştir.

Öğrenme sözleşmesi tekniğini konu edinen bu oturumda, ders planı hazırlamayı deneyimlememiş olan K6, K13, K15 ve K21; araştırmacının verdiği farklı bir derse davet edilmiştir. Dört katılımcının dâhil olduğu derste araştırmacı, bir ders planının nasıl hazırlanması gerektiğini, bileşenlerini ve hangi basamakların takip edilmesi gerektiğini detaylı şekilde ele almıştır. Bu sayede dört katılımcının hazırbulunuşluk seviyelerinin artırılması sağlanmıştır.

Öğrenme sözleşmesi tekniğine yönelik günlükler incelenmiş ve birtakım bulgular sıralanmıştır: Katılımcılar öğrenme sözleşmesi tekniğini anlamada, ders planı örneğinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Tekniğin ayırt edici özelliği olarak, öğrencilerin kendi etkinliklerini ve öğrenme süreçlerini kendilerinin tasarlayabilmelerine olanak tanınmasını belirtmişlerdir. Öğrencilerin merkez tekniğindeki gibi, buradaki etkinlikleri de eğlenerek gerçekleştirebileceklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında araştırma, keşfetme, yorumlama gibi beceriler kazandırmak için öğrencileri aktif tutacak bir teknik olduğunu da eklemişlerdir.

Her bir derste uygulanabilir olduğunu ifade ettikleri bu tekniğin kullanımında, öğrencilerin her daim öğrenmeyle meşgul olabileceğini ifade eden bir katılımcı ifadesi şu şekildedir: *“Öğrenme sözleşmeleri öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarını arttırmak,*

onlara bağımsız çalışma alışkanlığı kazandırmak ve onlara sorumluluklarını öğreterek kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları bilincini kazandırmak amacıyla kullanılır. Öğrencilerin kazanacağı bilginin üzerinde durulacağından öğrenci açısından boşa vakit geçirilmemiş olur” (K5, 3 Nisan günlüğü). K5 burada, diğer katılımcıların da ifade ettiği gibi yöntemin öğrenciye kazandırabileceği özellikler arasında aktif öğrenme, bağımsız çalışma, sorumluluk sahibi olabilme ve en önemlisi ve öğrenmesinin sorumluluğunu kendisinin almasına değinmiştir. Katılımcılar öğrenmenin sorumluluğunu yalnızca öğrencilerin değil, öğretmenlerin de bu sorumluluğu öğrencileriyle birlikte paylaştığını da ifade etmişlerdir. Öğrenmenin sorumluluğunu aldıklarında, bu sorumluluğun yerine getirilmemesi durumunda ne gibi yaptırımlarla karşılaşacaklarının önemine de değinmişlerdir.

Katılımcılar, sözleşmelerin uygulanması esnasında biçimlendirici değerlendirmenin önemine değinmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin bu tekniklerle ortaya koydukları her bir öğrenme ürününü değerlendirilmesine ilişkin K7 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Öğrenme sözleşmeleri ders işlenişi sırasında değerlendirme yapılabilmesi için kullanıldığında bence işlevsel olabilir. Öğretmen ve öğrencilerin toplu olarak ilgili konuyu öğrendikten sonra, öğrencilerin bu konuyu ne kadar öğrendiklerini ölçmek açısından idealdir. Konu ile ilgili eksik kalan noktalar, pekiştirilmesi gereken noktalar öğrenme sözleşmeleri sayesinde belirlenebilir. Burada önemli olan nokta öğrencilerin hazırbulunuşluklarının iyi bir şekilde değerlendirilebilmesi ve sözleşmelerin de bu doğrultuda hazırlanmasıdır. Ayrıca etkinlik sırasında öğrencilerin de etkinliğe kendi ilgileri doğrultusunda yön verebilme şansları olduğundan daha dikkat çekici olabilir (K7, 3 Nisan günlüğü).

K7'nin ifadesinde dikkat çeken husus, öğretmenin sınıfını tanıması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine hâkim olması ve bu seviyelere cevap verebilecek etkinliklerin öğrencilere sunulmasıdır. Bunun gerçekleşmesini sağlayabilecek öğretmenlerin, öğrenme sözleşmesi tekniğini Türkçe dersinde rahatlıkla kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Metne yönelik anlama, çıkarımda bulunma, görsellerden hareketle metni tahmin etme, kelime

anlamı, metin ve yönerge yazma gibi kazanımlar dâhilinde rahatlıkla kullanılabileceğini örnek olarak sunmuşlardır.

Öğretmenlerin zorlanabilecekleri hususlara ilişkin olarak, bireysel farklılıkların belirlenememesi takdirde uygun etkinlikler hazırlanamamasını ifade etmişlerdir. Bilakis, uzun soluklu bir plan hazırlamanın öğretmen için olumlu olacağını, her bir derste öğrencileri nasıl meşgul etmesi gerektiği üzerine çok da düşünmeyeceğini belirtmişlerdir. Merkezler tekniğinde katılımcılar, öğretmenin zaman sıkıntısı yaşayabileceklerini ve planlamada zorlanacaklarını belirtirken, bu teknikte öğretmen açısından zorluk teşkil etmeyeceğini, hatta öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilmesinin kolaylaşacağını ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların, FÖY'e yönelik olumlu tutum oluşturmaya başladıkları yönünde yorumlanabilir. Bu hususa ilişkin katılımcı ifadelerinden biri şöyledir:

Öğrenme sözleşmeleri öğrencilerin ihtiyaçlarını görmede ve onları daha iyi gözlemlmek için çok uygun bir yöntemdir. Böylece hem öğrencilerin, öğrenmelerinden sorumlu olduklarını görmelerini sağlarız. Hem de öğrencilerin öğrenmelerinin sürekliliğini sağlamış oluruz. Tabi bu süreçte öğretmenin bu süreci etkili bir şekilde hazırlaması ve sürdürmesi gerekir (K16, 3 Nisan günlüğü).

Katılımcılar, öğrenme sözleşmesi tekniğini kullanışlı bulmuş, öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verebilir nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. İlk teknik ele alındığında öğretmenin planlamaya fazla zaman ayırması ve iş yükü fazlalığını olumsuz bir durum olarak değerlendirirken bu teknikte böyle bir olumsuz durumdan ziyade, tekniğin ön hazırlığı esnasında öğrencilerin tam olarak özelliklerinin tespit edilememesi durumunda, işe yarar niteliklerinin olmayacağını belirtmeleri oldukça etkileyicidir. Bu durum katılımcıların, FÖY'e yönelik olumlu tutum geliştirmeye başladığının bir işaretidir.

Beceri alanının üçüncü tekniği katlı öğretim olmuştur. Bunun için EK-K'de yer alan, Adams ve Pierce'den (2006) uyarlanan katlı öğretim şablonu ile Beler'in (2010) Hayat Bilgisi dersine ilişkin hazırladığı etkinlikler üzerine planlanan dersten yararlanılmıştır. Burada da, merkez tekniğindeki gibi, FÖY'ün farklı derslerde kullanımına ilişkin örnek olması açısından

hayat bilgisi dersi seçilerek hazırlanan ders planından yola çıkılmıştır. Oturum 100 dakika sürmüştür ve ders planı üzerinden soru-cevap tekniği ile ilerlenmiştir. Oturumun bitmesinin ardından katılımcılardan yine günlük yazmaları istenmiştir. Günlüklerin incelenmesinin ardından elde edilen bulgular şu şekildedir:

Katılımcılar katlı öğretimi, diğer iki tekniğe göre hazırlanması daha kolay olarak değerlendirmiştir. Özellikle aynı kavram ve ana fikirlerin üzerinde her düzeyde çalışılmasını bir avantaj olarak görmekteyiz. Tek bir ders için dahi hazırlanabilen özelliğiyle, sık kullanılabilir bir teknik olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bu teknikle hazırbulunuşluk farklılıklarına değinilebileceğini söylemişlerdir.

Katılımcılardan K1, katlı öğretimle anlamadığı noktalara yönelik bir makale okuduğunu belirterek katlı öğretimin yararını şu şekilde ifade etmiştir: *“Katlı öğretimin düşük ön bilgiye sahip öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceğini ve böylelikle tüm öğrencilerin öğrenim hedeflerine ulaşmalarını sağlayacaktır. Yüksek seviye öğrencilerin kendilerine uygun etkinliklerle karşılaşması ile o öğrencilerin sıkılması da önlenecektir”* (K1, 10 Nisan günlüğü). K1 burada hazırbulunuşluk farklılıklarına değinerek, aslında her bir öğrencinin öğrenmeyle meşgul olmasına dikkat çekmiştir. Ancak burada öğrencilerin sıkılmaması hususu, sınıf yönetimine katkı sunan bir özellik olarak düşünülebilir. K20 ise her öğrencinin öğrenmeyle meşgul olmasını, FÖY’ün gerekçelerinden başarıyı yakalama isteğiyle ilişkilendirerek şunu belirtmiştir: *“...Katlı öğretimde etkinliklerin fikri ve kavramı aynıdır fakat kademelere göre zorluk seviyeleri farklılık gösterir. Öğrencilerin motivasyonlarını yapamayacakları düzeyde sonuçlar bekleyerek değil, yapabilecekleri görevler verip başarılı olduklarını hissetmelerini bu teknikle sağlayabiliriz”* (K20, 10 Nisan günlüğü).

Öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamak, öğrenmeye ilişkin motivasyon kazanmalarını ve başarıyı tatmalarını sağlayacak çok önemli bir husustur. Katılımcıların bu konuda yorumda bulunması ve FÖY’ün gerekçeleriyle teknikleri arasında bağ kurabilmesi, sürecin uygun biçimde işlediğine yönelik önemli bir bulgudur. Farklı katılımcıların da

öğrencilerin başarmasını kendine güvenmesiyle ilişkilendirdiği görülmektedir. Her bir öğrenci için başarıyı yakalamada, içeriğin hazırbulunuşluk seviyelerine göre uyarlanmasında bu tekniğin yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin olarak katlı öğretim, öğretmenin elini kuvvetlendirecek ve uygun pedagojik karar almasına da yardımcı olabilecektir. Buna ilişkin bir katılımcı ifadesi şu şekildedir:

Öğretmen ve öğrenciler açısından uygun olduğunu düşünüyorum. Aynı anda aynı düzeydeki öğrencilere uygulanacağı için birbirlerinin bilgilerinden faydalanabilirler. Kolay, orta, zor düzeyde etkinlikler olduğu için öğretmenin elinde birden fazla düzeyde etkinlik olacak ve sıkıştığı bir durumda öğrencinin düzeyine göre etkinliği değiştirebilecek. Bu yönden derste uygulanabilir (K8, 10 Nisan günlüğü).

Katlı öğretimde farklı hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin alternatiflerin öncesinde hazırlanması, öğrencilerin anlık değerlendirilmesine, uygun seviyeye erişen öğrencinin hemen farklı bir öğrenme sürecine dâhil edilmesine olanak tanıyabilir. Bu durum yine, FÖY'ün öğrencinin yararına olabilecek durumları, öğretmenin hızlı ve gerekçeli biçimde uygulayabilir olabileceğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgular öğretmen adaylarının; FÖY tekniklerinin, farklılaşan öğrenci özelliklerine yönelik rahatlıkla kullanılabilir nitelikte olduğuna ilişkin bir anlayış geliştirdiğinin göstergesidir.

Katılımcılar katlı öğretimin her derste rahatlıkla uygulanabileceğini söylemiştir. Örneğin bir katılımcı buna ilişkin olarak matematik dersinden şöyle bir yorumda bulunmuştur:

...Özellikle matematik derslerinde kolay orta ve zor seviyede etkinlikler yapıp uygulanırsa ve bu etkinlikler her kattaki öğrenciye uygun zorlukta hazırlanırsa her öğrenci açısından çok olumlu bir yöntem olacağını düşünüyorum. Öğrencilerin seviyelerine göre etkinlikler olduğu için yaptıklarında daha motive olacaklar ve yapmaya daha odaklı olacaklardır (K4, 10 Nisan günlüğü).

Katılımcı bu ifadesiyle, FÖY tekniklerinin işe koşulmasının, öğrencilerin motivasyonlarına da katkı sağlayacağını matematik dersi üzerinden bir örnekle belirtmiştir. Katılımcılar, katlı öğretimin Türkçe dersine ilişkin olarak en fazla noktalama işaretlerinin öğretiminde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Onun haricinde metin türlerini ayırt etme, somut/soyut anlam, okuduğunu anlama, metne yönelik soruları cevaplama, eş-zıt anlam, hikâye unsularını ayırt etme gibi konuları içeren kazanımlar dâhilinde örnekler sunmuşlardır.

Katlı öğretimin kullanımının olumlu yönlerine değinen katılımcılar, birtakım olumsuz hususlara da değinmişlerdir. Öğretmenin ön değerlendirme yapmaması veya uygun ön değerlendirme yapmaması sonucunda öğrenci özelliklerini tam olarak belirleyememesi, öğrencilerin kendilerine uygun güçlük seviyesindeki etkinliklerle buluşmalarında bir engel olabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle tekniğin olumsuzluk yaratmasına değil, kullanılırken yapılacak ön hazırlığın uygun olmaması durumunda tekniğin işe yararlığının azalacağını ifade etmişlerdir.

Dördüncü teknik olarak Bloom kartları ele alınmıştır. Bunun için EK-H'de yer alan, Roberts ve Inman'dan (2009, s. 72-74) uyarlanan resim ve matematik derslerine ait örneklerin de yer aldığı, Bloom taksonomisinin tekrarı ve bilişsel süreçlerden bahsedilen bir ders işlenmiştir. Oturum 120 dakika sürmüştür. Oturumun bitmesinin ardından katılımcılardan yine günlük yazmaları ve bir Bloom kartındaki görevleri eşleştirebilecekleri ödev verilmiştir. Ödev EK-I'da yer almaktadır. Günlüklerin incelenmesinin ardından elde edilen bulgular şu şekildedir:

Katılımcıların hepsi, EK-I'da yer alan kartı doğru bir şekilde yerleştirmiştir. Bunun yanında yazdıkları günlüklerle, yalnızca Bloom kartlarının kullanımına ilişkin değil, taksonominin kullanılmasına yönelik de olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar taksonominin mutlaka bilinmesi gerektiğini, öğrenme hedeflerinin analizinde ve sürecin planlanmasında yol gösterici nitelikte olduğunu belirtmektedir. Öğretimi farklılaştıracak bir öğretmenin taksonomiyi bilmeden farklılaştırma sürecine başlayamayacağını ifade etmişlerdir. Bloom taksonomisinin öğrenmedeki aşamalılığı, basitten karmaşığa ve

kolaydan zora biçimde düzenlemedeki ölçüt olarak kullanılması gerektiğini anlamışlardır. Bir öğrenme birimine yönelik öğrencilerin sahip olacağı ön koşul becerilerinin tanımlanmasında, bu sınıflamanın yararlı olduğunu belirtmektedirler. Dikkat çektikleri önemli noktadan biri de, farklı bilişsel düzeydeki kazanımlar dâhilindeki davranışları yazabilme ve bunları sıralayabilmede kolaylık sağlamasıdır.

Katılımcılar, öğretmenlerin özel alan bilgisi konusunda kendilerini değerlendirmede de Bloom taksonomisinden yararlanabileceklerini belirtmiştir. Bu husus, etkili bir farklılaştırma için özel alan bilgisinin gerekliliğine yönelik yeterliğe de işaret etmektedir. K3 buna ilişkin *“Öğretmenin kendini konu/kazanım açısından değerlendirmesinde, ölçmesinde ve öğretme konusunda yeterli olup olmadığını analiz etmesinde fayda sağlayacaktır. Bloom taksonomisi öğretmenin hem kendisi hem de öğrencileri için öğretme – öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır”* (K3, 17 Nisan günlüğü) biçimindeki ifadesini dile getirmiştir. K3 burada, öğretmenin kendi özel alan bilgisini değerlendirmesinin ardından, öğretme süreçlerindeki karar alma durumunun daha sağlıklı olacağını ifade etmiştir.

Katılımcılar, farklılaştırmaya başlayabilmek için planlama, ön değerlendirme ve farklılaştırma sorularının cevaplarını Bloom taksonomisi sayesinde sağlıklı bir biçimde verilebileceklerini belirtmiştir. Aynı zamanda Bloom kartı hazırlarken de etkili ön değerlendirmenin gerçekleştirilmesinde yine Bloom'un taksonomisine başvurulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu hususta bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Ön değerlendirme, farklılaştırma, planlama sorularına cevap vererek öğrenme ve öğretme sürecinin planlanmasını, hedeflerin öğrenciler tarafından hangi düzeyde öğrenildiğini belirlemek için değerlendirme amacıyla kullanılmasını, kazanımları analiz ederek etkinliklerin amaçlarının karşılaştırılmasını, öğretimi farklılaştırmada yol göstermeyi, öğrenme alanlarının, etkinliklerin zorluk ve kolaylık derecelerinin belirlenmesini sağlar (K10, 17 Nisan günlüğü).

K10 burada farklılaştırmanın bir süreç olma özelliğine dikkat çekerek planlamadan, ön değerlendirmeye, süreçlerin işletilmesinden değerlendirilmesine kadar her bir aşamada

taksonomiden yararlanmak gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde K2 de, taksonomi ve aşamalılığın öğrencilere olumlu katkısının olacağını şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrencilerin nerede eksikleri olduğunu bilmek ve ona göre öğretimi farklılaştırmak açısından işimize yarayabilecek bir uygulama. Bildiklerini anlamak, anladıklarını uygulamak, uyguladıklarını analiz edip değerlendirmek, son olarak bir ürün ortaya koymalarını sağlamak bizim elimizde. Bu sıra öğrenciler için müthiş bir sıra. Öğrenci belirli bir yerde takılırsa, diğer basamağa geçilmez ve tekrar konu üzerinde durulabilir (K2, 17 Nisan günlüğü).

Bloom kartlarının temelini oluşturan taksonominin kullanımına ilişkin anladıklarını ve yorumlarını oldukça somut zeminde sunan katılımcılar, Bloom kartlarının kullanımına ilişkin de benzer yorumlarda bulunmuşlardır. Taksonominin, aslında merkez, öğrenme sözleşmesi ve katlı öğretimde kullanılarak bu tekniklerin yararının olabileceğini dile getirmişlerdir. Bunu destekler nitelikteki bir katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

Örneğin hazırbulunuşluğu düşük olan öğrencilerle, taksonominin en alt katlarında yer alan hatırlama ve anlama sürecinde çalışmalarımızı ilerletebiliriz. Hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrencilere ise en alttaki süreçlerden hatırlama, anlama ve uygulama aşamalarından sonra gelen analiz, değerlendirme ve yaratma aşamasında etkinlikler sunardık. Sonuç olarak Bloom kartları da bireysel farklılıkları dikkatte alarak uygulayabileceğimiz bir yöntem olmalıdır (K12, 17 Nisan günlüğü).

Bloom kartlarıyla hazırbulunuşluk farklılıklarına değinebileceklerini ifade eden K12, Bloom kartlarının da etkili bir farklılaştırma tekniği olma özelliği taşıdığını ifade etmektedir. Katılımcılar, Bloom kartlarıyla üst düzey düşünme becerilerini geliştirici görevleri öğrencilere sunmanın yanında eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve karar verme gibi becerilerin de kazanılabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu yorumları ve EK-1'da yer alan ödevi doğru biçimde tamamlamaları, Bloom kartlarına ilişkin sürecin etkili geçtiğine ilişkin bulgulardır.

Beşinci teknik olarak seçim tahtaları ele alınmıştır. Toplamda 100 dakika süren oturum için Roberts ve Inman'dan (2009, s.103-133) uyarlanan ve EK-N'de yer alan seçim tahtası örneklerinin de aralarında olduğu birçok farklı ders ve konuyu içeren seçim tahtası örnekleri üzerinden ders işlenmiştir. Seçim tahtalarının ardından Türkçe dersine yönelik bir seçim tahtası hazırlama ödevi verilmiştir. Ödev EK-O'da yer almaktadır. Katılımcıların her birinin hazırlayıp Moodle üzerinden yüklediği ödev bireysel olarak yazılı dönüt verilmiştir. Araştırmacı, sürecin içerisinde gerçekleştirdiği biçimlendirici değerlendirmeye katkı sunmak açısından bireysel olarak dönüt vermeyi tercih etmiştir. Katılımcıların günlüklerinden yola çıkarak seçim tahtasına ilişkin edindiklerine yönelik bulgular şu şekildedir:

Katılımcılar; seçim tahtalarıyla hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profillerinin tümüne hitap edilebileceklerini düşünmektedirler. İçerik, süreç ve ürünün bu teknikle aynı anda farklılaştırılabileceğini belirtmektedirler. Öğrencilere seçme şansı verilmesinden dolayı, öğrenmeye karşı motivasyonun artmasının sağlanabileceği, bu şekilde de sınıf yönetimi problemlerinin ortadan kalkabileceği ifade etmişlerdir. Seçim tahtasında öğrencilerden istenen ürünlerin, ilkokulun ilk üç sınıfında sınav yapılmamasından dolayı değerlendirme olarak kullanılabilmesini belirtmişlerdir. Bu şekilde alternatif ölçme olarak öğrencilerin performanslarının ölçülebileceğini söylemişlerdir. Bu sayede öğrencilerin öğrenen profillerine de etkili şekilde dokunulabileceğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin olarak bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

Seçim tahtaları aynı zamanda öğrencilerin etkinliklerin yapımı ve seçimi konusunda öğrencilerin kendi kararlarını almasından dolayı hem öğrencileri motive ettiğini hem de öğrencilere, seçim sunarak kendi kararlarını alabilme fırsatı sunduğunu düşünüyorum... Öğrenen profiline yönelik bilgiler, seçim tahtası hazırlığı aşamasında biz öğretmenlere, öğrencilerimizin öğrenme stilleri hakkında ne kadar bilgi sahibi olup olmadığımızı göstererek ona göre seçim tahtalarını hazırlamamıza katkı sağlar (K11, 24 Nisan günlüğü).

Seçim tahtaları etkinliklerin tamamlanmasında ve seçiminde öğrencilerin kendi kararlarını almasıyla oluşur. Bu da öğrencilerin motivasyonlarının olumlu artış sağlar. Öğrenciye genelde farklı seçenekler sunar, öğrendiklerini göstermesini isteriz. (her zaman ürün istenmeyebilir, materyaller de olabilir) Bilgi ve becerilerde artış sağlamak amaçlanır... Doğru hazırlanmış bir seçim tahtası oldukça faydalı olabilir (K13, 24 Nisan günlüğü).

Katılımcılar, seçim tahtalarına yönelik düşüncelerini, öğrencilerin yararına olabilecek şekilde ifade etmiştir. Hazırlanma süresinin uzun olabileceğini ve dikkatle hazırlanması gerektiğini eklerlerken, bunun bir dezavantaj olabileceğini dile getirmemişlerdir. Bu durum, katılımcıların her geçen oturumda FÖY'e yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını, FÖY'ün felsefe ve anlayış boyutuna yönelik yeterlikleri de kazandıkları yönünde yorumlanabilir. Buna ilişkin önemli bir bulgu, K7'nin ifadesinde göze çarpmaktadır. FÖY'de, bireylerin bir potansiyeli olduğuna ve bunu en üst düzeyde gerçekleştirebileceğine inanılır. Katılımcı, seçim tahtasının kullanımı esnasında, bu inanın gerçekleştirilmesine ilişkin görüşünü şöyle dile getirmektedir: *"...Ama birden fazla seçenek olunca öğrencide bir merak uyanır. 'Acaba hangisini seçsem?' diye kendine en uygun etkinliği bulmaya çalışırken bile boş kalmamış olur* (K18, 24 Nisan günlüğü)."

Bence dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da öğrenen stili ve çoklu zekânın geliştirilmeye çalışılması olmalıdır. Öğretmen ön değerlendirmeler yaptığında öğrencisinin hangi noktalarda daha başarılı olduğunu fark ettikten sonra geliştirmesi gereken noktaların üzerine gitmeli ve etkinliklerin bazılarında farklı özellikler de katarak bunların geliştirilmesi sağlanmalıdır (K7, 24 Nisan günlüğü).

K7 yukarıdaki ifadesinde, seçim tahtasının her bir derste kullanılırken dikkate alınması gereken özellikleri ifade etmektedir. Burada ön değerlendirmenin önemini vurgulamıştır. Katılımcılar seçim tahtasının her bir ders içerisinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Kimi katılımcılar sözel ağırlıklı derslerde kullanılabileceğini belirtirken kimileri

beden eğitimi ve müzik gibi becerilere yönelik derslerde dahi kullanılabileceğini belirtmiştir.

Buna ilişkin bir katılımcı ifadesi şu şekildedir:

Türkçe dersi dâhilinde öğrenen profili, hazırbulunuşluk ve ilgiye göre rahat bir şekilde hazırlayabiliriz. Öncelikle öğrencileri tanımalıyız veya tanımak için çeşitli etkinlikler yapmalı ve daha sonra seçim tahtalarını hazırlamalıyız. Sanırım hazırbulunuşluğa göre hazırlamak daha kolay olur. Öğrencilere sorulan sorularla onların neler bildiklerini kavrayabiliriz ve böylelikle seçim tahtalarını hazırlarız. Hazırlamak istedikten sonra her şekilde hazırlanabilir, diye düşünüyorum (K14, 24 Nisan günlüğü).

Katılımcılar EK-O'da yer alan seçim tahtası hazırlamaya ilişkin görevlerinde, öğrencilerin öğrenen profilli ve ilgilerine göre, taksonomiye de kullanarak görevler hazırlamışlardır. "T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımına yönelik, öğrencilerin serbest olarak okuyacakları kitaplardaki hikâye unsurlarını belirlemeye ilişkin bir seçim tahtası hazırlamaları beklenmiştir. K1, K3, K6, K7, K10 ve K19'un oldukça etkili şekilde seçim tahtası hazırlamışlardır. Bu katılımcılar, seçim tahtasında yer verdikleri görevlerinin kazanımla birebir ilişkili olmasına dikkat etmiştir. Öğrenen profili bileşenlerinden çoklu zekâyı referans alarak, öğrencilerin ortaya koyacakları ürünleri bu yönde şekillendirmeye çalışmışlardır.

Diğer katılımcıların hazırladığı seçim tahtalarında bazı eksikliklerin mevcut olduğu tespit edilerek her bir katılımcıya eksikliklerine ilişkin olarak detaylı biçimde dönüt gönderilmiştir. Bazı katılımcılar, seçim tahtasında yer verdikleri bazı görevlerle kazanımı ilişkilendirememişlerdir. Katılımcılar bu eksiklikte, hikâye unsurlarını belirlemeye ilişkin yazdıkları bazı görevlerde "olay ve konu" kavramlarına yönelik kavram yanılgılarından kaynaklı olarak uygun görev yazamamışlardır. Bu durum, etkili bir farklılaştırmanın yapılabilmesi için özel alan bilgisi konusunda yeterli olmanın bir kanıtı olarak da gösterilebilir. Katılımcılar, görev yazarken taksonomiden yararlanmaya gayret etmişlerdir. Ancak bazı görevler, Bloom'un taksonomisindeki uygun düzeylerle örtüşmemiştir.

Araştırmacı, katılımcılara bu eksikliklere ilişkin verdiği dönütlerle biçimlendirici değerlendirmeyi sağlamaya çalışmıştır.

FÖY’de planlama becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı beş farklı tekniğin ardından, gruplama teknikleri ve değerlendirmeye ilişkin bir ders işlenmiştir. Bu ders, 120 dakika sürmüştür. Değerlendirme ve gruplamaya yönelik bu oturumda; öğrencilerin özelliklerinin tespiti, süreçte izleme ve sonuç değerlendirmesi, bireysel farklılıklara ilişkin uygun içerik ve süreçlerin nasıl eşleştirilebileceği tartışılmıştır. Katılımcılar gruplama teknikleri ve değerlendirme süreçlerine ilişkin, bu iki kavram arasındaki ilişki ve geçmiş okul yaşantılarında ne gibi deneyimleri olduğuna ilişkin günlük yazmışlardır. Katılımcılardan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Katılımcılar öğrenme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi oldukça etkili şekilde açıklayabilmektedir. Öğrencilerin, öğretme sürecine dâhil olacakları zaman ön değerlendirmenin, süreç içerisindeki durumlarının izlenmesi ve öğretime şekil verilmesi için de biçimlendirici değerlendirmenin önemine değinmişlerdir. Öğrenmeyle değerlendirme arasında ve değerlendirmeyle FÖY arasında ilişki kurmuşlardır. Bu kapsamda katılımcılar, öğrencilerin ilerlemesinin izlenmesinin öneminden ve öğrencilerin değerlendirme görevlerini gerçekleştirirken de öğrenmelerinin öneminden bahsetmişlerdir. Değerlendirmeyi, öğrenme ve öğretmeye yön veren bir unsur olarak tanımlamışlardır. Biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin, *“her şey yolundaysa devam, değilse geri gön”* (K18, 1 Mayıs günlüğü) ifadesi, katılımcıların biçimlendirici değerlendirmenin süreci şekillendirmesine ilişkin anlayışının bir temsili olarak nitelendirilebilir. Değerlendirmeyi, öğretimin kaliteli şekilde gerçekleşmesinin bir anahtarı olarak görmektedirler. Buna yönelik K5’in (1 Mayıs günlüğü) ifadesi dikkat çekicidir: *“Değerlendirme öğretmen için öğretimsel bir önlemdir. Değerlendirme sonrasında öğretmen öğretim şeklini değiştirebilir. Bu sayede öğretim öğrencinin ihtiyaçlarına uyarlanabilir.”* K5’in yorumunu destekleyen farklı katılımcı yorumları şu şekildedir:

Değerlendirme bence öğrenmenin kontrol edilip gerekli müdahalelerin yapılması demek çünkü bir öğrenme gerekli yerde gerekli müdahalenin yapılması ve

öğrencinin tam öğrenmesinin sağlanması için çok önemlidir. Nelerin öğrenildiğini nelerin öğrenilmediğini anlamak ya da yanlış öğrenilen bir bilgiye süreç içerisinde müdahale edilmesini sağlar (K4, 1 Mayıs günlüğü).

Ders sürecinde biçimlendirici değerlendirmeler yapılarak verilmek istenenin öğrencilere ne derecede verilebileceği, öğrenmenin daha iyi sağlanabilmesi için ne gibi uyarlamalar yapılması gerektiği öğretmen tarafından görülebilir. Bu sayede de öğretmen süreci daha verimli bir şekilde sürdürebilir. Öğrenciler biçimlendirici değerlendirmeler ile öğretmenlerinin vermiş olduğu dönütler doğrultusunda kendi eksikliklerini fark edebilirler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olurlar. Eksikliklerini gidermek için çabalarlar (K7, 1 Mayıs günlüğü).

Değerlendirme sayesinde öğrencilerimizin gelişimlerini görebiliriz. Neredeydi nereye çıktı? Gerçekten bir ilerleme kaydetti mi? İstenilen düzeyde gelişiyor mu? ... Aynı zamanda sürece veliler ve okul yönetimi de sürekli katıldığı için onlara hesap verebilmek için değerlendirme yapmalıyız. Yani değerlendirme yapmamız sayesinde şeffaf ve hesap verebilir bir ortam sağlanmış oluyor. Sürecin kontrollü bir şekilde ilerlemesini, öğrencilerin başarılarının artmasını ve öğrenmede sürekliliğin sağlanmasını istiyorsak o zaman değerlendirme yapmalıyız (K17, 1 Mayıs günlüğü).

İlkokul Türkçe dersinde sonuç değerlendirmesi yapılırken alternatif yöntemlerin kullanımı, geliştirme ve ürün değerlendirme aracı, rubrik, kontrol listesi gibi araçların kullanımının gerekli olduğu belirtilmiştir. Değerlendirme araçları kapsamında, katılımcılar en fazla rubrik kullanımının avantajına değinmişlerdir. Rubrik kullanıldığında öğrencilerin performans ölçütlerini önceden bilmelerinin, kendilerinden beklenenlerin açıkça dile getirilmesi olarak görmektedirler. Bu ölçütlerin bilinmesiyle öz değerlendirme yapabilme şanslarına da dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında rubriklerle daha objektif ve hesap verebilir bir değerlendirmenin gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin, tarafsız ve adil bir değerlendirmenin olabileceğine inanmalarına da katkı sunulacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca kaliteli hazırlanmış bir rubriğin, birden fazla kez ve uyarlayarak

kullanılabileceğini, bu sayede öğretmenin tasarladığı bir aracın işler ve ekonomik olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılar benzer şekilde, birden fazla beceri alanına sahip olan ve bu alanların birbiriyle etkileşim hâlinde geliştiği ders olan Türkçede, portfolyo kullanımının da değerlendirme için önemli bir gösterge olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencinin kendi gelişimini hem kendisi, hem öğretmeni, hem de velisiyle paylaşabileceği bir ortam oluşması açısından olumlu bir uygulama olarak Türkçe dersinde uygulanabilir olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin portfolyolar aracılığıyla Türkçe dersi dâhilindeki becerilerinin güçlü ve zayıf yönlerinin görülebileceği, bu konuda öz değerlendirmenin de yapılabileceğine imkân olduğunu eklemiştir. Katılımcılar portfolyonun; bireyin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasına ve bunu da, portfolyosuna yerleştirdiği ürünlerle hesap verebilir biçimde yapmasına olanak tanıdığını ifade etmişlerdir.

Değerlendirme ve gruplama tekniklerinin birbiriyle ilişkisi, FÖY ilkeleri arasında yer aldığından gruplama tekniklerine ilişkin bilgiler de değerlendirme oturumunda ele alınmıştır. Katılımcılar, değerlendirme olmadan gruplamanın olmayacağını ve ders planlama sürecinde ön değerlendirmeyele gruplandırmaların belirleneceğini ifade etmiştir. Buradaki ön değerlendirmeyle, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profillerine ilişkin bilgi edineceklerini ve böylelikle homojen esnek gruplama yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ilişkin en kısa ve sağlam yoldan öğrencilere ulaşılabileceğini söylemişlerdir. Katılımcılar bu ifadeleriyle gruplamanın, öğrencilerin ihtiyacı olan etkinliklerle buluşması, şeklindeki tanımının altını çizmişlerdir.

Gruplama tekniklerinin içerisinde, öğrencilerin akran öğretimi veya birlikte ürün ortaya çıkarabileceklerine ilişkin de yorumları bulunmaktadır. Bu kapsamda *“...kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapacağımızı düşünüp herkese bireyselleştirilmiş plan hazırlamayacağımızı bilmemiz gerekir. En basit örnek olarak hazırbulunuşluk açısından bakarsak okula okuma-yazma bilerek gelen öğrenciler ile bilmeden gelen öğrencileri gruplamak, bilenlerin bilmeyen öğrencilere yardımcı olması şeklinde yürütülebilir”* (K13, 1

Mayıs günlüğü) ifadesi FÖY'ün hem bireyselleştirme olmadığına, hem de etkili akran öğretimi çalışmalarının Türkçe dersi kapsamında kullanılacağına ilişkin etkili bir yorumdur.

Katılımcılar gruplama tekniğiyle, farklılaştırmanın bireyselleştirmeden farkını anladığı gibi, öğretmenin öğrenciye en yararlı olabileceği durumları da anladıklarını göstermektedirler. Öğrencilerin benzer özelliklerine göre ayrılması ve öğretim ihtiyaçlarına uygun içerikle etkileşiminin sağlanması, farklılaştırmanın başarılı olmasındaki önemli bir düzenlemedir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerine bireysel olarak vakit ayırma fırsatı bularak durumlarını izleyebilmektedir. Buna ilişkin K12, şöyle demektedir:

Gruplama teknikleri sadece başarısız öğrencileri normal seviyeye çıkarmak için kullanılmaz, başarılı öğrencilerin daha derin ve kapsamlı bilgi ve beceri sahibi olmalarını da sağlar. Ayrıca öğretmen açısından da yararı vardır. Öğretmenin her öğrenci ile ayrı ayrı ilgilenecek zamanı yoktur. Ancak her grupta ilgilenecek zaman bulur ve ayırır. Yardıma daha çok ihtiyacı olan öğrencilere ayırdığı zaman daha çok olur (K12, 1 Mayıs günlüğü).

Katılımcıların kendi öğrencilik yıllarındaki gruplama deneyimleri arasında etiketleme yer almaktadır. İlkokul yıllarından verdikleri örnekler arasında, öğrencilerin başarı gruplarına ayrıldıkları, bu başarı gruplarının etiketlendiği ve yıllara rağmen de değişmediğini, bundan hoşnut olmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu uygulamaya ilişkin olumsuz deneyimlerini paylaşmaları, bir gruplama yöntemi olarak etiketlemeyi kullanmanın olumsuz yönlerini de ortaya koyar niteliktedir. Bu kapsamdaki bazı katılımcıların yorumları şu şekildedir: “*Listede senden bir sonraki ile hep ikili grup olurdun. Bu nedenle 5. sınıfın çoğu ödevini hep aynı kişi ile yaptım. Sürekli aynı kişi ile yaparsak neden bizim seçimimize bırakmadığı da ilginç*” (K14, 1 Mayıs günlüğü). “*...Öğretmenimiz sınıfı başarılı ve başarısız öğrenciler olmak üzere ikiye ayırdığını oldukça belli ediyordu. 3 sene boyunca bu durum böyleydi*” (K13, 1 Mayıs günlüğü).

Kapsayıcı Eğitim dersinin beceri alanında ele alınan altıncı farklılaştırma tekniği menüdür. Oturum 100 dakika sürmüştü ve yine örnekler üzerinden menü tekniği soru-cevap

tekniki ile işlenmiştir. Katılımcıların menü tekniğine yönelik bilgileri ve Türkçe dersinde kullanımına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Katılımcıların ifadesine göre menü tekniği, diğer yöntemlere nazaran daha kısa sürede hazırlanabilir. Öğrencilere hem zorunlu hem de seçmeli görevler sunması bir avantajdır. Öğrencilerin görevleri seçebilmelerinin motivasyonu arttırabileceğini ve böylelikle de öğrenmeyle sürekli meşgul olabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcılara göre menü tekniğinin kullanılmasında Bloom'un taksonomisinden yararlanılabilir, bu şekilde hazırlanış şekilleri farklılıklarına rahatlıkla değinilebilir. Yalnızca hazırlanış şekli değil, ilgi ve öğrenen profillerine hitap edebilecek şekilde hazırlanması mümkündür. Katılımcılar, menü tekniğinde öğrencilerin öğrenmesini gösterebileceği birden fazla ürün çeşidi sunabildiğini, bunların değerlendirilmesinin mümkün kılınabilmesi için de rubriklerin hazırlanmasının önemine değinmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir: *“Bir öğrenme alanı veya konu hakkında değerlendirme yapılmasına imkân tanırken aynı zamanda performans değerlendirmesi olarak da kullanılmaktadır”* (K3, 8 Mayıs günlüğü). *“Menüler ile bir öğrenme alanı veya ünite ele alınırken performans değerlendirmesi olarak da kullanılabilir. Öğrencilere temel olarak kazandırılması gereken görevleri zorunlu hale getirip her düzeye hitap edebilecek çeşitlilikte olan diğer görevleri kendi seçimlerine bırakarak öğretimi farklılaştırabiliriz”* (K5, 8 Mayıs günlüğü). *“Menülere zorunlu görevler de ekleyebiliriz. Bu açıdan da öğrencide mutlaka kazandırılması hedeflenen beceriyi kazandırabiliriz. Ayrıca performans değerlendirilmesi bakımından da tercih edilebilir. Görevlerin tamamlanması sonucunda değerlendirmeyi rubrik ve ölçütlere göre değerlendiririz”* (K10, 8 Mayıs günlüğü).

Katılımcılar menü tekniğinin Türkçe dersinde oldukça uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Menü tekniğinin ardından yazdıkları günlüklerinde K1 ve K8 birlikte, K5 ve K16 da bireysel olarak Türkçe dersinde kullanılabilir bir menüyü deneme amacıyla hazırlamışlardır. EK-Ö'de K1 ve K8 ile K5'in menülerine yer verilmiştir. Katılımcıların günlüklerinde, bir tekniğin kullanımına yönelik örnekler eklemesi, artık kendilerini tekniklerin kullanımı konusunda da yetkin hissettikleri yönünde yorumlanabilir.

Katılımcılara göre Türkçe dersi kazanımları dâhilinde birçok becerinin yer almasından dolayı menü tekniği sıklıkla kullanılabilir. Özellikle toplu öğretimle yeni bir kavram veya becerinin öğrenilmesinin ardından menülerde yer alan zorunlu ve seçenekli etkinliklerle dersler işlenebilir. Teknikte seçmeli görevlerin bulunmasıyla öğrencilerin her birine başarılı olma fırsatı vermesi, olumlu bir özellik olarak nitelendirilmiştir. Buna ilişkin katılımı yorumu şekildedir: *“...öğrenciler bazı görevleri zorunlu olarak bazılarında ise kendilerine en uygun olan görevi seçip tamamlarlar. Bu nedenle menü yöntemi her bireye başarılı olma fırsatı tanıyan bir yöntemdir. Bir konu bittikten sonra ya da bir ünite değerlendirmesi olarak menü yönteminden faydalanabiliriz”* (K12, 8 Mayıs günlüğü).

Farklılaştırmaya yönelik son içerik tampon etkinlik çeşitleri olmuştur. Oturum 100 dakika sürmüştür ve sınıf içi süregelen ve toparlayıcı olabilecek etkinlikler bu içerik kapsamında ele alınmıştır. Bu konunun işleyişine yönelik bulgular şu şekildedir: Katılımcılar tampon etkinlikleri oldukça kullanışlı bulmakta ve sınıf içi uygulamalarında da kullanacaklarını belirtmişlerdir. Tampon etkinliklerin hem öğrenmenin derinleştirilmesinde, hem de öğretime ayrılan zamanın verimli kullanılmasında yardımcı bir uygulama olabileceğini eklemişlerdir. Bunun yanında tampon etkinlik sayesinde öğrenmeyle meşgul olan öğrencinin, engelleyici davranıştan kaçınacaklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı katılımcı yorumları şu şekildedir. *“Tampon etkinliklerin kesinlikle her derste olması gerektiğini düşünüyorum çünkü kendi öğrencilik hayatıma baktığımda diğer arkadaşlarımdan öğrenme sürecini kötü etkileyecek davranışlar sergiliyordum. Öğretmenlerim o zaman bitirenler çiçek olsun demek yerine tampon etkinlik verselerdi arkadaşlarımı etkilemezdim”* (K1, 15 Mayıs günlüğü). *“...etkinliklerimi bitirdiğimde sıra arkadaşşıma kopya vererek onun da hemen bitirmesini ister, benimle bir şeyler yapmasını beklerdim. Tampon etkinlikler, benim gibi öğrencileri bu tür davranışlardan uzak tutmak, onlara bu sırada da beceriler kazandırmak adına her öğretmenin can simidi olacaktır”* (K22, 15 Mayıs günlüğü).

Katılımcılar; Türkçe gibi beceri odaklı bir derste tampon etkinliklerin kullanımının beceri alanlarının gelişimine olumlu katkı sunacağını belirtmişlerdir. Dinleme, konuşma,

okuma ve yazma alanlarına yönelik sınıf içi açık kütüphaneler, okuma-anlama etkinlikleri, dil bilgisi konularına yönelik alıştırmaların bu kapsamda kullanılmasını önermişlerdir. Kendilerini Türkçe dersi dâhilinde de tampon etkinlikler hazırlayabilme ve öğrencilerini bu şekilde öğrenmeyle meşgul edebilecek yeterli görmektedirler.

Kapsayıcı Eğitim dersinin en son oturumunda, dersin bilgi ve beceri alanına ilişkin gerçekleştirilen her bir oturumun tekrarı yapılmış ve katılımcıların hazırlayacağı ders planlarına ilişkin genel bilgi verilmiştir. EK-Ç'de yer alan ders planı şablonuna ilişkin katılımcıların soruları cevaplanmıştır. Bu oturumda katılımcıların ders planlarına yönelik soruları, süreç içerisinde anlaşılmayan konular, ek olarak açıklama istedikleri hususlar ele alınmıştır. Katılımcılara, ders planlarını hazırlarken araştırmacıya e-posta üzerinden fikir danışabilecekleri belirtilmiştir. Araştırmacı, katılımcıların hâlâ becerilerinin gelişimi devam ettiği için biçimlendirici değerlendirme olarak onların sorularına dönütler vermeye çalışmıştır.

Kapsayıcı Eğitim Dersinin İşlenişine İlişkin Katılımcıların Görüşleri

Ders bitimi sonrasında EK-D'de yer alan görüşme soruları aracılığıyla katılımcıların kendi gelişimleri ve ders hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Katılımcıların hepsi, Kapsayıcı Eğitim dersi sayesinde hiç bilmedikleri kavramları öğrendiklerini belirtmişlerdir. Farklılaştırılmış öğretim, bireysel farklılık ve farklılaştırma tekniklerinin detayını bu ders dâhilinde öğrenmişlerdir. Katılımcılar bu ders sayesinde öğretmenlik mesleğinin ne kadar sorumluluk yüklü olduğunu ve bu mesleğe olan bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenliğe bakış açımı değiştirdi bu ders. Öğretmenin işinin derse gir, anlat çık, olmadığını gösterdi. Karşımızda gerçekten farklı farklı bireyler var. Bizim her bireyin ihtiyacını tespit edip gerektiğinde operasyon yapabilmemiz gerekiyor. Dersi almasam bu şekilde bakamazdım öğretmenliğe” (K22, görüşme). *“Şu anda kendimi, yükümlülük altındaymış gibi hissediyorum. Her şeyi mükemmel yapmam gerekiyormuş gibi hissediyorum. Sanki bölüm, üniversite okumuyormuşum da, bu benim için bir görev gibi*

geliyor. Hiçbir şeyi, bu ödevi yapayım bitsin, diye yapmadım. Yapmam gerektiğini hissettiğim için yapıyorum” (K7, görüşme). “Burada öğretmenliğe değil de öğrenciyeye bakış açım da değişim oldu. Önceden öğrenciyeye bakmaz, öğretim programından bilgileri öğretir geçerdim. Benim de bilgim yoktu, şimdi ise öğrenciyeye bakarım, ön değerlendirme yaparım, sonuç değerlendirme yaparım. Öğretimi farklılaştıracak bir öğretmen adayı olarak görüyorum kendimi” (K15, görüşme).

Ders sayesinde mesleğe bakış açılarının değiştiğini ifade eden katılımcılar, her bir öğretmen adayının bu ders kapsamındaki bilgi ve becerileri öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Hatta böyle bir dersin zorunlu olarak alınması gerektiğini savunmuşlardır. Bunu destekler nitelikteki bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ders zorunlu olarak her öğretmen adayına, sadece sınıf öğretmenlerine değil; bütün öğretmenlik bölümlerinde zorunlu olarak verilen bir ders hâline dönüşmeli. Çünkü öğrencilerin hayatını etkileyecek olan bizleriz ve farklılaştırılmış öğretim sayesinde öğrencilerin hayatlarının değişebileceğini düşünüyorum” (K1, görüşme). “Zorunlu olmalı. Çünkü, bu ders öğretmenlik için. Farklı farklı öğrenciler geliyor, nasıl davranacağını insanlar bilmiyor. İkinci sınıftayız, bu zamana kadar aldığım en etkili ders buydu herhâlde. Çünkü diğerleri daha önce bildiğim, gördüğüm şeylerdi, en çok bunda yeni şey öğrendim” (K14, görüşme). “Mesela sınıfa girdiğimde artık ne yapacağımı biraz biliyorum bu ders sayesinde. Her öğretmen adayının bu dersi alması gerektiğini düşünüyorum. Bu seçmeli bir ders tabii. Ama bence zorunlu ders olmalı. Bu derste mesleğe yönelik şeyler kazanıyoruz. Bence seçmeli olmamalı” (K5, görüşme).

Katılımcılar, ders kapsamında edindikleri bilgilerle kendilerinin ayırt edici bir niteliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin bilgi sahibi olmanın, onlar için bir farklılık olduğunu ifade etmektedirler. Buna ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir: *“Hocam bu ders zorunlu olmalıydı aslında. Bu teknikler çok işimize yarayacak, onlar olmasa nasıl öğreteceğiz? Herkesin bunları bilmesi lazım, öğrenmeyenlerin bir adım geride olacağını söyleyebilirim” (K18, görüşme). “Bizi diğer öğretmenlerden farklı kılacak bir ders.*

Bu ders seçmeli olmamalı. Öğretmen olunca bu dersteki bilgilere sahip olmadan kaliteli bir ders olmayacaktır. Eğitim sistemindeki sorunları göz önüne aldığımda öğretmenlerin her öğrenciyi aynı kefeye koymasından kaynaklanıyor her şey” (K19, görüşme).

Pandemi önlemleri nedeniyle örgün eğitime ara verilmesinden sonra Kapsayıcı Eğitim dersi uzaktan eğitim platformunda yürütülmüştür. Araştırmacı, yüz yüze eğitimle başlattığı Kapsayıcı Eğitim dersini sınıf içerisinde atölye çalışmalarıyla birlikte planlamıştı. Ancak uzaktan eğitim sürecine geçildiğinde süreci yeniden planlamış ve uzaktan eğitime uygun olabilecek şekilde yapılandırarak katılımcıları bilgilendirmiştir. Katılımcılar uzaktan eğitimle ilerletilen bu süreçte, önceden planlandığı gibi sınıf içi çalışmaların olmasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin ifadeler şu şekildedir:

Bu dersi uzaktan almayı istemezdim. Siz gruplama ödevleri yapıyordunuz, bizi hemen grup yapıp incelettirdiğiniz şeyler oluyordu. Arkadaşlarımızla bir arada çalışıyorduk hep. Siz direkt bizimle, sınıfta iletişime geçiyordunuz. Uzaktan da bunu yapıyordunuz tabii ama sınıf ortamındaki gibi değil. Siz birçok şeyi bize birebir, o anda yaptıracaktınız, bizi gruplandıracaktınız, en çok onları istedim bu süreçte. Hemen karma gruplar yapıyordunuz, örnek olaylar dağıtıyordunuz (K9, görüşme).

Mesela hocam seçim tahtası veya öğrenme sözleşmesi hazırlarken bunu sınıf içerisinde kendi arkadaşlarımızla yapabiliirdik ya da siz bize yaptırabilirdiniz. Şey yapabiliirdik, bir ön değerlendirme yapardık. Sınıfı iki gruba ayırabiliirdik; düşük hazırbulunuşluk ve yüksek hazırbulunuşluk olarak, kendi aramızda bir öğrenme sözleşmesi hazırlardık. Akran öğrenimini mesela kendi aramızda yapabiliirdik, gruplama tekniklerini sınıf ortamında yapabiliirdik. Sınıf ortamında olsaydık gerçekten öğrendiğimiz her şeyi deneyimleme şansımız olabilirdi. Sizinle bunları yapmayı çok istedim, ama bu şekilde de çok iyi öğrendik (K13, görüşme).

Katılımcılar uzaktan eğitimle yürütülen Kapsayıcı Eğitim dersini öğrenmelerine olumsuz etkileri olmadığını belirtse de, grup ve akran etkileşimine ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir. Akranlarıyla bir teknik üzerinde örnek uygulamaları sınıfta

gerçekleştirirken içerisinde buldukları etkileşimin, öğrenmelerine katkılarını olduğunu belirtmişlerdir:

Bu ders için kaybettiğimiz bir şey olduğunu düşünmüyorum hocam. Sonuçta yüz yüze eğitim olsaydı belki daha iyi olabilirdi. Buradaki belki yaptığımız ders planlarını sunabilirdik. Daha iyi etkileşim sağlayabilirdik, ama bu ders için bence kaybettiğimiz hiçbir şey yok. Siz bizim için bu süreci bayağı kolaylaştırdınız (K16, görüşme).

Dersin uzaktan eğitim sürecinde çok da bir şey kaybettiğimizi düşünmüyorum. Sadece şu konuda, eksiklik olabilir: Sınıf içerisinde uygulayabileceğimiz, arkadaşlarımızla grup çalışması veya bireysel etkinlikler olabilirdi, uygulama yapabilirdik. Belki derste birlikte yapacağımız etkileşimden uzak kaldık. Grup etkileşimi olması iyi olabilirdi, grupça uygulama iyi olabilirdi (K4, görüşme).

Kapsayıcı Eğitim dersinin yüz yüze gerçekleştirildiği süreçte 11 katılımcı gerçek bir sınıf ortamında gözlem yapmış ve bir öğretmenle görüşmüştür. Katılımcılar bu uygulamanın, bireysel farklılıkları sınıf ortamında erken bir dönemde görülebilmesi açısından önemli bulmuşlardır. Pandemi nedeniyle okulların kapanmasından dolayı gözleme gidemeyen katılımcılar, gözlem etkinliğini bizzat gerçekleştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Gerçekleştirilen bu etkinliğin, ders planı hazırlamada kendilerine yararı olduğunu, planın uygulanacağı sınıfın kurgulanmasında kendilerine örnek olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin katılımcıların ifadeleri şu şekildedir: *“Ben grubumu değiştirip gözleme gittim. İyi ki deneyimlemişim. O işime çok yaradı”* (K18, görüşme). *“Gözleme gidemediğim için eksiklik oluştu. Röportajı da tek başıma yazdım aslında yeniden okumak istemiştim, ama bir daha okuyamadım, yoksa oradaki bireysel farklılıklar daha görünür olabilirdi”* (K15, görüşme). *“Gözlem sayesinde, bireysel farklılıkların olduğunu zaten biliyordum ama bu kadar çok olduğunu hiç bilmiyordum. Sınıftaki farklılıkların hepsini gözlem sayesinde gördüm. O nedenle gözlem etkili oldu”* (K21, görüşme).

Uzaktan eğitimle yürütülen Kapsayıcı Eğitim dersiyle etkili şekilde öğrendiklerini ifade eden katılımcılar, bu süreçte araştırmacının verdiği dönütleri yararlı bulmuştur.

Araştırmacı, katılımcıların günlüklerde kendine sorduğu sorular olduğunda yanıtlamış, onlara dönütler vermiştir. Aynı zamanda verdiği ödevleri de kontrol ederek onlara yazılı dönütleri Moodle üzerinden iletmiştir. Kapsayıcı Eğitim dersinin bitmesinin ardından hazırlayacakları ders planlarına ilişkin dönüt istediklerinde araştırmacı anında dönüt vermeye çalışmıştır. Katılımcıların dönütlere ilişkin görüşü şu şekildedir: *“Dönütler konusunda şunu söyleyeceğim hocam, belki de tek bu kadar çok dönüt veren hocamız sizsiniz ve bu kesinlikle çok iyi oluyor. Çünkü biz neye göre ilerleyeceğimizi o dönütler sayesinde anlıyoruz. Büyük kolaylık sağlıyor öğrenmeye ve büyük faydası var”* (K1, görüşme). *“Ben bu yaşıma kadar hiçbir öğretmenden bu kadar dönüt alma ve ilgi görmemiştim. İlkokulda bile öğretmenimiz bu kadar üzerimize düşmemişti. Biraz öğretmenliği de sizden öğrendim. Günlük tutma, eve gidince notlara bakma, sizin bize yedi-yirmi dört dönüt vermeniz”* (K13, görüşme).

Seçim tahtasında bana yaptığınız dönütlerden bahsedeyim. Yanılışlardan bahsediyorsunuz mesela, biz de o zaman daha dikkat etmeye çalışıyoruz. Mesela biz o anda, hazırlıyoruz sanki her şey doğru geliyor bize. Ama siz değerlendirdiğinizde o burada değil, şurada olabilir; şurası daha uygun şekilde yorumluyorsunuz. Bu nedenle doğru, bu nedenle yanlış, diyorsunuz. (K2, görüşme).

Katılımcılar, günlüklerin etkili bir uygulama olduğunu düşünmektedir. Günlükler sayesinde içeriği tekrar ettiklerini, içerik hakkında düşündüklerini, içeriğin kullanışlılığı üzerine kafa yorduklarını söylemişlerdir. Ders sonrasında tekrar etme alışkanlığına sahip olmadıklarını belirten bazı katılımcılar, farklı derslerde de tıpkı günlük tutar gibi öğrendikleri hakkında yansıtıcı yazı yazdıklarını belirtmişlerdir. *“Günlükler benim için çok faydalı oldu, bize verdiğiniz dönütlerle, kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Şunu yapsam daha iyi olabilirdi, diye. Özellikle ders planına yazdığınız o yorumlar beni çok geliştirdi”* (K16, görüşme). *“Günlükleri tutmasaydım çoğu şey aklımda olmazdı ve plan yaparken tekrar dönüp bakmam gerekti konulara, şimdi de baktım da, detaylı değil. Günlük yazarken özet*

de yapıyorsun, neler öğrendin, ne yaptın, ne işime yarayacak diye. Günlük çok etkili oldu” (K14, görüşme).

Kapsayıcı Eğitim dersinin beceri alanında bazı farklılaştırma tekniklerine yer verilmiştir. Katılımcılar bu teknikleri eğlenceli, uygulanabilir, hazırlaması zaman alsa da öğretici bulmuşlardır. Kullanmayı en çok tercih edecekleri tekniğin menü olduğunu ifade etmişlerdir. Kimi katılımcılar ise en kullanışlı buldukları tekniğin merkez olduğunu belirtmiş ve ders planında bu tekniğe yer vermiştir. Katılımcılar bunun yanında, merkez tekniğini ders planlarında kullanmaya çalıştıklarında zorlanmışlardır. Katılımcılar zorlandıklarını, yazdıkları günlüklerde de belirtmiştir. Ancak görüşme esnasında da bazı katılımcılar, merkez tekniği konusunda kendini yeterli görmediğini ifade etmiştir. K17 ve K8 bu katılımcılar arasındadır: *“Merkezleri denedim, yapmaya çalıştım kendi planımda, bazı aksaklıkların olduğunu gördüm, zorlandım, hazırlarken de zorlandım. Yapamayınca işin içine karıştırmayı istemedim, merkezlerde sıkıntı çekiyorum”* (K17, görüşme).

Merkezleri biraz hazırlamada korktum, ders planımda da yer vermedim. Zor geldi sanırım. Güzel yapabileceğimi düşünmedim, eksik kalabilirim diye düşündüm. Örnek ders planını da inceledim ama bunu uygulayamam diye düşünüyorum. İleride bununla yapılmış bir çalışmayı görür ve incelersem de belki çok kullandığım yöntemlerden biri olabilir (K8, görüşme).

Kapsayıcı Eğitim dersini sınıf öğretmenliği lisans programının ikinci sınıfın ikinci dönemindeki öğretmen adayları almıştır. Katılımcılar bu içerikteki bir dersin ikinci sınıfta alınmasının uygun olduğu görüşündedir. Öğretimin farklılaştırılması kapsamında edindikleri bilgi ve becerileri, sonraki yıllarda farklı derslere transfer edebileceklerini belirtmişlerdir. Kimi katılımcılar ise, Kapsayıcı Eğitim dersini alırken de farklı bir öğretim dersine bilgi ve becerilerini transfer etme şansı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu kapsamdaki görüşleri şu şekildedir: *“Şu dönemin gayet uygun olduğunu düşünüyorum. Burada hazırladığımız ders planları diğer derslerde hazırlayabileceğimiz ders planlarına da yardımcı oluyor. Hazırbulunuşluğumuzu artırıyor, diyebilirim”* (K1, görüşme).

Aldığımız dönem gayet uygundu. Çünkü öğretmenlik hakkında bilgi edindik birinci sınıfta, ikinci sınıfta bunu almamızın iyi yönü de şu, üçüncü ve dördüncü sınıfta çok fazla ders planı hazırlayacağız, çok fazla bu konu üzerine çalışacağız. En azından farklılaştırılmış öğretim hakkında bir bilginizin olması, en azından sonraki aşamada yapabileceğimiz şeylerin ne kadar çeşitli olabileceğini gösterebilir. Bu dersi son sınıfta alsaydık, ders planı hazırlayacak ve farklılaştırılmış öğretimden haberimiz olmayacaktı. (K13, görüşme).

Dördüncü sınıfta okula gideceğiz. Siz bizi gözlemleyeceksiniz. Bu dönem gözleme gittik. Öğrendiğimiz bilgilerle öğretimi takip edebilecek bir düzeydeyiz. Bunlar doğru mu, bunlar yanlış mı, diye yargıda bulunabilecek bir seviyeye getirdiniz bizi aslında. Öğretmen etkinliklerini inceledik, etkinliklere baktık, gittiğimiz sınıfta da BEP'li öğrenciler vardı. İkinci sınıf gayet uygun (K11, görüşme).

Aldığım dönem gayet uygundu, çünkü Türkçe Öğretimi dersinde de etkinlik hazırlamamız gerekiyordu. Biz, bu dersi alan öğrenciler olarak çok tecrübeliydik. Bu dersi almayanlar, “Ne yapılması lazım, siz Saadet Hoca'da nasıl yapıyorsunuz?” diye çok arkadaşım aradı. Bence çok iyi zamanda aldık (K20, görüşme).

Kapsayıcı Eğitim dersine ilişkin katılımcıların görüşleri ve deneyimleri, katılımcıların FÖY'e yönelik bilgi ve beceri geliştirdikleri sürecin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için önemli bulgulardır. 22 sınıf öğretmeni adayıyla 13 hafta boyunca sürdürülen derste katılımcılar; günlük, gözlem, ödev ve dönütlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim ile yürütülen bu süreç, öğrenmelerini olumsuz yönde etkilememiştir. Ancak sınıf içerisinde akran etkileşimiyle yapılabilecek etkinliklerin ihtiyacını hissetmişlerdir. Öğretimin farklılaştırılmasını, lisans döneminin ikinci sınıfında almayı ve sonraki öğretim derslerine transfer etmeyi uygun bulmuşlardır. Etkili öğretmenlik becerilerinin kazanımı nedeniyle, bu içerikte bir dersin yalnızca sınıf öğretmeni adaylarına değil, her öğretmenlik programındaki öğretmen adaylarınının alması gerektiğini de eklemiştir.

5. Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Dersi Sonrasındaki FÖY'e Yönelik Yeterliklerinin Gelişimi

“Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama sonrasındaki FÖY'e yönelik bilgi ve beceri düzeyleri ne durumdadır?” biçiminde ifade edilen beşinci alt araştırma sorusuyla sınıf öğretmeni adaylarının süreç sonundaki beceri gelişimlerine cevap aranmıştır. Kapsayıcı Eğitim dersinin tamamlanmasının ardından katılımcılardan, edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ilkökul Türkçe dersi 1-4. sınıf arasındaki kazanımlardan yararlanarak ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bu ders planlarında kendilerini bir sınıf öğretmeni olarak görmeleri, bir sınıf düzeyi seçmeleri ve öğrencileri olduğunu düşünmeleri istenmiştir. Bu öğrencilerin özelliklerini, gerçekleştirdikleri ön değerlendirme sonucuna göre tanımlamaları ve bu öğrencilere göre öğretimi planlamaları istenmiştir. Katılımcıların ders planlarını hazırlamalarının ardından, onlarla görüşmeler de gerçekleştirilerek bilgi ve becerilerine ilişkin gelişimleri incelenmiştir. Kapsayıcı Eğitim dersini alan 22 katılımcının FÖY'ün kavramsal temeline ilişkin oldukça etkili bilgiler edindikleri, hem sürecin içerisinde yazdıkları günlüklerden hem de görüşmelerden anlaşılmıştır. Her bir katılımcı, kendini öğretmenlik yaparken öğretimi farklılaştıracak bir öğretmen olarak görmektedir. Ayrıca Kapsayıcı Eğitim dersi içerisinde öğrendikleri farklılaştırma tekniklerini kullanacaklarını ve bu teknikleri kullanma konusunda kendilerini yetkin gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları öğrendiklerini uygulamaya taşımayı yalnızca bu becerilere ve bilgilere sahip oldukları için değil, öğrenmenin sağlanması için bireysel farklılıklara duyarlı şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik inanışa sahip oldukları için istemektedirler. Katılımcıların ders planları incelendiğinde ise belli beceriler geliştirdikleri, ancak gelişim düzeylerinin birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu kapsamda FÖY yeterliklerine göre analiz edilen ders planları doğrultusunda katılımcıların FÖY'ü etkili düzeyde, orta düzeyde ve düşük düzeyde yansıtan farklı seviyede gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların FÖY'e yönelik becerilerinin gelişimleri; hazırladıkları ders planlarının

üzerinden öğretim amacına göre bireysel farklılıkların tespiti ile gruplama ve uyarlama başlıkları olmak üzere iki farklı kategoride incelenmiştir.

FÖY'ü Etkili Düzeyde Yansıtan Öğretmen Adayları

Kapsayıcı Eğitim dersine başlamadan önce bireysel farklılıklara duyarlı olmayan ve FÖY'ü yansıtmayan ders planı hazırlayan K1, K6, K8, K9, K10, K11, K17 ve K22; dersin sonunda FÖY'ü etkili düzeyde yansıtan Türkçe dersi planı hazırlamışlardır. Bu katılımcılar Kapsayıcı Eğitim dersinin sonunda büyük bir gelişim kaydetmişlerdir. FÖY'e yönelik yeterli kazandırmayı amaçlayan süreçte bu katılımcılar, FÖY'ün ilke ve basamaklarına uygun biçimde ders planı hazırlayabilmektedir. Kazanımlardan yola çıkarak kavram ve becerileri belirleyebilmekte ve bunları ders planında etkili şekilde kullanabilmektedir. Dersleri kavramlar üzerine inşa edebilmektedir. Dersi kavramlar üzerine inşa ederken, doğru içerik bilgisini sergilemekte ve Türkçe alanına yönelik güçlü bir alan bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler arasında olabilecek bireysel farklılıkları hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme tercihlerini göz önüne alarak değerlendirebilmektedir. Bu ön değerlendirme sonucunda tespit edilen öğrenci özelliklerine göre öğrencilerini bir amaca yönelik olarak gruplayabilmekte ve onları uygun öğrenme süreçlerine etkili biçimde dâhil edebilmektedirler. Bu düzeydeki katılımcılar, öğrencilerin farklılıklarına duyarlı teknikleri öğrencilerin farklılıklarına cevap verebilmek için bir araç olarak kullanabilmektedirler. Bu teknikler uygulanırken elde edilen öğrenme çıktıları hem süreç içerisinde hem de süreç sonunda değerlendirebilmektedirler. Katılımcılar, sürecin işletilmesinde öğrencileri değerlendirmekte ve değerlendirme durumuna göre öğretimi şekillendirebilmektedir. FÖY'ü etkili şekilde yansıtan katılımcıların diğer düzeydeki katılımcılardan en ayırt edici farkı, öğrencilerin farklılıklarını etkili ve somut bir biçimde ortaya koyarak öğretimi onların özelliklerine göre uyarlayabilmeleridir. Katılımcıların FÖY becerilerini yansıttıkları planlardan elde edilen bulgular, öğretim amacına göre bireysel farklılıkların tespiti ile gruplama ve uyarlama olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Öğretim Amacına Göre Bireysel Farklılıkların Tespiti. FÖY'ü etkili şekilde ders planlarına yansıtan katılımcılar, Türkçe dersi kazanımlarından yola çıkarak ana fikir, ilkeler ve kavramları net şekilde belirleyebilmekte ve öğrencilerin bunlara ilişkin hazırbulunuşluklarını tespit edebilecek uygulamaları işe koşabilmektedirler. Bu düzeydeki katılımcılar bireysel farklılıklar kapsamında yalnızca hazırbulunuşluğu değil, ilgi ve öğrenen profillerini de tespit edebilecek uygulamaları ders planlarına dâhil edebilmektedirler. Katılımcılar öğrencilerin ilgisini belirleyebilmek için gözlem, envanter veya açık uçlu sorular kullanmıştır. Öğrenen profilli gibi karmaşık ve mozaik bir yapıyı tespit edebilmek için öğrencilerin baskın çoklu zekâlarına ve öğrencilerin öğrenme biçimlerine ilişkin gözlemlerini dikkate almışlardır. Aynı zamanda öğrencilere öğrenme tercihlerini de sormuşlardır.

Katılımcıların bireysel farklılıkları etkili şekilde tespit edebilmelerini sağlayan önemli unsur kazanımlardan yola çıkarak belirledikleri ana fikir, ilke, kavram ve beceriler olmuştur. Bu kapsamda kavram, ana fikir ve ilkelerin belirlenmesine örnek olarak K10'un ders planının bir kısmına yer verilmiştir. K10 ders planı için Türkçe dersi dördüncü sınıf kazanımları seçmiştir. Kazanımlar arasında *“T.4.3.25. Yönergeleri kavrar. T.4.4.2. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar. T.4.4.9. Formları yönergelere uygun doldurur. T.4.3.22. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar”* (K10, ders planı) bulunmaktadır. Hazırlanan ders planının odak noktasını bu kazanımlar oluşturmaktadır ancak etkinliklerle desteklenecek biçimde dinleme, okuma, konuşma ve yazma beceri alanlarından çeşitli kazanımlar da ders planına eklenmiştir. K10'un bu kazanımlardan çıkardığı kavram, ilke ve fikirler Şekil 11'de yer almaktadır.

K10 seçtiği kazanımlarla varmak istediği büyük fikri ve ilkeleri belirleyerek hem öğrencilerin özelliklerini tespit edebilme hem de öğretimi kurgulayabilme açısından etkili bir başlangıç yapmıştır. Aynı zamanda kavram ve becerileri de kazanımlardan yola çıkarak ortaya koyması, ön değerlendirmesini şekillendirecek önemli bir kıstas olmuştur.

Şekil 11

Öğrenme Amaçlarının Belirlenmesine İlişkin Örnek (K10)

Ana Fikirler ve İlkeler	<ul style="list-style-type: none"> • Yönergeler, herhangi bir işin, etkinliğin veya işlemin gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenleri sözlü ya da yazılı açıklamalar ile belirtmemizi sağlar. • Yönergeler tek cümleden veya art arda sıralanan birçok cümleden oluşabilir. • Bir yönerge yazılacağı zaman önce yönergeyi yazma amacı belirlenmelidir. • Yönergeler amacımıza uygun, anlaşılabilir, eksiksiz ve uygulanabilir biçimde olmalıdır. • Yönerge yazarken yazım kurallarına uyulmalıdır. • Yönergeleri kavramak için dikkatli ve eksiksiz okunmalıdır. • Şekil, sembol ve işaretler görsel yönergeler olarak ele alınabilir.
Temel Kavramlar	Yönerge, talimat, aşama, form, sembol, medya işaretleri
Temel Beceriler	<p>Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini ifade etme.</p> <p>Kazanıma yönelik, özellikle kazanımdan çıkarılan beceriler: Yönergeleri anlayabilme, yorumlayabilme, uygulayabilme, yönergeler yazabilme, yönergelere uygun cümle kurabilme, kelimeleri anlamlarına uygun kullanabilme, harita, ilan, afiş, ilaç prospektüsü, ürün etiketi, kullanım kılavuzu gibi materyallerdeki yönergeleri yorumlayıp anlayabilme, bir aletin kullanılma aşamalarını anlatan broşür hazırlayabilme, bir oyunun aşamalarını anlatan kitapçık hazırlayabilme ya da yol tarifi yapabileme/yazabilme, sözlü yönergeleri ifade ederken konuşma stratejileri uygulayabilme.</p>

K10 bu kapsamda yönerge kavramına ilişkin kavramsal bilgileri tespit edilebilmek için bir kavram diyagramı ve kelime ilişkilendirme tablosu kullanmıştır. Öğrencilerin ilgisini belirlemek için kullandığı ilgi envanterinde sevilen kitap, şarkıcı, etkinlik gibi konuları soran sorulara yer vermiştir. K10 yalnızca tasarladığı formel ön değerlendirme araçlarıyla değil, aynı zamanda sınıf içerisinde her bir öğrencisinin durumunu not ettiği anekdotsal bilgilerin yer aldığı gözlem defterinden faydalanmıştır. Öğrenen profiline ilişkin; öğrencilerin yönergelere yönelik öğrenecekleri yeni bilgileri ne şekilde öğrenmeyi tercih edeceklerini de sorular arasına eklemiştir. K10 ilkeler arasında yazım kurallarına uyulması gerektiğine yer verdiğinden yalnızca yönergelere ilişkin değil, bunları yazarken kullanacakları noktalama ve yazım kurallarına ilişkin bir etkinlik tasarlayarak bunu da ön değerlendirme olarak kullanmayı planlamıştır. K10 kullandığı bu ön değerlendirme sonucunda birtakım öğrenci özelliklerini tespit ettiğini varsaymış ve öğretimi bu öğrenci özelliklerine göre şekillendirmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarının ders sürecine daha kolay entegre edilebileceğini belirten K10, öğrenen profiline ve ilgiye ilişkin farklılıkları süreç içerisine dâhil etme konusunda çaba sarf ettiğini belirtmiştir. Tasarladığı sınıfta öğrenme

güçlüğü ve üstün yetenekli birer öğrenciye de yer veren K10, görüşmede şunu dile getirmiştir:

... gittiğimiz gözlem doğrultusunda, bireysel farklılıklar açısından değerlendirebilirsiniz, demiştiniz. Ben de o özellikle BEP'li öğrencileri almak istedim. Birçok üstün zekâlı vardı, bir de hazırbulunuşluğu düşük şekilde, yavaş anlayan vardı. Ben de özellikle bu şekilde almak istedim. Onlar için de katlı öğretim yaptığımda temel seviye şeklinde hazırladım. Bireysel farklılıklar konusunda sınıfı karmaşık bir seviyede düşündüm (K10, görüşme).

K6 dördüncü sınıflara yönelik bir ders planı hazırlamıştır. Hazırladığı ders planında öğrencilerin reklam ve haber metni gibi bilgilendirici metinleri giriş, geliş ve sonuç bölümlerine uygun olarak doğru yazım kurallarıyla yazdırmayı amaçlamıştır. Bilgilendirici metin türleri arasında reklam ve haber yazılarına yönelik ana fikir ve ilkeleri etkili şekilde belirleyen K6, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla öğrencilerin gazete ve dergi haberlerinin neden okunduğunu, bilgilendirici metnin ne olduğunu sorduğu bir ön değerlendirme etkinliği tasarlamıştır. Öğrencilerin imla ve noktalama konusundaki hazırbulunuşluklarını öğrencilerin defterlerini, önceki değerlendirmeleri ve yazdıkları yazıları inceleyerek tespit etmiştir. K6, öğrencilerin ilgi ve öğrenen profillerine yönelik anekdotsal notlarının yer aldığı gözlem defterinden yararlandığını belirterek öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları etkili şekilde tanımlamaktadır. K6 öğrencileri gözlemlediğinde onların ilgilerine yönelik benzer özellikler gösterenleri belirlemiş ve onları bir arada çalıştırmaya yönelik planlamalar yapmıştır. K1 ile gerçekleştirilen görüşmede, öğretmenlik yapmak için kurguladığı sınıfı kendi konforunu düşünerek oluşturduğunu ve bu nedenle bireysel farklılıkları daha yönetilebilir biçimde tanımladığını ifade etmiştir. Öğrencilere yönelik tespit ettiği farklılıklara yönelik bir örnek şu şekildedir:

Bazı öğrenciler 5N1K sorularını sormada sıkıntı yaşıyorlar bu nedenle onlara 5N1K sorularının sorulmuş hâlini yazdık sadece cevapları metinden bulacaklar. Diğerleri ise hem soruları sorup hem de cevapları bulacaklar. Yüksek hazırbulunuşluklu

öğrenciler: Buğra, Ela, Kadir, Duru, Ayşe, Beyza. Düşük hazırbulunuşluklu öğrenciler: Gizem, Aslı, Beyza, Pelin, Okay, Batuhan, Arda (K6, ders planı).

K1 de dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik hazırladığı ders planında bilgilendirici ve hikâye edici metinler arasındaki farklar üzerinde durmuş, ayrıca bilgilendirici metin türlerinden kullanım kılavuzlarına değinirken yönergeleri de ele almıştır. Bu kapsamda etkili şekilde oluşturduğu ana fikir, ilke ve kavramlara yönelik Kapsayıcı Eğitim dersinde öğrendiği bazı uygulamaları kullanmıştır. 3-2-1 ve ABC tekniklerini ön değerlendirmede kullanan K1, öğrencilerin metin türlerine ve yönergelere yönelik neler bildiklerini öğrenmeye çalışmıştır. Hazırbulunuşluk farklılıklarını tespit etmek için önerdiği teknikleri kullanmayı tercih eden K1, öğrencilerin ilgileri konusunda detaylı bilgi sahibi olduğunu ve yaptığı gözlemleri defterine kaydettiğini varsaymıştır. Öğrencilerinin kodlamadan resim kursuna, müzik kursundan bilgisayar oyununa meraklı olan her bir öğrenci özelliğine hâkim olduğunu görüşmede de belirtmiştir. Öğrencilerin bireysel veya grupla öğrenme tercihleri, baskın zekâ özelliğine göre öğrenme durumlarını da yine gözlemlerine dayanarak temellendirmiştir. Yazma becerilerine ilişkin farklılıklarını tıpkı K10 gibi önceden yazdığı yazılar üzerinden belirlediğini de eklemiştir.

K1 haricinde öğrendiği ön değerlendirme tekniklerini doğrudan kullanan K11 ve K17 de ders planlarını dördüncü sınıflara yönelik hazırlamış ve benzer ön değerlendirme tekniklerini kullanmışlardır. Derslerinin ana fikir ve ilkeleri farklılık gösteren iki katılımcı, Kapsayıcı Eğitim dersi içerisinde ele alınan biliyorum/öğrenmek istiyorum tekniğini özelleştirerek kullanmıştır. K11 de tıpkı K1 gibi hikâye ve bilgilendirici metin arasındaki farklar üzerine odaklanan ana fikirli bir ders planı hazırlamıştır. Ana fikri zenginleştirecek biçimde metinlerin yazılmasında giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin etkili kurgulanması ve söz varlığını zenginleştirme açısından zıt anlamlı kelimeleri planına eklemiştir. Bu kapsamda öğrencilerin metnin bölümleri ve hikâye unsurlarına ilişkin hazırbulunuşluklarını, sorduğu sorularla özelleştirdiği biliyorum/öğrenmek istiyorum şablonuyla belirlemeye çalışmıştır. Öğrencilerin bu kavramlara ilişkin bildiklerini ve neler öğrenmek istediklerini

tespit etmeye çalışan K11, öğrencilerinin hangi yollarla ve nasıl öğrenmek istediğini de sorarak öğrenen profiline ilişkin tercihlerini belirlemeye çalışmıştır. K11 de K10 gibi, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğunu varsaymış, bu öğrencilerin okuma-anlama, yazma ve noktalama, yönerge takip etmede eksiklik yaşadığını belirtmiştir.

K17 de hikâye edici metinleri tanıma ve atasözleri aracılığıyla söz varlığını geliştirmeye yönelik bir ders tasarlamıştır. Öğrencilerinin hikâye edici metin türlerine yönelik hazırbulunuşluğunu, biliyorum/öğrenmek istiyorum şablonuna eklediği sorularla belirlemeye çalışan K17, K11'in yaptığı gibi yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde tercih edilen yolu öğrencilerine sorarak öğrenen profiline ilişkin bilgi edinmiştir. Bunun yanında atasözleri ve deyimlere ilişkin mini bir sınav da hazırlamıştır. Mini sınavda öğrencilerin kavram bilgilerini yoklamanın yanında, bildikleri atasözleri ve deyimleri de görmeyi amaçlamıştır. Her iki katılımcı yalnızca hazırbulunuşluk ve öğrenen profilini değil, aynı zamanda öğrencilerin ilgilerini de belirlemeye çalışmıştır. K11, öğrencilerini yapılandırılmış bir gözlem çizelgesi dâhilinde gözlemlemiş ve ilgilerine ilişkin notlar tutmuştur. Hangi öğrencilerinin kurgusal yazmaya ilgi duyduğuna ilişkin özel notlar almıştır. Bu gözlem çizelgesine, öğrencilerin sahip olduğu becerilere ilişkin gözlemlerini de dâhil etmeyi ihmal etmemiştir. K17 ise bir ilgi envanteri hazırlayarak öğrencilerinden doldurmasını istemiştir.

K9 da, K11 gibi detaylı bir gözlem çizelgesi kullanarak ön değerlendirme yapan katılımcılardan biridir. Dördüncü sınıflarda hikâye unsurları ve metnin bölümlerine uygun biçimde hikâye yazabilmeye ilişkin etkili bir ders planı hazırlayan K9, öğrencilerinin hazırbulunuşluk seviyelerine ilişkin durumlarını noktalama işaretleri, anlamlı okuma, serbest yazma, yönergeleri anlama durumları gibi Türkçe dili becerileri ölçütleriyle ele almıştır. Bunun yanında öğrencilerinin hikâyeye ilişkin kavramları nasıl öğrenmek istediklerini de farklı bir form ile öğrenmeye çalışmıştır. Öğrencilerin şimdiye kadar yazdıkları kurgusal yazıları da değerlendirerek öğrencilerin hikâyeye unsurlarını kullanabilmelerine ilişkin beceri durumlarını dikkate almaya çalışmıştır.

Dördüncü sınıflarda kelimedeki anlam konusuna yönelik yapılan ana fikir ve ilkeler çerçevesinde bir ders planı hazırlayan K8, önceki katılımcıların kullandığı araçlarla öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profillerine ilişkin bilgi sahibi olmaya çalışmıştır. Kelimelerin anlamlarının cümle ve bağlamdaki duruma göre anlaşılabilirliğine ilişkin ana fikrine yönelik bir ders planı yapan K8, öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için mini bir sınav hazırlamıştır. Bu sınavın ilk kısmında bazı cümlelerin içerisinde yer alan kelimeleri kalın yazmış ve gerçek, mecaz veya terim anlamdan hangisine uygun olduğunu öğrencilerinin belirtmelerini istemiştir. İkinci kısımda bazı kelimelerin eş ve zıt anlamlarını yazmalarını, son kısmında ise bir gün önce başlarından geçen bir olayı noktalama işaretlerine uygun ve mecaz anlam içeren kelimelerle yazılı olarak anlatmalarını istemiştir. K8 yazdırdığı yazıda, öğrencilerin serbest yazma, noktalama işaretlerini kullanma, kelimeleri anlamına uygun kullanmalarına yönelik de fikir sahibi olmak istediğini görüşmede belirtmiştir. K8 diğer katılımcılar gibi gözlem defterinden yararlanmıştır. Gözlem defterinde öğrencilerin baskın zekâ tipine ve ilgilerine ilişkin notları yer almaktadır.

Etkili ders planı hazırlayan bu grupta, bir tema üzerinden dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan tek katılımcı K22 olmuştur. Dördüncü sınıflar için Uzay ve Evren teması dâhilinde metin türlerini ayırt etmek, söz varlığını geliştirebilmek için deyimleri kullanmak ve metinleri yazarken uygun noktalama işaretlerini kullanmak ile ilgili ana fikir ve ilkeler yazan K22, hazırladığı bir çalışma kâğıdı ile öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profillerine ilişkin bir ön değerlendirme yapmıştır. Bu ön değerlendirmede öğrencilerin bildikleri deyimleri cümle içerisinde kullanmalarını, yeni bir konunun öğrenilmesinde hangi yolları tercih edeceklerini, uzay konusundaki ilgilerinin ne düzeyde olduğunu ve bir gezegene seyahat imkânları olsaydı hangisine gitmek istediklerini sormuştur. Öğrencilerin yazılı biçimde verdiği cevaplardan yazım ve noktalama kurallarını uygulamalarını ve anlamlı cümle kurmalarını incelemiştir.

FÖY'ü etkili biçimde ders planlarına yansıtabilen katılımcılar öğrenci farklılıklarını; hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profili olarak ayrı ayrı ifade edebilmiş ve bu farklılıkların

belirlenmesinde kâğıt etkinlikleri (çalışma kâğıtları, biliyorum-öğrenmek istiyorum envanteri, kelime ilişkilendirme tablosu), ilgi envanterleri, gözlem defterleri ve öğrenci defterleri gibi kaynakları kullanmışlardır. Katılımcıların bu araçları kullanarak ön değerlendirme gerçekleştirebilmelerinin dayanağı, kazanımlardan yola çıkarak belirledikleri ana fikir, ilke, beceri ve kavramlar sayesinde olmuştur. Ön değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemişlerdir. Belirlenen bireysel farklılıklar, öğrenen farklılıklarına duyarlı etkinlikler gerçekleştirebilmenin temelindeki gruplamalar ve uyarlamaların sağlanabilmesi için uygun uygulamaların gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır.

Gruplama ve Uyarlama. FÖY'ü etkili biçimde ders planlarına yansıtan katılımcılar, tespit ettikleri bireysel farklılıklara ilişkin uygun gruplamaları gerçekleştirip öğrenciler ve onların ihtiyacı olan etkinliklerin uyumunu gözetmişlerdir. Yani, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profilleri ile öğrencilerin dâhil olduğu öğrenme sürecinin örtüşmesine dikkat etmişlerdir. Bu kapsamda öğretimi uyarlamış, toplu öğretimden kaçınmışlardır. İçerik, süreç ve ürünleri farklılaştırmışlardır. Ders planlarına ekledikleri farklılaştırılmış etkinliklerin her birinin pedagojik amacını etkili şekilde ifade etmiş ve farklılaştırılmış etkinlikleri planlarken taksonomik düzeye dikkat etmişlerdir. Katılımcılar, kazanımlardan çıkarılan ana fikir ve kavramların etkili edinilmesini sağlamak amacıyla buluş veya sunuş yoluyla kavram temelli öğretimi gerçekleştirmişlerdir.

Bu gruptaki katılımcılar öğrencilerin gruplanmasında mutlaka gerekçe göstermiş ve etkinlikten etkinliğe değişen esnek gruplamayı, değerlendirme sonuçlarına göre gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar pedagojik amaçla gerçekleştirdiği uyarlamalarda, FÖY'ün uygulanmasında yardımcı olabilecek tekniklerle süreci planlamışlardır. Kapsayıcı Eğitim dersi dâhilinde edindikleri küçük grupla öğretim, öğrenme merkezi, katlı öğretim, menü, öğrenme sözleşmeleri, akran öğretimi, grupla çalışma, Bloom kartları, seçim tahtası, tampon etkinlik gibi öğrenen farklılıklarına cevap vermeye yardımcı teknikleri kullanmışlardır. Katlı öğretim, küçük grupla öğretim, akran öğretimi, öğrenme sözleşmeleri

ve tampon etkinlikler uygulamalarını, özellikle hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap vermek için kullanmışlardır. Seçim tahtaları, menüler ve bazı tampon etkinlik uygulamalarını ilgi ve öğrenen profillerine dokunmak için kullanmışlardır. Bu gruptaki katılımcıların biçimlendirici değerlendirmeyi sistematik biçimde öğretimi şekillendirmek ve öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin, öğrendiklerini ortaya koydukları ürünleri çeşitli şekillerde değerlendirmeye odaklanan bu katılımcılar genel olarak rubrik kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu gruptaki katılımcıların hazırladıkları ders planlarındaki tüm bu özellikler, öğretimin etkili biçimde farklılaştırılmasının göstergeleridir. Bu kapsamda katılımcıların ders planlarından bazı kesitler sunularak uyarlamaların nasıl gerçekleştirildiği anlatılmıştır. Bu uyarlamalarda öğrencilerin özellikleri ve bu özelliklere hitap eden uygulamalar, ders planı üzerinden planlandığı biçimde betimlenerek anlatılmıştır. Örnekler şu şekildedir:

K1 dördüncü sınıflar için, sunuş yoluyla kavram öğretimini temele alarak masal, fabl ve hikâye kavramları arasındaki benzerlik ve farklılıkları toplu öğretimle sunmuştur. Bilgilendirici metin türüne örnek olarak kullanım kılavuzları ve yönergelere ilişkin kavramsal çerçeveyi ele almıştır. K1, öğrencileri arasındaki hazırbulunuşluk düzeyi farklılıklarına ilişkin sınıfında iki grubun olduğunu yaptığı ön değerlendirmeyle ortaya koymuştur. Buna göre bir grup hikâye edici metinler yazarken, olayları oluş sırasına göre yazmada problem yaşamaktadır. Diğer grup ise bu sorunu yaşamamakla birlikte hikâye edici metinlere yönelik kavramsal bilgisi de uygun düzeydedir. K1, öğrencilerin metin türlerini ayırt etme, metnin bölümlerini tanıma ve buna uygun şekilde metin yazmaya ilişkin becerilerini geliştirmek için bir öğrenme sözleşmesi hazırlayarak uyarlama yapmıştır. Öğrencilerinin düşük ve yüksek hazırbulunuşluk düzeylerine erişecek biçimde iki farklı sözleşme hazırlamıştır. Sözleşmelerde hazırbulunuşluk farklılıklarına değinmek için tasarlanan görevler içerisinde içeriğin farklılaştırılması hazırbulunuşluğa göre gerçekleştirilmiştir. Bunun için K1, sözleşmede yer verdiği görevlerin zorluk düzeylerini öğrencilerine göre ayarlamıştır. Örneğin bir metni okuma ve anlamaya yönelik soruları, düşük hazırbulunuşluk grubundaki

öğrenciler için yalnızca metinden çıkarılabilecek metin sorularıyla sınırlı tutmuştur. Seçtiği metindeki bilinmeyen kelimelerin az, gerçek ve somut anlamlı olmasına özen göstermiştir. Yüksek hazırbulunuşluk seviyesindeki öğrenci grubuna göre hazırladığı öğrenme sözleşmesindeki metinde, bilinmeyen kelimelerin fazla ve anlamların da soyut olmasına özen göstermiştir. Metni anlamaya yönelik sorular arasında özellikler metinler arası okumaya yönelik soruları eklemiştir. Bunun yanında öğrencilerin yazma çalışmasına ilişkin sunduğu etkinliklerde yine hazırbulunuşluk farklılıklarına hitap etmiştir. K1'in planında, içerik ve sürecin, hazırbulunuşluk ve öğrenen profili farklılıklarına hitap edebilmek için etkili bir farklılaştırması olmuştur. K1, bazı öğrencilerinin metnin bölümlerini etkili şekilde yansıtan yazılar yazamadıklarını tespit etmiştir. Bu nedenle bu öğrencilerine yönelik küçük grupla öğretim planlamıştır. Küçük grupla öğretimde yazmaya karar verecekleri konunun belirlenmesi, konunun giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde nasıl şekilleneceğini yazılı bir metin üzerinde göstermiştir. Ana fikrin metinde ne şekilde yer alacağını belirtmiştir. Öğrenciler için oluşturduğu yazı taslağını onlara açıklayarak yazmaya başlamalarını sağlamıştır. Öğretmen düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencileriyle bunu yaparken diğer öğrenciler bu hususlarda yetkin olmalarından ötürü yazı taslakları üzerinde çalışmaya başlamışlardır. K1, öğrenme sözleşmeleri ile ortaya çıkan her bir ürünü, biçimlendirici değerlendirme fırsatı olarak gördüğünü ifade etmiş ve sözleşmelerdeki öğrenme etkinliklerini gerçekleştiren öğrencilerin her birine gerektiğinde destek olunabileceğini ifade etmiştir. Bu husus, biçimlendirici değerlendirmeyle sürecin kontrol edildiğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenerek esnek biçimde gruplama yapıldığının bir göstergesidir.

K1 öğrenme sözleşmesinin yanında menü tekniğini kullanarak ilgi ve öğrenen profillerine göre süreç ve ürünü farklılaştırdığı bir etkinliğe ders planında yer vermiştir. Yönergeler konusunda hazırladığı menüde, öğrencilerinin süreç içerisinde yönerge ve bilgilendirici metne ilişkin bilgilerinin, bu bilgileri kullanacak düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle öğrencilerinin kendi ilgi ve öğrenen profillerine uygun biçimde bir oyunun aşamasını anlatan kitapçık, yol tarifi gösteren bir broşür veya kukla gösterisi, bir aletin

kullanım kılavuzunu hazırlama, kullanım kılavuzunu yalnızca görsel öğelerle hazırlama gibi seçmeli görevlerin yer aldığı menü hazırlamıştır. Öğrencilerin yönerge yazabilmelerine ilişkin yazılı, görsel veya kinestetik özelliklerde ürünler ortaya koymasına dikkat etmiştir. Menü tekniğinde yer alan görevleri, Bloom'un taksonomisine uygun olacak bir sistematiğe hatırlama, anlama, uygulama ve analiz etme basamaklarında yazmıştır. Öğrencilerin ilgilerini tespit ettiği ön değerlendirmede onların bilgisayar oyunu oynadıkları, resim veya drama kursuna gittikleri gibi bilgileri edindiğini belirterek bu bilgilerle ilişkili görevlere yer verdiğini ifade etmiştir. K1 ile yapılan görüşmede seçtiği bu teknikleri hem kazanıma, hem öğrencilerin özelliklerine hitap etmede bir araç olarak ele almaya, hem de kendi yetkinliğine dayanarak seçtiğini belirtmiştir. K1 hazırladığı bu ders planının taslağını araştırmacıya göndererek tekniklerin öğrencilerin farklılıklarına uyup uymadığı konusunda danışmış ve dönüt almıştır.

K1 hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profillerine hitap ederek süreç, içerik ve ürünleri farklılaştırmıştır. Ders planına, biçimlendirici değerlendirmeyi eklemek adına gözlem ve anekdotal notlardan yararlanarak küçük grupla öğretime yer vermesi, etkili bir farklılaştırma uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmenin sürekliliğinin sağlanabilmesi için tampon etkinlikleri tanımlaması da, FÖY'ün etkili düzeyde yansıtılmasının bir diğer göstergesidir. Kapsayıcı Eğitim dersi dâhilinde ele alınan 'ajanda' ve 'öğreniyorum' etkinliklerine yer vererek öğrencilerin kendi ilgi ve öğrenen profillerine göre, öğrenmek istediklerini öğretmenlerinin yardımlarıyla kendilerinin planladığı iki farklı etkinlik eklemiştir. Bunun yanında K1, yönergeler konusu üzerinde menü tekniğini temele alarak tasarladığı etkinliklerin ürünlerini değerlendirmek üzere rubrik hazırlamıştır. Bu sayede öğrencilerin hem süreç içerisinde gelişimini takip edebilmekte, hem de sürecin sonundaki gelişimini notlandırabilmektedir. K1 ve K8, Kapsayıcı Eğitim dersi dışında Türkçe Öğretimi dersinde menü tekniğini kullanarak ders planı hazırladıklarını belirtmiştir. Edindikleri bilgileri kullanılabilir bularak farklı öğretim derslerine şimdiden transfer edebilmeleri, yaklaşımı etkili şekilde içselleştirdiklerini göstermektedir.

K1 gibi, K11 de menü ve öğrenme sözleşmesini kullanarak bireysel farklılıklara cevap vermeye çalışmıştır. Ders planında hikâye edici metin türlerini işlemiştir. K1'den farklı olarak kelimelerin zıt anlamlıları konusunu ders planına dâhil etmiştir. Sınıfında iki kaynaştırma öğrencisi olduğunu varsayan K11, bu öğrencilerin noktalama işaretlerine ilişkin eksiklikleri olduğunu, birebir olarak bu öğrencilerle derslerde ve ders aralarında ilgilendiğini belirtmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin haricinde de bir grup öğrencinin metin türlerine yönelik kavram bilgilerinin zayıf, bir grubun ise güçlü olduğunu ön değerlendirmeye tespit ettiğini belirtmiştir. Bu bilgileri 'biliyorum/öğrenmek istiyorum/neler öğrendim' şablonunu kullanarak elde etmiştir. Kavram bilgisi güçlü olan grubun kurgusal açıdan da hikâye unsurlarına dikkat ederek metin yazabildiğini belirtmiştir. Bu nedenle hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap verecek uyarlamaları gerçekleştirmiştir. K11, öğrencilerin öğrenen profili ve ilgilerine ilişkin farklılıkları, öğrencilerinin baskın zekâ türlerine ilişkin gözlemi üzerine temellendirmiştir. Bu farklılıklara cevap vermek için süreç ve üründe farklılaştırmaya gitmiş, menü tekniğinden yararlanmıştır.

Metin türleri kavramlarını (hikâye edici, bilgilendirici, şiir) buluş yolu stratejisiyle ele alan K11, Venn şeması kullanarak türler arasındaki farklılıkları ortaya koyduktan sonra öğrencilerinin tanımlara ulaşmalarını beklemiştir. Bu husus, kavram temelli öğretim için etkili bir örnek olarak değerlendirilebilir. Sonrasında metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini bir örnek taslak üzerinden açıklamış ve öğrencileri temelde ilgi ve öğrenen profili farklılıklarına göre gruplayarak, grupların birlikte hikâye yazmalarını sağlamıştır. İlgiğine göre grupları oluştururken yaptığı ön değerlendirmeyi temele almış ve doğa konusunda bilgi sahibi olan öğrencilerin bir grup, resim yapmayı seven ve görsel-uzamsal zekâları baskın olan öğrencileri bir grup olarak çalıştırmıştır. Bu gruplarda çalışan öğrencilerin kimi bireysel, kimi grupla çalışmayı tercih etmiştir. İlgiğine göre belirledikleri konu başlığı dâhilinde hikâyelerini yazmayı tercih etmiş, hikâyedeki bölümleri resimlemeyi de tercih etmeye ilişkin seçenek sunulmuştur. Bu esnekliklerle içerik, süreç ve ürünlerin; ilgi ve öğrenen profiline göre farklılaştırıldığı söylenebilir. Bu çalışmalar sırasında K11, içerik, süreç ve ürünü,

öğrenen profili ve ilgiye göre farklılaştırırken kaynaştırma öğrencileri ile yaptığı mini ders ile hazırbulunuşluk özelinde de içeriği farklılaştırmıştır. Kaynaştırma öğrencileriyle birlikte giriş, gelişme ve sonuç kavramlarını bir metin üzerinden ele almış, farklı bir metin üzerinde bu bölümleri belirlemelerini, belirlediklerini kısaca yazmalarını ve resimlemelerini beklemiştir. K11 bu uygulamaları gerçekleştirdikten sonra etkili bir biçimlendirici değerlendirmeyi işe koşturmaktadır. Ön değerlendirme esnasında öğrencilere uyguladığı biliyorum/öğrenmek istiyorum/neler öğrendim şablonunda, 'Neler öğrendim?' kısmını öğrencilere doldurtmuştur. K11 görüşmede, bu biçimlendirici değerlendirmeyle öğretimin nasıl ilerlediğini izlemek ve öğrencilerin durumunu tespit etmek istediğini belirtmiştir. Bu biçimlendirici değerlendirmenin ardından öğrenme sözleşmeleriyle metnin bölümlerini pratik etmeye yönelik etkinlik tasarlamıştır.

K11 biçimlendirici değerlendirmeyle düşük hazırbulunuşluktaki öğrencilerin hikâye kurgulamaya yönelik eksikliklerini tespit etmiştir. Bu nedenle sınıfındaki iki düzeyde öğrenci grubu için iki farklı öğrenme sözleşmesi tasarlamıştır. Her iki öğrenme sözleşmesinde hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümünü tespit etme, verilen kelimelerden kurgusal bir yazı oluşturma, metne yönelik anlama sorusu oluşturma, görsellerden yola çıkarak hikâye yazma, grupla hikâye canlandırma ve öğrencilerin kendi ilgi ve öğrenen profillerine uygun olarak ekleyebilecekleri üç görev bulunmaktadır. K11'in farklı öğrenme stili ve baskın zekâ türlerine hitap eden bu görevleri, sürecin farklılaştırılmasına katkı sunmaktadır. Öğrencilerin hikâye unsurlarını gösterme biçimlerinin değişmesi, ürünün farklılaştırılmasına da örnektir. Öğrenme sözleşmelerindeki görevler, hazırbulunuşluk farklılıklarına hitap ederek içeriğin de farklılaştırılmasına katkı sunmaktadır. K11 hikâye bölümlerini tespit etme görevinde düşük hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerin daha somut ve kısa metinler üzerinde çalışmasını, yüksek hazırbulunuşluk düzeyindekilerin daha soyut kavramlar ve nispeten uzun metinle çalışmasını sağlamıştır. Görsellerden hareketle hikâye yazılmasında yine hazırbulunuşluk düzeylerine göre düşük grup için detayı daha fazla olan, hikâye yazmaya yardımcı olabilecek tüm unsurların verildiği; aynı zamanda unsurları hatırlatan detaylı ipuçlarının yer

aldığı bir yönerge verilmiştir. Yüksek grup için yeterli derecede detayın yer aldığı, görsellerle tüm olayın akışının verilmediği görülmektedir. Bu kısımda K11'in kaynaştırma öğrencileriyle kendi hızlarına göre seçtikleri etkinliklerde birebir onlarla çalışması, küçük grupla öğretim gerçekleştirilmesi, önemli bir içerik farklılaştırması örneğidir. Öğrencilere modelleme ile doğrudan yazının bölümleri, yazma modellemesi gibi birebir koçluk şeklinde süreci iletmesi, hazırbulunuşluk farklılıklarına etkili bir cevaptır. Bu farklılaştırmayı sağlayabilmek için hazırladığı etkinlikleri araştırmacıya gönderdiğinde aldığı dönütlerle yeniden şekillendirdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Siz bana dönüt olarak kaynaştırma öğrencilerini daha fazla derse katman gerekiyor, dediniz. Daha sonra hocam, kaynaştırma öğrencileri ve diğer öğrencilerim arasında hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgilerini dikkate aldım, öğrenme stillerini de. Birçok öğrencim çoklu zekâ ile öğreniyordu. Gruplamada da bunları dikkate alarak gruplamalar yaptım. ... Kaynaştırma öğrencilerini bir grup yaptım ve onlara aynı zamanda kendim ilgilenmeye çalıştım (K11, görüşme).

K11, araştırmacının dönütünü de dikkate alarak hazırbulunuşluk farklılıklarına doğrudan değinen uygulamaları gerçekleştirmiştir. Öğrenme sözleşmelerini uygularken biçimlendirici değerlendirme için bir gözlem formu hazırlamıştır. Oldukça yapılandırılmış olan bu gözlem formunda başlık koyma, noktalama, metin bölümleri gibi ölçütler belirlemiştir. Öğrenme sözleşmesi tekniğinin uygulanmasıyla ortaya çıkan birçok ürünün, bu gözlem çizelgesiyle değerlendirilmesi biçimlendirici değerlendirmeye katkı sunar niteliktedir. K11 biçimlendirici değerlendirme olarak gözlemlerinden yararlanarak tespit ettiği öğrenme eksikliklerine yönelik mini ders, birebir koçluk veya akran öğretimini kullanarak öğretime yeniden şekil vermeyi planladığını hem ders planında, hem de görüşmede belirtmiştir.

Öğrenme sözleşmesi haricinde menü tekniğini kullanarak kelimelerin karşıt anlamlılarını kullanmaya yönelik de etkinlik tasarlamıştır. Bu etkinliğinde içerik, süreç ve ürünü; ilgi ve öğrenen profiline göre farklılaştırmıştır. K11 ilgi ve öğrenen profillerini ihmal

etmemek için farklı ürünlerin ortaya konulabileceği teknikleri seçtiğini görüşmede de bildirmiştir. K11 menü tekniği ile ön değerlendirmede tespit ettiği ilgi ve öğrenen profiline hitap etmeyi göz önüne alırken öğrencilerin hazırbulunuşluğunu da ihmal etmemektedir. Bu nedenle menü tekniğinin uygulanmasından zıt anlam kavramı ve kelimelere örnekler soru-cevap tekniği ile işlemiştir. Ardından kelime dağarcıkları geniş ve dar olan öğrencilerinin ayrı ayrı metinler üzerinde çalışarak kelimelerin karşıt anlamlılarını bulmalarını sağlamıştır. K11, hazırbulunuşluk düzeylerine göre gruplanan öğrencileri kendilerine uygun metinler içerisindeki zıt anlamlı kelimeleri bulurken kaynaştırma öğrencileri ile yine birebir ilgilenerek kelimelerin zıt anlamlılarını onlarla tekrar etmiştir. Ardından Bloom taksonomisine uygun biçimde hazırlanan ve gitgide zorluk düzeyleri artan görevlerin bulunduğu menü etkinliklerine geçilmiştir. K11 menüde yer alan zorunlu etkinlikleri toplu biçimde gerçekleştirdikten sonra metinden zıt anlamlı kelime bulma, cümleler içerisinde zıt anlamlı kelimeleri bulma, kelimelerin zıt anlamlılarıyla birlikte cümlede kullanma, zıt anlamlı kelimelerle metin oluşturma gibi etkinliklere yer verdiği menüleri seçirmiştir. Bloom'un taksonomisine göre zorluk dereceleri değişen ve farklı türde ürünler ortaya konulmasını sağlayan bu teknikle de farklılaştırma sağlanmıştır. K11 tampon etkinlik olarak açık kütüphane kullanmış ve zıt anlamlı kelimelerin okudukları kitaptan belirlenerek defterlere yazılması ve cümle içerisinde kullanılmasını istemiştir. Öğrencilerin öğrenme sözleşmelerinden yazdıkları hikâyeyi sonuç değerlendirmesi olarak ele alabilecek şekilde bir rubrik hazırlamıştır. Bu kapsamda betimlenen uygulamaların farklılaştırılabilir her bir unsurla örtüştüğü görülmektedir. Bunun yanında K11, Türkçe Öğretimi dersinde hazırladığı ders planında Kapsayıcı Eğitim dersinde öğrendiği seçim tahtası tekniğini kullanmış ve becerisini farklı bir derse transfer etmiştir.

K17 dördüncü sınıf öğrencilerini fabl, hikâye ve anı üzerinde çalıştırmıştır. K17, planladığı dersin birçok yerinde hazırbulunuşluk farklılıklarına göre içeriğin farklılaştırılmasını gerçekleştirmiştir. Örneğin dersin başında fabl, hikâye ve anı gibi terimlerin kavramsal özelliklerini buluş yolu stratejiyle ele almıştır. Ardından öğrencileri

hazırbulunuşluk düzeylerine göre heterojen olarak iş birliğine dayalı öğretim tekniğiyle bu kavramlara yönelik bilgilerinin derinleşmesini sağlamıştır. Grupların edindiği bilgileri ve çalışma biçimlerini değerlendirmek için bir rubrikten yararlanan K17, sonrasında metnin bölümlerini kavramsal olarak tıpkı K11 ve K1 gibi buluş yoluyla ele almıştır. Gerçekleştirdiği kavram temelli öğretimin ardından hazırbulunuşluk farklılıklarını dikkate alarak bir içerik farklılaştırması gerçekleştirmiştir. Sınıfındaki dört öğrencinin hikâye unsurlarına ilişkin hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğunu tespit ettiği için, bu dört öğrencinin hikâyenin belli kısımlarını eksik bırakmış ve onlardan hikâyeleri bireysel olarak tamamlamalarını istemiştir. Öğrencilerin, kendilerine sunulan etkinlikleri gerçekleştirirken takip edecekleri ölçüt listesi doğrultusunda tamamlamaları istenmiştir. Bu dört öğrenciye ilgileri doğrultusunda, çeşitli hayvanlarla ilgili, metinler verilmiş ve hikâye unsurlarını belirleyebilecekleri bir hikâye haritası üzerinde de çalışmışlardır. Öğretmen kalan öğrencilerle birlikte hikâye unsurlarını bir video üzerinden işlemiştir. Ardından bu gruptaki öğrencilerin bir hikâyedeki unsurları belirlemelerine yönelik çalışmalarını isterken hazırbulunuşluğu yüksek olan dört öğrencisinin üzerinde çalıştığı görevleri kontrol ederek onlara dönüt vermiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen küçük grupla öğretim, etkili bir içerik ve süreç farklılaştırması olarak görülebilir.

K17 bunun ardından hikâye edici metinlerin öğrenileceği öğrenme sözleşmesini, iki farklı hazırbulunuşluk grubuna göre hazırlamıştır. Burada yer alan etkinlikler görselden hareketle hikâye yazma, okunan hikâyeyi resimlendirme ve hikâye unsurlarını belirleme, fabl oluşturma, anı yazma, kendi ilgileri ve öğrenen profilleri doğrultusunda tasarlayabilecekleri etkinliklerden oluşmaktadır. K17 hikâye yazmaya ilişkin etkinliklerden önce, düşük hazırbulunuşluk grubundaki öğrencilere yönelik mini ders hazırlamış ve göreve yönelik tekrar yapmayı planlanmıştır. Bu mini dersle süreci ve içeriği, öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap verebilmek için farklılaştırmıştır. Bunun yanında sözleşmelerin iki ayrı hazırbulunuşluk düzeyine göre planlamasını etkili biçimde gerçekleştirmiş ve farklılıklara dokunur şekilde etkinlikler sunmuştur. Hazırbulunuşluk

farklılıklarına yönelik olacak şekilde ipuçlarına fazla veya az yer vererek bunu sağlamaya çalışmıştır. Düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki grubun her türlü yazma çalışmasında kıyaslama yapabileceği bir referans metin üzerinden çalışmasını istemiştir. K17, öğrenme sözleşmelerinde yer alan yazma etkinliklerini tamamlarken onlara geliştirme ve ürün değerlendirme araçlarını vermiş ve yazma çalışmalarını bu değerlendirme aracını referans alarak tamamlamalarını beklemiştir. Bu sayede hem biçimlendirici, hem de sonuç değerlendirmesini gerçekleştirmiştir.

K17 öğrencilerin atasözleri ve deyimlere ilişkin söz varlığını geliştirecek bir dersi de planına eklemiştir. Yaptığı değerlendirme sonucunda kimi öğrencilerin yaygın olarak kullanılan atasözleri ve deyimlere dahi hâkim olmadığını tespit etmiştir. Bu nedenle katlı öğretim tekniğini kullanarak öğrencilerin söz varlığını geliştirmeyi ve bu söz varlığını yazma becerilerinde kullanmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarını göz önüne alarak üç farklı kat hazırlamıştır. K17 burada, tipik bir esnek gruplama örneğini sergilemiştir. Öğrencilerini hikâye edici metin türünde iki farklı hazırbulunuşluk düzeyinde, deyim ve atasözlerine ilişkin üç farklı hazırbulunuşluk düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Hazırlanan katların ana fikri, atasözleri ve deyimler açısından söz varlığının geliştirilmesidir. Bu kapsamda yaygın bilinenden sık kullanılmayana kadar her kat için; bazı atasözü ve deyimlerin tahmini ve sözlük anlamının kontrolü, işlenen metinlerde geçen atasözleri ve deyimlerin belirlenmesi, içerisinde atasözü ve deyimlerin geçtiği hikâye edici metin türüne uygun yazı yazma etkinlikleri yer almaktadır. Her kat için belirlenen görevler, öğrencilerin bilmedikleri üzerine inşa edilmiş şekilde ilerlemektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına dayanarak hazırlanan bu katlı öğretimde, içeriğin kolaylaştırılıp zorlaştırıldığı bir şekilde farklılaştırıldığı görülmektedir. Öğrencilerin katlı öğretimde, içerisinde atasözü ve deyimlerin barındığı metinleri yazmalarına yönelik hazırlanan rubrikten yararlanması yine biçimlendirici ve sonuç değerlendirmeye katkı sunan bir uygulamadır. K17 yalnızca bu katlı öğretim ve öğrenme sözleşmesiyle değil, yine öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre planladığı tampon etkinliklerle öğretimi farklılaştırmaya devam etmiştir. Öğrenciler için B

planı olarak yorumlanabilecek ve her daim öğrenmeyle meşgul olabilecekleri tampon etkinlikleri, öğrencilerin geliştirilebilir yönlerine uygun şekilde planlamıştır. Örneğin okuma anlama ve noktalama konusunda pratik yapması gereken öğrenci grubuna seçtikleri fablları okumaları, içerisindeki hikâye unsurlarını belirlemeleri ve özet yazmaları istenmiş, bunları yazarken yazım kuralları çerçevesinde son kontrollerinin yapılması istenmiştir. Okuma ve anlama becerilerini daha da geliştirmesi gereken öğrenciler için açık kütüphaneden alacakları bir kitabı okuyarak onlara verilmiş soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu sayede içerik, süreç ve ürünün her biri farklılaştırılmıştır.

Etkili biçimde FÖY'ü ders planına yansıtan K17 görüşmede, hazırbulunuşluk farklılıklarına hitap edebilmek için en etkili teknik olarak sözleşme ve katlı öğretimi gördüğü için bu teknikleri seçtiğini belirtmiştir. Hazırladığı planda hazırbulunuşluk farklılıklarına yüksek düzeyde değindiği görülmektedir. Ayrıca biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğrencilerini sürekli takip etmesinin avantajını kullanması gerektiğini ders planına da ekleyerek belirtmiştir. Dersler boyunca ilerlemeleri takip edilen öğrencilerin, hızlı ilerlemesi ve gelişmesi söz konusu olursa, ona uygun olabilecek etkinliklerin hâlihazırda bulunması nedeniyle hemen uygun zorluk düzeyindeki etkinlikle buluşmasını sağlayacağını da belirtmiştir. K17 ders planına FÖY'ü yansıtmakla kalmayıp FÖY'ün geleceğe yönelik bir önlem olduğuna ilişkin inancını da bu uygulamasıyla ortaya koymuştur.

FÖY'ü yansıtmak için diğer katılımcılar gibi menü tekniğini kullanan K8 ve K9, aynı zamanda katlı öğretim kullanarak da öğretimi farklılaştırmayı sağlamıştır. K8 dördüncü sınıflar için kelimedede anlama yönelik yaptığı ders planında hem gerçek, terim ve mecaz anlamlı; hem de eş ve zıt anlamlı kelimelere odaklanmıştır. Kelimelerin anlamlarına göre metin içerisinde kullanımının bir zenginlik olduğuna değinen etkili bir ana fikre odaklanarak kelimedede anlama yönelik sunuş yoluyla kavram öğretimini gerçekleştirmiştir. K8 bunun ardından üzerinde okuma-anlama çalışmalarının yapıldığı metinden, mecaz, terim ve gerçek anlamlı olan kelimelerin her bir öğrenci tarafından belirlenmesini istemiştir. Kelimeleri belirleyen öğrencileri, hazırbulunuşluk düzeyleri farklı olacak şekilde eşli gruplara

ayıp birbirlerinin belirlediği kelimeleri kontrol ettirerek akran öğretimini sağlamış, kasıtlı olarak heterojen gruplara ayırdığı öğrencileri için süreci farklılaştırmıştır.

Görüşmede, öğrencilerin buluşacakları her bir etkinlikte hazırbulunuşluk farklılıklarını ön planda tuttuğunu belirten katılımcı, ilgi ve öğrenen profiline ilişkin farklılıklara hitap edecek uyarlamaları kasıtlı olarak eklediğini belirtmiştir. Öğrencileri arasındaki hazırbulunuşluk farklılıklarını, cümle içerisinde kelimenin anlamını bulmaya ilişkin bir mini test ile belirleyen K8, sınıfında üç farklı grubun ortaya çıkmasıyla katlı öğretim tekniğini kullanmaya karar verdiğini söylemiştir. Kolay, orta ve zor düzeyde etkinliklerle şekillendirdiği katlı öğretimi, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve ilgi farklılıklarına cevap verecek şekilde hazırlamıştır. Temelde içeriğin karmaşıklık düzeyini farklılaştırdığı etkinliklerinde, kolay kattaki öğrenciler cümlede altı çizili kelimenin hangi anlamda olduğunu belirleme ve verilen kelimeleri anlamına uygun biçimde cümle içerisinde kullanma gibi ipuçlarının fazla verildiği bir etkinliği yapmıştır. Orta kattaki grup, verilen cümle içerisinden mecaz, gerçek ve terim anlamlı kelimelerin altlarını çizerek hangi anlama geldiklerini yazmaları ve bir metin içerisinden yine terim, mecaz ve gerçek anlamlı kelimeleri bularak cümle içerisinde kullanmalarını istemiştir. Zor katta ise, öğrencilere ipucu verilmeksizin gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimeler bularak cümle içerisinde kullanmasını, mecaz anlama ilişkin atasözleri ve deyimlere yönelik bir metin yazmalarını istemiştir. Burada K8, ipuçlarını arttırıp azaltarak hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap vermeye çalışmıştır. Her bir kata, öğrencilerin kendi ilgi alanlarındaki bir dala yönelik terim anlamlı kelimeleri belirlemelerini ve cümle içerisinde kullanmalarını istemiştir. Bu da öğrencilerin ilgi farklılıklarını içeriğe dâhil etmede uygun bir uygulamadır. K8'in kasıtlı olarak zorluk düzeylerini değiştirerek içeriği farklılaştırdığı katlı öğretimde, düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenci grubuyla birebir ilgilenmiş ve ilerlemelerini izlediğini ders planında da görüşmede de belirtmiştir. Ders planında biçimlendirici değerlendirmenin sonucunda düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki grupla mini dersler yapılacağını belirtmiştir. Bu durum hem biçimlendirici değerlendirme olduğu gibi, hem de sürecin hazırbulunuşluğa göre farklılaştırılmasına işaret etmektedir.

K8 ilgi ve hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap verecek şekilde içeriği farklılaştırdığı katlı öğretimin ardından; eş-zıt anlamlı kelimeleri ele aldığı menü tekniği ile içerik, süreç ve ürünleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk ve öğrenen profillerine göre farklılaştırmıştır. K8 hazırladığı menüde, öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarını eş ve zıt anlamlı kelimeler üzerinden ve yazma becerileri üzerinden değerlendirmiştir. Öğrencilerin eş ve zıt anlamlı kelimelere ilişkin söz varlıkları arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılıklar, öğrencilerin iki farklı hazırbulunuşluk grubunda toplanmasını sağlamıştır. Her iki grup eş ve zıt anlamlı kelimelere ilişkin kavramsal düzeyde makul bilgiye sahipken kelime haznesi bakımından farklılaşmaktadırlar. K8 hazırbulunuşluk farklılıklarının yanında öğrencilerin öğrenen profillerine ilişkin farklılıkları da menüdeki görevlere yansıtmaya çalışmıştır. Öğrencilerin baskın zekâ türlerine ilişkin gözlemlerinden yola çıkarak eş ve zıt anlamlı kelimelerin kullanılarak karikatür formunda diyalog yazma, mektup yazma, bilinen bir besteye şarkı sözlü yazma gibi görevler eklemiştir. Çoklu zekânın çeşitli türlerine uyumlu biçimde yazılan bu görevlerin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin öğrenme ve öğrendiklerini gösterme biçimlerini farklılaştırmıştır. Bu durum, süreç ve üründe farklılaştırmaya işaret etmiştir. Öğrencilerin kelime haznelerindeki farklılıklardan dolayı, iki farklı güçlük düzeyinde metin belirleyip uygun gruplara bu metinleri sunan ve bu metinde geçen eş ve zıt anlamlı kelimelerin belirlenmesini sağlayan K8, hazırbulunuşluk farklılıklarına da cevap vermeyi ihmal etmeyerek içeriği de farklılaştırmıştır. Öğrencilerin menüden seçtiği görevleri gerçekleştirmeleri esnasında süreci takip etmenin önemine görüşmede değinen K8, farklılaştırmanın gerçekleştirmesinde öğrencinin öğrenmesine dönüt verebilmesi, anlık müdahale şansının olması ve doğal olarak öğretimi biçimlendirmeye yarayan yönlerinin olmasıyla süreç değerlendirmesini olmazsa olmaz, diye nitelendirmiştir.

Sonuç değerlendirmesini de önemseyen K8, öğrencilerin menüdeki görevlerle ortaya koyacakları ürünleri değerlendirmeyi amaçlayan bir rubrik kullanmıştır. Öğrencilerine bu rubriği öncesinde açıklayan ve ölçüt olarak kullandıran katılımcı, tampon etkinlikleri yapılandırılmış biçimde öğrencilerine sunmuştur. K8 tampon etkinlikleri süregelen biçimde

kurgulamış ve okuma-anlamaya yönelik planlamıştır. Öğrencilerin bireysel okumasında konu ve ana fikir belirlemeye, eşli okuma gerçekleştirildiği sırada eşinin okumasını değerlendirmeye yönelik birer form hazırlamıştır. K8 bu uygulamalarla, kapsamlı şekilde öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterik içerik, süreç ve ürün unsurlarını farklılaştırmıştır. K9 da K8'in kullandığı tekniklerle bireysel farklılıklara duyarlı uygulamaları işe koşturmuştur.

K9; dördüncü sınıflara yönelik hikâye edici metinleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun biçimde ve hikâye unsurlarını da kullanarak yazı yazmaya ilişkin belirlediği ana fikrin üzerine bir ders inşa etmiştir. Kendi yazdığı bir hikâye üzerinden hikâye edici metnin kavramsal özelliklerini sunuş yoluyla akıran K9; masal, fabl ve hikâye metinleri örneklerinin benzerlik ve farklılıklarına değinmiş ardından metnin bölümlerinin örneklerini de göstermiştir. Öğrencilerin ilgilerine cevap verebilmek amacıyla Rafadan Tayfa isimli çizgi filmin kahramanlarının yer aldığı bir metin tercih etmiştir. K9 öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına ilişkin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik sınıfta temel olarak üç farklı grubun olduğunu gözlemleri temelinde belirtmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerinde metnin bölümlerini anlayabilme ve unsurlarına uygun biçimde yazabilmelerini sağlamayabilmek için üç farklı düzeyde bir yazma etkinliğini öğrencilerine sunmuştur. K9 öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap verebilmek ve serbest yazmaya yönelik hazırlık olabilmesi açısından bu etkinliği gerçekleştirmiştir. Hikâye unsurları ve bölümlerine hâkim olan beş öğrencisi için yalnızca giriş kısmı bulunan ve yarım kalmış bir masalı uygun biçimde tamamlamalarını istemiştir. Bu düzeydeki öğrencilerin, ilgileri doğrultusunda bu masalı tamamlamalarını beklemiştir. Orta düzeyde olan dört öğrencisi içinse, giriş bölümü ve sonuç bölümünden ipuçları olan ve yine onların ilgisine hitap eden bir konuyu temele alan hikâyeyi tamamlamalarını istemiştir. Düşük hazırbulunuşluk grubunda olan iki öğrencisi için kısa bir hikâye vererek, karmaşık şekilde verilen olay örgüsünü bu hikâyeyi temele alarak sıraya dizmelerini istemiştir. K9 bu etkinliği gerçekleştirirken düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki grupla mini ders yapacağını belirtmiştir. Mini dersin ardından

her bir gruptaki öğrencilerin etkinliği nasıl tamamlayacaklarını da gözlemleyeceklerini ve öğrencilerin eksik öğrenmesini tespit etmesi durumunda kavramların yeniden ele alınabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına göre uygun zorlukta içerikle buluşturulması, etkili bir gruplamayla içeriğin farklılaştırılmasına örnektir.

Gerçekleştirilen etkinliğin biçimlendirici değerlendirme olarak kullanılarak düşük hazırbulunuşluk grubuna mini dersin sağlanması hazırbulunuşluk farklılıklarına göre sürecin farklılaştırılması anlamına gelmektedir. K9'un öğrencilerle buluşturduğu metinlerin onların ilgileri doğrultusunda olmasına dikkat etmesi, farklılaştırmanın ilgi farklılıklarını da kapsayacak şekilde ele alındığının bir göstergesidir. K9'un öğrencilere sunduğu bu etkinlik ardından yine aynı hazırbulunuşluk düzeyindeki gruplarla katlı öğretim tekniğine uygun biçimde serbest yazma yaptırmıştır. Öğrencilere sunduğu zor katta, bir hikâyenin unsurlarını kendi ilgilerine göre belirleyip serim, düğüm ve çözüm bölümlerine uygun biçimde yazmalarını istemiştir. Orta zorlukta katta kişi, olay, yer ve zaman unsurlarına örnekler vermiş ve buradan seçecekleri unsurlarla uygun bir kurgu oluşturup hikâye yazmalarını beklemiştir. Kolay katta ise, hikâyenin giriş kısmını yazılı biçimde vermiş, kalan kısımlarını devam ettirmelerini istemiştir. K9 bu etkinlikle her bir öğrencinin hikâye yazma becerisini geliştireceği bir içeriği onların ilgi ve hazırbulunuşluk farklılıklarına uygun biçimde planlamıştır. K9, öğrencilerin çıkaracağı ürün olan hikâyelere yönelik hazırladığı kapsamlı rubrik ile hem öğrencilerden beklentisini ortaya koymakta hem de ürünleri değerlendirmektedir.

K9 öğrencilerinin öğrenen profili ve ilgilerini dikkate alarak süreci ve ürünü farklılaştırmayı, diğer katılımcılarda olduğu gibi menü tekniğiyle sağlamıştır. K9, öğrencilerin ilgi ve öğrenen profillerini dikkate alarak farklılaştırmanın hazırbulunuşluk farklılıklarına değinmek kadar kolay olmadığını görüşmede belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilerinin istedikleri kahramanlarla ve çeşitli zekâ tipleri ile öğrenme stillerine hitap edebilecek süreçlerin onlara sunulabileceği menü tekniği ile bunun bir derece kolaylaşabileceğini söylemiştir. Hikâye edici metin türünden olan fabl yazma ve okuma-anlamaya yönelik

hazırladığı menüde, öğrencilerinin farklılıklarına değinmek için hem zorunlu hem de seçmeli görevlere yer vermiştir. Zorunlu görevlerin ilkinde hikâye edici metinlere ilişkin tanılayıcı dallanmış ağaca yer vererek bir değerlendirme gerçekleştirmiştir, ayrıca metinlerin benzer ve farklı özelliklerini Venn şeması ile göstermelerini istemiştir. Yönergeleri ve özellikleri verilen bir fablın her bir öğrenci tarafından istedikleri kahramanlarla yazılması ilgi farklılıklarını dikkate alır niteliktedir. Zorunlu görevlerde ürün ve sürecin farklılaştırıldığı görülmektedir. Seçmeli görevler arasında fabl üzerinden okuma-anlama ve fabla yönelik soru yazma etkinlikleri sunulmuştur.

K9, bu etkinliklerin yanında öğrenmenin sürekliliğini sağlayabilmek adına birçok tampon etkinliğe yer vermiştir. Bunlar arasında hazırbulunuşluk farklılıklarına hitap edecek biçimde çeşitli düzeylerdeki metinlere yönelik okuma-anlama çalışmaları bulunmaktadır. K9 tampon etkinliklerle öğrencilerin yazma becerileri haricinde de sürekli geliştirilmesi gereken okuma-anlama çalışmalarına, hazırbulunuşluk farklılıkları doğrultusunda cevap vermeye çalışarak FÖY'ü bir ders planlama sürecine tamamen dâhil edebilmeyi amaçlamıştır.

K10 tıpkı K11 gibi, kaynaştırma öğrencisine sahip olduğunu varsayarak ders planını hazırlayan diğer katılımcıdır. Sınıfında bir yavaş öğrenen bir de üstün yetenekli öğrencinin olduğunu varsayan K10, temelde bu iki kaynaştırma öğrencisine yönelik uyarlamaları uygun biçimde yapmıştır. Kaynaştırma kapsamında olmayan öğrencileri için FÖY'ü etkili yansıtan bu gruptaki katılımcılardan kimsenin kullanmadığı Bloom kartlarını ders planına eklemiştir. Bloom kartlarıyla öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre orta ve yüksek gruptaki öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerileri üzerine çalışmasını isteyen K10, katlı öğretimi yine hazırbulunuşluk farklılıklarını da destekleyecek nitelikte ancak yönerge yazmaya yönelik tamamen ilgilere göre belirlenmiş materyaller üzerinden planlamıştır. İlgie göre katlar olabileceğini ders planında gösteren tek katılımcı olarak K10 gösterilebilir. Görüşmede, seçtiği teknikleri öğrencilerin farklılaşan özelliklerine en uygun şekilde cevap verebileceğini düşündüğü için Bloom kartları ve katlı öğretimle kazandırmaya çalıştığını belirtmiştir.

K10 yönerge yazma ve yazma becerilerini geliştirmeye odaklandığı için, noktalama işaretlerinin kullanımını da ders planına eklemiştir. Tamamen buluş yoluyla kavram öğretimi temelinde yönerge kavramını ele alan K10; yemek tarifi, ilaç prospektüsü, kullanma kılavuzu ve oyun oynarken takip edilebilecek yönergeler temelinde örnekleri sınıfa getirmiş ve katlı öğretimde yer alan yönerge yazma etkinlikleri de bu kapsamda şekillenmiştir. K10 öğretimsel amaçlı ilk gruplamayı, hazırbulunuşluğa göre heterojen olacak şekilde düzenlemiş ve bir ürün tasarlayıp bunun nasıl kullanılacağına yönelik yönerge yazmalarını istemiştir. Öğrencilerini dört kişilik gruplarda çalıştıran K10, her grupta bir yüksek bir de düşük hazırbulunuşlukta öğrenci olmasını sağlamıştır. Öğrencilerin burada akran etkileşimini deneyimlemesi, süreç farklılaştırması olarak değerlendirilebilir. Akran öğretimiyle yönerge yazmayı heterojen gruplarda deneyimleyen ve beceri kazanan öğrencilerini, sonraki etkinlikte ilgi ve hazırbulunuşluğuna göre homojen gruplayarak bireysel çalıştırmıştır.

Buradaki katlı öğretimde içeriğin, sürecin ve ürünün; hazırbulunuşluk ve ilgiye göre farklılaştırıldığı görülmektedir. Dört farklı seviyede hazırlanan katlardan temel seviyeyi, yalnızca yavaş öğrenen öğrenci için hazırlamıştır. Her bir kattaki etkinlik ana fikre hizmet eder niteliktedir ve şu şekildedir: Temel katta uzayı seven ve yavaş öğrenen öğrenci için, gezegen resimlerinin yer aldığı bir rotadan nasıl ilerleyebileceğini tespit ederek buna uygun yönergeler yazmasını istemiştir. Ayrıca basit düzeyde yönergelerin takip edilmesini sağlar nitelikte kimlik bilgilerini kullanıp bir form doldurma etkinliğe yer vermiştir. İkinci katta yemek yapmaya meraklı öğrencilerin bir kek tarifini yönergelerle yazabilmesini sağlamak için resimli ipuçları yer almaktadır. Sonraki katta yiyecek israfını önlemeye ilişkin verilmiş yönergelere uygun afiş oluşturma ve son katta da resimleri verilmiş bir oyunun nasıl oynanacağına yönelik yönerge yazılması yer almaktadır. İlk iki katta olduğu gibi, diğer katlarda da öğrencilerin ilgi duyduğu konular aracılığıyla içeriğin kazandırılması söz konusu olmuştur. Aynı zamanda katlar, öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarına göre ipuçlarının yoğunluğu artırılıp azaltılarak sunulmuştur.

K10 hazırladığı her bir kat için bireysel farklılıklara dokunabilmek için uyarlamalar yaptığını plan üzerinden göstermekte ve görüşmede de belirtmiştir. K10 da diğer katılımcılar gibi biçimlendirici değerlendirmeyi sağlayabilmek için gözlem de mini ders tekniklerine başvurmuştur. Katlı öğretimde öğrencilerin performanslarını kendi hazırladığı bir form üzerine kaydeden K10, öğrencilerin ilerlemesini, eksik kalan noktaları ve bir sonraki aşamada ne üzerinde çalışmaları gerektiğini bu form üzerine detaylı şekilde anekdotsal olarak tutacağını ifade etmiştir. Bu kapsamdaki tüm gözlem notları, öğretimin öğrencilere duyarlı biçimde uyarlamaya açık olduğunun bir göstergesidir. Katlı öğretimde öğrencilerin yazacakları yönergelerin değerlendirilmesinde bir rubrik kullanacağını belirtmiştir. Bu da öğrenme ürünlerinin notlandırma amacıyla kullanılabilmesine işaret etmektedir.

K10 katlı öğretimle yönergeler üzerine çalışmalar planlarken Bloom kartlarıyla noktalama işaretlerinin kullanımında sıkıntı yaşayan öğrencilerin ileri gitmesini, diğer öğrencilerin ise bu konuda derinlemesine öğrenmesini sağlamak istemiştir. Bu kapsamda Bloom kartlarını orta ve yüksek hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrencilere yönelik hazırlamıştır. Bloom kartları hazırbulunuşluk farklılıklarına değinen niteliğinin yanında, öğrenen profillerine de cevap veren biçimde süreç ve ürünlerin farklılaşmasını içermektedir. Düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki grup ile yavaş öğrendiği tespit edilmiş olan öğrenciye yönelik ise noktalama işaretlerinin bulunduğu çeşitli tampon etkinlikler tasarlamış, Bloom kartları ile tasarlanan tampon etkinliklerin uygulanması eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. K10 Bloom kartlarındaki görevlerde noktalama işaretlerinin kullanım alanları, noktalamaya uygun okuma, cümleye kattığı anlam, eksikliği hâlinde karşılaştığımız sıkıntılar, noktalama işaretlerinin uygun kullanılarak bir haber yazılması ve seslendirilmesi gibi görevlere yer vermiştir. Bahsedilen görevler hatırlama düzeyinden yaratma düzeyine uygun biçimde yazılmıştır. Bloom kartlarıyla çalışacak öğrenciler hem bilişsel süreçler hem de ortaya koyacak ürünler bakımından farklılaştırılmış bir sürecin içerisinde yer almışlardır.

Her bir öğrencisinin hatasız biçimde noktalama işaretlerini kullanabilmelerini sağlamak isteyen K10, Bloom kartlarında çalışmayacak diğer öğrencileri için noktalama işaretlerinin eksik olduğu cümleler ve metinler üzerinde çalışmalar planlamıştır. Öğrencilerin, var olan cümledeki anlamı ortaya çıkarmak için kullanacakları noktalama çalışmasının ardından, öğrencilerin serbest yazı yazmalarını da istemiştir. Yavaş öğrenen ve düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenci grubundakilere ayrı ayrı etkinlik hazırlayan K10, noktalama işaretlerinin yer aldığı hatırlatıcı bir bilgi metnini bu öğrencilere vererek gerektiğinde yardım almalarını sağlamıştır. Bloom kartlarıyla çalışan orta ve yüksek düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olan öğrenciler için de tampon etkinlikler tasarlanmıştır. Bu sayede K10, her gruptaki öğrenciyle birebir ilgilenebileceği zamanı, öğrencilerin kendi kendilerine çalışmasını sağlayarak bulabileceğini ifade etmiştir. Tıpkı katlı öğretimdeki etkinliklerin takibi için olduğu gibi, Bloom kartlarındaki etkinlikler için bir gözlem formu hazırlamış ve biçimlendirici değerlendirme olarak kullanmıştır. Gözlem sırasında not alınan noktalara ilişkin mini dersler yapılarak öğretimin farklılaştırılmasını desteklenmesi yine ders planında değinilen bir husustur. K10, ders planına yansıttığı ve görüşmede belirttiği gibi hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profili farklılıklarına cevap vermek için içerik, süreç ve üründe farklılaştırmaya gitmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirdiği her bir grublamanın bir değerlendirme temelli bir gerekçeyle yapıldığı görülmektedir.

Dördüncü sınıflara yönelik ders planları hazırlayan K6 ve K22, diğer katılımcıların uygulamayı tercih etmedikleri öğrenme merkezleri tekniğiyle öğretimi farklılaştırmayı gerçekleştirmiştir. Her iki katılımcı da görüşmede, öğrenme merkezleri tekniğinin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profili farklılıklarına aynı anda cevap verecek nitelikte olduğunu belirtmiştir. Hazırlaması zaman alsa da içerik, süreç ve ürünün de aynı anda farklılaştırılabileceğini eklemiştir. Her iki katılımcı da yalnızca merkezleri değil, ona eşlik edecek biçimde katlı öğretimi kullanmıştır. K22 bu iki tekniğin yanında bir de menü tekniğini ekleyerek ilgiye göre farklılaştırma gerçekleştirmiştir.

K6 gazete haberi ve reklam gibi bilgilendirici metinler temelinde buluş yoluyla kavram öğretimini gerçekleştirmiştir. Örnek metinler üzerinden haber ve reklam metinlerinin özelliklerinin öğrenilmesinin ardından metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin kapsamı ve içeriğini yine metin üzerinden örneklendirerek göstermiştir. Bilim Çocuk dergisinde yer alan bilgilendirici metinler içerisinde haberleri ve canlılar hakkında bilgi veren metinleri inceledikten sonra öğrencileri gruplara ayırmıştır. Bu gruplar ön değerlendirmeyle belirlenen ilgilere göre yapılmıştır. Öğrencilerin ilgilerine göre gerçekleştirilen dört kişilik homojen gruplar, kendi ilgileri dâhilinde belirleyecekleri bir konuya yönelik bilgilendirici metin yazmak için yazı taslağı oluşturacaklardır. Bu kapsamda hangi basamakları izleyecekleri, hangi soruları cevaplayacakları ve kullanabilecekleri kaynakları gruplar için temin etmiştir. K6 bu şekilde ilgi farklılıklarına göre içeriği farklılaştırmıştır.

Bu etkinlik ardından haber metinlerinin özelliklerini ele almış ve sonrasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre bir okuma-anlama çalışması planlamıştır. Okuma-anlama için 5N1K çalışmasını düşük hazırbulunuşluktaki öğrencilere ipucu ve açıklamalı; ön öğrenmeleri gerçekleşmiş yüksek hazırbulunuşluktaki öğrencilere yönergesi olan ancak sürecin daha da karmaşık hâlini ele alabilecekleri biçimde sunmuştur. Özellikle yüksek hazırbulunuşluktaki öğrencilerin, kendi sorularını kendilerinin oluşturması, diğer grubun var olan soruları cevaplandırması Bloom'un taksonomi düzeyine de uygun biçimde görevlerin oluşturulduğunun göstergesidir. Yapılan bu uygulama, hazırbulunuşluğa göre homojen gruplama ve içeriğin farklılaştırılmasıdır.

Bu çalışmanın sonrasında K6, öğrencilerini hazırbulunuşluğa göre heterojen biçimde gruplayarak akran öğretimini işe koşabileceği bir haber metni yazma çalışması yaptırmıştır. Öğrencilerin birlikte çalışmaları esnasında, K10'daki gibi, bir gözlem formunu kullanarak takip etmiş ve gerektiği noktalarda mini derslerle desteklediğini ifade etmiştir. Akranlar arasındaki etkileşimin sağlanmasıyla öğrenen profillerine göre süreci farklılaştırmıştır. Öğrencilerinin bilgilendirici metne ilişkin deneyimlerinin artmasının ardından metin yazmaları, birbirlerinin metinlerini kontrol edebilmeleri, noktalama ve yazım

konusunda daha yetkin olabilmeleri için birçok etkinliğin yapılandırıldığı etkili bir öğrenme merkezi oluşturmuş ve öğrencilerin merkezlerdeki etkinliklerle hangi gerekçeler dâhilinde buluşacağını planlamıştır.

K6 hazırladığı öğrenme merkezini iki bölüme ayırmış ve her iki bölümde geliştirilecek becerileri tanımlamıştır. “Günün muhabirleri ve günün editörleri” bölümlerinde muhabirler bilgilendirici haber yazmayı deneyimleyecek, editörler ise muhabirlerin yazılarını kontrol ederek imla ve noktalama becerilerini geliştirecekler. Merkezlerdeki editörler bölümü, bir öğrenme merkezi; muhabirler bölümü ise bir ilgi merkezi olarak tasarlanmıştır. Öğrenme merkezinde editörlük yapacak öğrenciler için K6, onların seviyesine uygun olabilecek yazı örneklerini bizzat kendisinin sunacağını belirtmiştir. Bu nedenle öğrenciler yazdıkları yazıları öncesinde öğretmene kontrol ettirecek ve öğretmen de yazıyı kimin düzenleyebileceğine karar verecektir. Noktalama ve imla konusunda hazırbulunuşluğu yüksek olan öğrenciler doğrudan editörlük yapacak, düşük hazırbulunuşluk düzeyinde olan öğrenciler ise editör olabilmek için noktalamayla ilgili çalışmalarını hem bireysel, hem eşli, hem de öğretmenle gerçekleştirecektir.

Günün muhabirleri bölümü ilgi merkezi olarak planlandığından öğrenciler burada ilgileri dâhilinde seçecekleri konulara yönelik bilgi edinme, haber yazma, röportaj soruları hazırlama gibi etkinlikleri gerçekleştireceklerdir. Tüm bu ortaya konan ürünlerle büyük bir sınıf gazetesi oluşturulacaktır. Öğrencilerin bu gazeteyi oluştururken dikkat etmeleri gereken ölçütleri katılımcı hazırlamış ve öğrencilerle paylaşılacağını da belirtmiştir. Her iki merkezin eş zamanlı işleyecek olması, her bir bireysel farklılığa hitap edecek uyarlamaların eş zamanlı gerçekleşeceğinin bir göstergesidir. Hitap edilecek ilk farklılık öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarıdır. Günün editörleri kısmında, öğretmenin gözetimindeki öğrenciler kendilerine uygun nitelikteki yazıları kontrol edecek ve noktalama konusunda kimi zaman bireysel, kimi zaman eşli çalışacaklardır. Bu nedenle editörlük yapacak öğrenciler hazırbulunuşluklarına göre içeriğin ve sürecin farklılaştırılmasını deneyimleyeceklerdir. Günün muhabirleri kısmında ise öğrenciler, ilgileri dâhilindeki konuları kimi zaman

okuyarak, kimi zaman bilgisayar aracılığıyla bilgi taraması, kimi zaman ise bir röportaj aracılığıyla elde edeceklerdir. Bu kapsamda yazılar, resimler, fotoğraflar, röportaj dökümleri gibi ürünleri ortaya koyacaklardır. Bu sayede ilgi ve öğrenen profili farklılıklarına göre içerik, süreç ve ürünler farklılaştırılacaktır. Etkili bir planlama ve materyal örnekleriyle K6, bir tekniği kullanarak bireysel farklılıklardaki her türlü bileşene cevap verecek nitelikte içerik, süreç ve ürünün uyarlanabileceğine örnek sunmuştur. Günün muhabirleri bölümünde öğrenciler için seçenekli olarak sunulmuş tüm görevler, tampon etkinlik olarak kullanılabilir nitelikte olduğunu ders planında da görüşmede de belirtmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin öğrenmesinin sürekliliği devam edecektir. K6'nın hem ilgi hem de öğrenme merkezi olarak planladığı tüm etkinliklerde öğrencilerin hangi amaçlarla, hangi özelliklerini geliştireceklerinin belirlenmesi, etkili bir gruplama ve uyarlamanın göstergesidir.

K22 de merkez tekniğini kullanarak bireysel farklılıklara duyarlı şekilde öğretimi farklılaştırmaya çalışmıştır. Türkçe dersindeki metinlerin belli temalar dâhilinde seçilmesinin ötesine geçerek belirlediği kazanımları "Uzay ve Evren" temasına uygun biçimde hazırladığı öğrenme ve ilgi öğrenme merkezlerinde kazandırmayı planlamıştır. Öğrencilerin uzaya yönelik ilgisini tematik olarak bir sürecin planlanmasına katan K22, doğrudan öğrencilerin ilgisini içeriğin aktarılması için bir araç olarak kullanmıştır. Türkçe dersinde bir araç olarak kullanılacak bu temayı, Fen Bilimleri dersindeki dünyanın hareketleri konusuyla ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeye katkı sağlanmıştır. Bu kapsamda disiplinler arası bağ kuran tek katılımcı olmuştur.

Söz varlığını geliştirmek için deyimlerin metinlerde kullanımı, yazma ve noktalama gibi beceriler üzerine planlanan derste, temaya uygun bir metin aracılığıyla metindeki kavramlar sunuş yoluyla kavram öğretimi temelinde ele alınmıştır. Uzay temalı bir video içerisinde geçen deyimlerin tespit edilmesi, anlamlarının tahmin edilmesi ve sözlük çalışmalarının yapılmasının ardından öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap verecek etkinlikleri işletmiştir. Metin türlerine yönelik soru-cevap tekniği ile kavramsal özelliklere yönelik hatırlatmalar yapılmış ve öğrencilerin yazma çalışmalarını

gerçekleştirecekleri metin türleri hakkında bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Sonrasında “Sınıfımız Astronotları” ve “Yaratıcı Yazma” olmak üzere iki bölümler oluşan merkez tekniği işletilmeye başlanmıştır.

İlgi merkezi olarak planlanan Sınıfımız Astronotları bölümünde, öğrencilerin uzaya olan ilgileri ve öğrenen profili farklılıklarına cevap verebilecek şekilde ürün ve sürecin farklılaştırıldığı görülmektedir. Bir astronotun sahip olması gereken özellikler, Güneş sistemindeki bir gezegenden mektup yazma, hayal ettikleri bir gezegenin sahip olmasını istediği özellikleri belirlemesi ve gezegenin çizilmesi, uzay yolcuğunda lazım olabilecek şeyler ile ilgili hem bilgi toplama hem de yazılı ve görsel çeşitli türde ürünler ortaya koymaları istenmiştir. Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda ortaya koyacakları ürünleri bilgi toplama sürecinden sonra oluşturmaları, sürecin ve ürünün farklılaştırılmasına örnektir.

Merkezin yaratıcı yazma bölümü, Türkçe dersine yönelik becerilerin geliştirileceği öğrenme merkezi olarak planlanmıştır. Buradaki görevlerde, bireysel yazı çalışmaları gerçekleştirmek için gazete haberleri, gezi broşürü hazırlama, şiir yazma gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu görevlerde öğrenciler bilgi edinme, bilgiyi işleme ve bir ürün olarak sunma süreçlerini gerçekleştirmektedir. Her bir görevde farklı bir becerinin sürece dâhil edilmesi ve öğrencilerin farklı öğrenen profillerine değinmesi sebebiyle sürecin ve ürünün farklılaştırıldığı görülmektedir. Yaratıcı yazma etkinlikleri beceri odaklı olmasından ötürü öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına göre gruplar oluşturulmuştur.

K22 ön değerlendirmede bazı öğrencilerin noktalama işaretlerini etkili biçimde kullanmada zorluk çektiklerini, bu öğrencilerin yazma becerilerinde de birtakım eksiklikler bulunduğunu belirtmiştir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine uygun metinler yazmada zorluk çeken ve noktalama işaretlerinin kullanımında sıkıntıları bulunan bu öğrenciler için bir mini ders planlamıştır. Mini derste noktalama işaretlerini ele alınmış, ardından öğrencilerin bunları pratik etmelerini sağlamıştır. Bu konuda düşük hazırbulunuşluk seviyesine sahip öğrenciler, yaratıcı yazma merkezindeki etkinlikleri gerçekleştirirken noktalama işaretlerinin yer aldığı fasikülden yararlanmışlardır. Bu, onlar için içeriğin

farklılaştırılması demektir. K22, yaratıcı yazma merkezindeki görevlerin işletilmesinde her bir öğrencinin izleneceğini ve zorlandıkları durumlarda küçük grupla öğretimi gerçekleştireceğini hem planında hem de görüşmede belirtmiştir. K22 becerilerin kazanıldığı merkezin bu bölümünde, düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenci grubunun karşılaşıcağı etkinliklerde açıklama ve ipuçlarının fazla olmasına dikkat ederek içeriği farklılaştırmaya gayret etmiştir.

K22 ders planı taslağını hazırladığında araştırmacıdan, öğrencilerin yazacakları yazıları daha geniş kapsamlı biçimde değerlendirmeye odaklanan rubrik hazırlaması yönündeki dönütüne uygun olacak şekilde rubrik düzenlemiştir. Hazırladığı rubrikte hem broşür, hem de diğer türdeki yazıların değerlendirilmesi mümkün görünmektedir. Bu durum, öğrencilerin ortaya koyacakları ürünlerin hangi ölçütlere göre oluşturulacağı konusunda önemli bir referans olmaktadır. K22, öğrencilerin gelişimlerinin sürekliliğini sağlamak için hazırbulunuşluk farklılıklarına odaklanan tampon etkinlikleri ders planına eklemiştir. Tampon etkinlikler, noktalama işaretlerinin karmaşıklık düzeylerinin artırılmasıyla hazırlanan çalışma kâğıtlarından oluşmaktadır.

FÖY'ü Orta Düzeyde Yansıtan Öğretmen Adayları

Kapsayıcı Eğitim dersine başlamadan önce bireysel farklılıklara duyarlı olmayan ve FÖY'ü yansıtmayan ders planı hazırlayan K2, K4, K7, K12, K14, K16 ve K18 dersin sonunda FÖY'ü orta düzeyde yansıtan Türkçe dersi planı hazırlamışlardır. Bu katılımcılar Kapsayıcı Eğitim dersinin sonunda önemli düzeyde bir gelişim kaydetmişlerdir. FÖY'e yönelik yeterli kazandırmayı amaçlayan süreçte bu katılımcılar, FÖY'ün ilke ve basamaklarına uygun biçimde ders planı hazırlayabilmektedir. Kazanımlardan yola çıkarak kavram ve becerileri belli düzeyde belirleyebilmekte ve ders planlarına kavram öğretimi yöntemlerini kullanmada geliştirilebilir özellikler sergilenmektedirler. Kavramların ve dersin içeriğine ilişkin bilgileri ele alırken yeterli bilgileri kimi zaman vermeyen bu katılımcıların, verdikleri bilgilerin doğru olduğu görülmektedir. Bu gruptaki katılımcılar, dersleri kavramlar üzerine inşa edebilmektedir. Öğrenciler arasında olabilecek bireysel farklılıkları hazırbulunuşluk, ilgi ve

öğrenme tercihlerinin tümünü her daim gözetme konusunda eksik yanları bulunmaktadır. Ancak kendileriyle yapılan görüşmelerde bireysel farklılıkları belirlemenin, öğretim sürecine eklemek için ne kadar önemli olduğunu belirtebilmektedirler. Ön değerlendirmede her türlü bireysel farklılığı ölçmeyi gerçekleştiremedikleri için, ders planlarına tüm bireysel farklılıkları yansıtma konusunda geliştirilebilir nitelikte etkinlikler sunmaktadırlar.

Bu düzeydeki katılımcılar, öğrencilerin farklılıklarına duyarlı teknikleri öğrencilerin farklılıklarına cevap verebilmek için bir araç olarak uygun biçimde kullanabilmektedir. Bu teknikler uygulanırken elde edilen öğrenme çıktıları sonuç değerlendirmesi olarak kullanırken, kimi zaman süreç değerlendirmesini ihmal etmektedirler. Süreç değerlendirmesinin her zaman göz önüne alınmaması, süreçte öğretimin uyarlanmasını gerçekleştirmede eksiklikler ortaya koymaktadır. FÖY'ü orta düzeyde yansıtan katılımcıların etkili düzeydeki katılımcılardan en büyük farkı, bireysel farklılıkların her birini etkili şekilde tanımlamamaları ve her bir farklılığa yönelik uyarlama sunmamalarıdır. Öğretim amacına göre bireysel farklılıkların tespiti ile gruplama ve uyarlama olmak üzere iki başlık altında incelenen bulgular şu şekildedir:

Öğretim Amacına Göre Bireysel Farklılıkların Tespiti. FÖY'ü orta düzeyde ders planlarına yansıtan katılımcılar, Türkçe dersi kazanımlarından yola çıkarak kavram ve becerileri net şekilde belirleyebilirken bazı katılımcılar ana fikir ve ilkeleri belirlemede zorluk yaşamıştır. Bu durum, dersin hizmet edeceği büyük fikrin belirlenmesinde sıkıntılar çıkarabilmektedir. Bu düzeydeki katılımcılar, hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profili bileşenlerinden oluşan bireysel farklılıkları her bir bileşeni kapsamlı değil, bir veya ikisini göz önünde bulundurarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar bu kapsamda, ön değerlendirmeye almadığı bireysel farklılık bileşenini doğrudan ders planı üzerinde veya görüşmede belirtmiştir. Hazırbulunuşluk farklılıklarını ön değerlendirmeye tespit etmeye çalışan katılımcılar mini testler, dikte, gözlem defteri ve anekdotal notlardan yararlanmıştır. Öğrencilerin ilgisini belirleyebilmek için gözlem, envanter veya açık uçlu sorular kullanmıştır. Öğrenen profilli gibi karmaşık ve mozaik bir yapıyı tespit edebilmek için öğrencilerin baskın

çoklu zekâlarına ve öğrencilerin öğrenme biçimlerine ilişkin gözlemlerini dikkate almışlardır. Aynı zamanda öğrencilere öğrenme tercihlerini de sormuşlardır.

Orta düzeyde FÖY'ü yansıtan katılımcılardan ilki K2, diğer katılımcılardan farklı biçimde ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerine yönelik bir ders planı hazırlamıştır. FÖY'ü orta düzeyde yansıtan adaylar arasında etkili şekilde ana fikir ve ilkeleri belirlemiştir:

Büyük harflerin bazı kullanım alanları vardır. Bazı noktalama işaretlerinden sonra büyük harf kullanılır, adres yazımında, bayram isimlerinde ve tarihlerin yazımında büyük harf kullanılır. Noktalama işaretleri cümlede anlam karışıklığını önler. Noktalama işaretlerini kullanmak insanların iletişimini kolaylaştırır. Eş anlam ve zıt anlam kelimeleri öğrenilmelidir çünkü söz varlığı, bilgi edinimini artırır (K2, ders planı).

Yukarıda görüldüğü gibi, ana fikir ve ilkeler kapsamında noktalama işaretlerinin metindeki anlama katkısı üzerinde durmuştur. Bunun belirlenmesi, kavram temelli öğrenme gerçekleştirilirken öğretmenin değinmesi gereken evrensel noktaların atlanmasını önlemektedir. Önemli kavramlar arasına nokta, virgöl, tonlama gibi kavramlar; beceriler arasına noktalama işaretlerini kullanma, kurallı ve anlamlı cümle kurma, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmayı göz önünde bulundurmuştur. Belirlediği bu unsurlara yönelik öğrencilerinin bireysel farklılıklarını hazırbulunuşluk baskın olacak biçimde belirlemeye çalışan K2, öğrencilerinin hangi noktalama işaretlerini bildiklerini, hangilerini tanıyabildiklerini ve kullanabildiklerini tespit edebilmek için bir çalışma kâğıdı hazırlamıştır. Belirlediği öğrenme amaçlarına yönelik hazırladığı ön değerlendirme tutarlıdır. K2, ön değerlendirme kısmında ilgi ve öğrenen profillerini belirlemeye yönelik bir uygulama yapmamıştır. Sınıftaki baskın zekâ türlerini bireysel farklılıklar kısmında tanımlamıştır, ancak dayanağının ne olduğunu belirtmemiştir. K2 yapılan görüşmede, ders planında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine oldukça hitap ettiğini, ancak ilgilerine pek hitap edemediğini belirtmiştir.

K18 üçüncü sınıflara yönelik hazırladığı ders planında, bilgilendirici metin türlerinden anı ve hikâyeye odaklanmıştır. Ancak bu konuları kapsayan ana fikir ve ilke yazamamıştır. Kazanımların odaklandığı büyük fikirleri ortaya koyma anlamına gelen ana fikir, K18'in ders planında farklı bir kazanım ifadesi gibi hatalı olarak şu şekilde yazılmıştır: “*Öğrenciler anı, mektup ve günlük hakkında bilgilenir. Öğrenciler mektup ve anının nasıl yazıldığını anlar. Öğrenciler günlük tutmanın faydalarını anlar.*” (K18, ders planı). Ana fikri uygun şekilde belirleyemeyen katılımcı, temel kavramlar ve becerileri uygun şekilde belirleyebilmiştir. Planında mektup, anı, oluş sırası gibi temel kavramlara yer vermiştir. Kazanımlar dâhilinde ortaya koyduğu beceriler arasına anı yazabilme, uygun cümle kurabilme, olayları oluş sırasına göre yazabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilmeyi eklemiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluğa ilişkin durumlarını tespit etmek için, karışık sırada verilmiş cümleleri anlamlı biçimde oluş sırasına göre dizmelerini istemiştir. Belirlenen becerilere göre, bu şekilde bir ön değerlendirme hazırlanması uygundur. Ancak noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanmaya yönelik becerileri ölçmediği görülmüştür. K18, öğrencilerin ilgisini belirleme konusunda başarısız olmuştur. Araştırmacıya, hazırladığı ders planının taslak hâlini gönderdiğinde öğrencilerin ilgilerini uygun biçimde tanımlaması gerektiği yönünde bir dönüt almıştır. Öğrencilerin ilgilerini tanımlarken “mektup veya anı yazmaya ilgi” biçiminde tanımladığı kısımda, öğrencilerin yaparken keyif aldıkları, öğrenilecek konular dışında kalan ilgi alanları biçiminde tanımlaması gerektiği K18'e araştırmacı tarafından iletilmiştir, ancak gerekli düzeltmenin yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle K18'in de K2 gibi ilgiyi tespit edemediği söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenen profilleri için de geçerlidir. Katılımcı, öğrencilerin öğrenen profillerine ilişkin herhangi bir ön değerlendirme veya gözlem yapmadığı gibi, öğrenen profiline yönelik bileşenleri de tanımlamamıştır.

Bireysel farklılıklardan ilgi bileşenini belirlememiş ve ana fikir yazamamış olan bir başka katılımcı K7'dir. Üçüncü sınıflar için kısa metin yazma (mektup, anı, günlük), okuduğunu anlama, noktalama işaretlerini ve büyük harfleri yazılarında kullanma gibi kazanımları göz önünde bulundurarak ders planı hazırlamıştır. Yapılan görüşmede K7, ders

planını hazırlarken öğrencileriyle kazanımları öncesinde işlediğini, her birinin beceriler ve kavramları öncesinde gördüğünü varsaymış, ancak üzerinde daha fazla çalışmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle ön bilgilerini yoklamak için hazırbulunuşluğa yönelik dikte yaptırmayı planladığını ders planında yazmış ve görüşmede de belirtmiştir. Ancak ders planına bu dikte metnini eklememiştir. Noktalama işaretlerinin eksik olduğu cümlelerde, uygun noktalama işaretleriyle cümlelerin tamamlanmasını beklediği ön değerlendirmesi; hazırbulunuşluğu yoklar niteliktedir. Ancak öğrencilerin hikâye unsurlarına yönelik hazırbulunuşluklarını tespit etmeye ilişkin hazırladığı ön değerlendirme uygun nitelik taşımamaktadır. Bunun nedeni, uygun bir hikâye metninin sunulmamış olmasıdır. Bunun yerine yalnızca üç cümleden oluşan paragraflardan kişi, olay, yer ve zaman unsurlarının belirlenmesini istemiştir. Eklediği bir örnek şu şekildedir: *“Mine oyun oynamak için dışarıya çıktı. Arkadaşları ile oyun oynadı. Oyun bittikten sonra Mine tekrar evine gitti.”* (K7, ders planı). Yalnızca olayların oluş sırasına göre sıralandığı bu cümleler, bir hikâye olarak nitelenemeyeceği için uygun olmayan bir ön değerlendirme olmuştur. Bunun yanında kavram yanılgısına neden olabilecek bir içerik şeklinde de değerlendirilebilir.

K7 hazırbulunuşluk haricinde öğrenme profiline ilişkin farklılıklarını tespit etmek için öğrencilerin okuma, sayılarla çalışma, çizim, teknolojik araçlarla çalışma biçimlerinden hangilerini tercih ettiklerini sormuştur. Öğrencilerin ilgilerini belirlemeye ilişkin herhangi bir uygulama yapmadığını belirten K7, yapılan görüşmede ilgiyi farklılaştırabileceği bir durumun olmadığını belirtmiştir. Bu kapsamda ön değerlendirmede hazırbulunuşluk tespitine yönelik eklediği uygulamalardan yalnızca noktalama işaretlerine ilişkin ön değerlendirmenin uygun olduğu, bu kapsamda hikâye unsurlarına yönelik hazırlanan değerlendirmenin uygun olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda dikte yaptırarak da noktalama ve imlaya ilişkin bilgi edinmesi, uygun bir uygulama olarak görülebilir. İlgi farklılıklarını tespit etmeyen K7, öğrenme profiline yönelik bilgi edinebileceği soruların yazılı olduğu bir envanterle bunu gerçekleştirmeye çalışmıştır. Ön değerlendirme yapılması gerektiğini bilen K7, uygulama boyutunda bunu gerçekleştirmede geliştirilebilir örnekleri ortaya koymuştur.

K7 ile benzer şekilde üçüncü sınıflara yönelik ders planı hazırlayan K4 de, ana fikir ve ilkeleri etkili şekilde ele alamamıştır. Dersi planladığı kazanımlar arasına görsellerden hareketle soruları cevaplama, eş ve zıt anlamlı kelimeleri metinde kullanma, okudukları ile ilgili sorular cevaplama ve noktalama işaretlerini kullanmayı almıştır. Kullanacağı metni Millî Mücadele ve Atatürk temasından seçen K4, aslında bu temayı ele alarak bir ana fikir yazmak istese de, büyük bir fikre varamamıştır: *“Mili mücadele ve Atatürk temasıyla birlikte metin işleme, noktalama işaretlerini kullanarak metinler yazma”* (K4, ders planı). Temel kavramlar arasında eş-zıt anlam ve hikâyeyi; beceriler arasına ise metni anlama ve soruları cevaplama, noktalama işaretlerini kullanma ve yeni kelimeleri cümle içerisinde kullanmayı almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin hazırbulunuşluğunu değerlendirmek için noktalama işaretleri ile eş ve zıt anlamlı kelimelere odaklanmıştır. Öğrencilere dikte yaptırmış, bazı kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını sorduğu mini bir sınav hazırlamıştır. Temel kavram ve becerilerde belirlediği özelliklere uygun bir ön değerlendirme yapması, bu kapsamda kabul edilebilir niteliktedir. Tespit ettiği hazırbulunuşluk farklılıklarına ilişkin öğrencilerinin noktalama işaretlerini uygun kullanabilmelerini ve eş-zıt anlamlı kelimeler açısından fikir sahibi olup olmadıklarını değerlendirmiştir. K4, ilgi ve öğrenen profillerini belirlemeye ilişkin herhangi bir gözlem veya informel süreci işlettiğine değinmemiştir. Ancak öğrencilerin öğrenme stillerine ilişkin bazı yargıları, herhangi bir kanıta dayalı olmadan ifade etmiştir. Bunu yapılan görüşmede de dile getiren K4, kendindeki gelişimi ve dersin başındaki hazırladığı ders planıyla bu ders planı arasındaki farkı şu şekilde dile getirmiştir:

İlk ders planım oldukça yüzeysel, ama şimdi hazırladığımız ders planlarında her öğrenciye göre farklı etkinlikler, farklı becerilerine yönelik farklı düzeyde etkinlikler var. Ayrıca farklı düzeylerini ölçmek için değerlendirme ürünleri var. Ortaya koyduklarını kendi özelliklerine göre hazırlayabilmelerini sağlayabiliyoruz. Ders planları aslında, sadece tüm sınıfa göre değil, tüm öğrencilerin farklılıklarını görüp o farklılıkları daha iyi hitap edecek şekilde yapıyoruz, bu derste öğrendiğim şekliyle. Çok daha etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları farklı

olabilir, öğrenme hızları, ilgileri farklı olabilir. ... Biz bu farklılıklarına göre etkinlikleri tasarladığımızda daha kolay ve etkili şekilde öğrenmelerini sağlıyoruz. ... Planda hazırbulunuşluğa ağırlık verdim, sonrasında ise öğrenen profiline. İlgisi kısmında pek katamadım aslında, istediğim gibi olmadı (K4, görüşme).

Etkili biçimde ana fikir ve ilke belirleyemeyen K4, gerçekleştirilen görüşmede aslında öğretim amacının önemini ve ona göre yapılacak tespitlerin gerekliliğini belirtmiştir. Bu kapsamda önemseydiğini belirttiği gibi, belirlediği kavram ve becerilere göre hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmiştir. Ancak ilgi ve öğrenen profillerine ilişkin herhangi bir ön değerlendirmeye yer vermemesi eksiklik olarak değerlendirilmiştir.

K12 üçüncü sınıflar için hazırladığı ders planında kısa metinler yazma ve yazı yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmeyle bağlantılı kazanımları temele alarak bir ders planı hazırlamıştır. Dersini üzerine inşa edeceği ana fikir ve ilkeleri etkili şekilde ele almasına rağmen, temel kavramları belirlememiştir. Ancak becerileri cümle kurabilme, giriş-gelişme-sonuç bölümlerini yazabilme, noktalama işaretlerini kullanabilme olarak belirlemiş ve bunları ölçecek biçimde ön değerlendirmesini tasarlamıştır. Ön değerlendirmede, noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin hazırbulunuşluğu ölçmek için dikte çalışması yaptırmayı planlamıştır. Dikte çalışması sonucunda sınıfındaki öğrencilerin noktalama işaretlerini uygun biçimde kullanabilen, büyük harflerin kullanımında sorun yaşayanlar ve özel isimlerin yazımında problem yaşayanlar olmak üzere üç farklı grup olduğunu tespit etmiştir. Noktalamaya ilişkin dikte çalışması yaptırırken metnin bölümlerine yönelik bildiklerini tespit etmek için herhangi bir ön bilgi yoklaması gerçekleştirilmemiştir. Orta düzeyde FÖY'ü yansıtan diğer katılımcılar gibi K12 de, ilgi ve öğrenen profilini tespit etmemiştir. Belli bir veri dayanağı olmamasına rağmen öğrencilerinin çizgi filmleri çok sevdiğini varsaymıştır. Öğrenciler arasındaki öğrenme profillerine ilişkin farklılıklar kapsamında, yine veri temelli bir dayanak olmadan, öğrencilerinin görsel olarak baskın öğrenen ve işitsel olarak baskın öğrenen şeklinde iki grupta olduklarını belirtmiştir. Bu kapsamda K12, hazırbulunuşluğa ilişkin eksik de olsa ön değerlendirme ile belirleyebilmiştir.

Ancak ilgi ve öğrenen profili konusunda yeterli bilgi sahibi olduğu yapılan görüşmeden anlaşılın katılımcının, bu farklılıkları belirleme konusundaki becerisini geliştirmesi gerektiği söylenebilir.

K14, üçüncü sınıflar için hazırladığı ders planında hikâye edici metinler yazma ve okuduğunu anlamaya odaklanmıştır. Hikâye edici metin yazmayı yansıtan etkili bir ana fikir yazmıştır. Tespit ettiği temel kavramlar arasına yalnızca hikâyeye yer veren katılımcı, olayları oluş sırasına göre yazma, uygun cümle kurma, metne başlık koyabilme gibi becerilerin kazandırılmasını amaçlamıştır. Ön değerlendirmede, öğrencilerin iki hafta öncesinden başlayarak, gün içerisinde yaşadıklarını yazacakları günlük tutmalarını istemiştir. Bu günlüğü yazmaları için öğrencilere verilen bir kılavuzda tarih atma, olayları oluş sırasına göre yazma ve noktalama işaretlerine dikkat etmelerini istemiş; kendi de yazılan günlükleri bu ölçütlerle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yazacakları günlüklerde konu bulmalarına da yardımcı olabilmek için izlediği çizgi film, okuduğu kitap, öğrendiği ve oynadığı oyunlar, öğrendiği yeni kelimeleri yazabileceklerini belirtmiştir. Topladığı günlüklerden, öğrencilerin yazma becerilerini cümle kurma, olayları akış sırasına göre yazma, noktalamayı kullanma gibi açılardan değerlendireceğini, aynı zamanda günlük kapsamında değinmelerini istediği konulardan da ilgilerini belirleyebileceğini söylemiştir. Ana fikirde hikâyeye edici metin türüne odaklanan katılımcı, bilgilendirici metin türlerinden biri olan günlüğü kullanması ve hikâye unsurlarını kavram olarak yoklamaması bir eksiklikler. Katılımcının temel kavramlar arasına yalnızca hikâye kavramını alıp bunun alt kavramlarına yer vermemesi, bu eksikliğin nedeni olarak gösterilebilir. Görüşmede K14, bireysel farklılardan hazırbulunuşluk üzerine daha fazla durduğunu söylemiştir. Her ne kadar bilgilendirici metin türünü ele alarak ön değerlendirme yapması ana fikre hizmet etmese de, olayların oluş sırasına göre yazımı, kurallı cümle, imla ve noktalama gibi bilgi ve becerilerin tespitine hizmet eder niteliktedir. Günlüğün, öğrencilerin ilgilerini tespit etmede etkili bir araç olarak kullanılabilmesi de söylenebilir. Öğrenen profillerine yönelik bir değerlendirmeye yer vermeyen K14, veri temelli bir dayanağı olmadan kimi öğrencilerin çizerek, kiminin

izleyerek, kiminise canlandırmayla öğrendiğini belirtmiştir. Bunu, farklı öğrenme biçimlerine hitap edecek etkinliklere yer verdiğini belirterek plana eklediğini görüşmede söylemiştir. Tüm bunlar, hazırbulunuşluk ve öğrenen profillerinin tespitinde, ön değerlendirmenin yeterli düzeyde kullanılmadığının göstergeleridir.

Son olarak K16'nın ders planındaki öğretim amaçları ve ön değerlendirmeye yönelik tespitler sıralanmıştır. K16, etkili ön değerlendirmesiyle ve tüm bireysel farklılıkların tespit edilmesindeki çabasıyla, FÖY'ü etkili düzeyde sergileyen katılımcılar düzeyinde ön değerlendirme uygulamaları yapmıştır. Ancak gruplama ve uyarlamaya yönelik etkinlikleri, tespit edilen öğrenci özellikleriyle örtüştürmeye yönelik geliştirilebilir uygulamalar yapmıştır. K16 dördüncü sınıflar için 'Millî Kültür' teması kapsamında bir ders planı hazırlamıştır. Mecaz ve gerçek anlam, bilgilendirici yazı yazma, bilgi kaynaklarını kullanma, noktalama işaretlerini kullanma gibi kazanımlar üzerinde dersini bina etmiştir. K16 bu kapsamda, hem kazanımları hem de temanın kazandırmak istediğini bir arada kullanarak ilke ve ana fikir yazması gerekirken yalnızca millî kültür öğelerinden yola çıkarak bir ana fikir yazmaya çalışmıştır, ancak uygun bir ana fikir yazamamıştır.

K16, kavramlar ve becerileri etkili biçimde belirlemiştir. Türkü, atasözü, deyim, bayrak, mecaz, terim, gerçek anlam gibi temel kavramları; haber metni yazabilme, araştırma konusu belirleme, kaynak kullanabilme gibi becerileri kazandırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, tespit ettiği kavramlardan yola çıkarak oluşturduğu bir araçla belirlemeye çalışmıştır. K16 görüşme sırasında da bireysel farklılıklar tespit edilmezse öğrenme sürecinin uyarlanmasının mümkün olmayacağını, bu nedenle hazırbulunuşluğu tespit edebilmek için kavramlardan yola çıkmayı uygun gördüğünü belirtmiştir. Öğrencilerin atasözü, türkü, kültür, gerçek anlam, mecaz anlam, haber yazısı, efsane gibi kavramlar hakkında neler bildiklerini yazmalarını istemiştir. Bunun dışında öğrenen profili ve ilgiye yönelik farklılıkları tespit edebilmek ve bazı becerileri de görebilmek adına biliyorum/öğrenmek istiyorum/öğrenme yollarım aracını kullanmıştır. Burada öğrencilerin, tema dâhilinde bilgi edinmek istedikleri konuyu

belirleyebilme becerileri, bunları edinebilecek kaynakların ne olabileceği ve hangi yollarla bilgi edinebileceğine ilişkin öğrenci ifadelerinin yer almasını istemiştir. İlgilendikleri konuları ve hangi yollarla öğrenmeyi tercih edeceklerini yazmaları, ilgi ve öğrenme profili farklılıklarına değinen uygulamalardır. Bu kapsamda etkili ön değerlendirmeler olarak nitelendirilebilir.

Orta düzeyde FÖY'ü yansıtan sınıf öğretmeni adayları genel olarak öğretim amaçlarını, ana fikir ve ilkeler açısından tespit etme noktasında geliştirilebilir beceriler sergilemektedir. Buna rağmen görüşmelerde, öğretim amacının belirlenmesinin önemini dile getirmişlerdir. Ana fikir belirleme geliştirilebilir özellikler ortaya koysalar da, başarılı şekilde temel kavramları ve becerileri belirledikleri ve hazırbulunuşluk farklılıklarını tespit edebildikleri görülmektedir. Yapılan görüşmelerde bu katılımcıların, hazırbulunuşluk farklılıklarını daha önemsedikleri, ders planını da bu farklılıklar üzerine inşa ettikleri tespit edilmiştir. İlgi ve öğrenen profili farklılıklarını tespit etmeye ilişkin veri toplayabilecekleri araçları hazırlamayan katılımcıların bir kısmı veri temeli olmadan da öğrencilerinin öğrenen profiline ilişkin varsayımları ortaya koyarken kimi katılımcılar böyle bir varsayımı dahi ortaya koymamıştır. Katılımcılar bu varsayımı ortaya koyarken birçok öğrenme biçimine hitap edecek etkinliğe ders planında yer verme iddiasıyla bunu yaptığını belirtmiştir. Genel olarak katılımcılar ilgi farklılıklarını ders planlarına dâhil etmediklerini belirtmişlerdir. Orta düzeyde FÖY'ü yansıtan ders planları hazırlayan katılımcıların, bu tespit ettiği farklılıklara ilişkin nasıl gruplama ve uyarlamalar gerçekleştirdikleri bir sonraki başlık altında detaylı biçimde ele alınmıştır.

Gruplama ve Uyarlama. FÖY'ü orta düzeyde ders planlarına yansıtan katılımcılar, tespit ettikleri hazırbulunuşluk farklılıklarına ilişkin uygun gruplamaları gerçekleştirip öğrenciler ve onların ihtiyacı olan etkinliklerin uyumunu gözlemişlerdir. Katılımcılar, gruplama olmaksızın çeşitli öğrenme stillerine yönelik etkinliklere, farklılaştırılmış teknikler arasında yer vermişlerdir. Bu sayede toplu öğretimden büyük ölçüde kaçınmışlardır. Ancak bazı durumlarda gruplamaları kasıtlı şekilde kullanma konusunda etkili örneklerle yer

verememiş ve geliştirilebilir özelliklerde uyarlamalar gerçekleştirmişlerdir. Ders planlarına ekledikleri farklılaştırılmış etkinliklerin her birinin pedagojik amacını etkili şekilde ifade etmiş ve farklılaştırılmış etkinlikleri planlarken taksonomik düzeye dikkat etmişlerdir. Katılımcılar, kazanımlardan yola çıkarak etkili şekilde ana fikir veya ilke belirlemede geliştirilebilir beceriler sergilese de temel kavram ve temel becerileri belirleme konusunda başarılı olmuşlardır. Belirledikleri kavramların edinilmesini sağlamak amacıyla buluş veya sunuş yoluyla kavram temelli öğretimi gerçekleştirmişlerdir.

Bu gruptaki katılımcılar öğrencilerin gruplanmasında mutlaka gerekçe göstermiş ve etkinlikten etkinliğe değişen esnek gruplamayı, ön değerlendirme sonuçlarına göre gerçekleştirmişlerdir. Gruplamaları temel olarak hazırbulunuşluk farklılıklarına göre yapmış, ilgi ve öğrenen profillerine ilişkin gruplamalar yapmamışlardır. Katılımcılar pedagojik amaçla gerçekleştirdiği uyarlamalarda, FÖY'ün uygulanmasında yardımcı olabilecek tekniklerle süreci planlamışlardır. Kapsayıcı Eğitim dersi dâhilinde edindikleri küçük grupla öğretim, öğrenme merkezi, katlı öğretim, menü, öğrenme sözleşmeleri, akran öğretimi, grupla çalışma, Bloom kartları, seçim tahtası, tampon etkinlik gibi öğrenen farklılıklarına cevap vermeye yardımcı teknikleri işe koşmuşlardır. Bu teknikler arasında en fazla menüyü kullanmışlardır. Yalnızca birer katılımcı merkez ve Bloom kartı tekniğini kullanmıştır. Bu gruptaki katılımcıların bazılarının, kullandıkları her bir gruplamanın öğretimsel amaçlı uygun gruplama olmadığı, ancak FÖY tekniklerini kullanırken uygun ve öğrenci özelliklerine hitap eden gruplamalar yaptıkları görülmektedir. Bu katılımcılar genel olarak hazırbulunuşluk farklılıklarını gözeterek biçimde uygun etkinlikleri, uygun öğrencilerle buluşturabilmektedirler. Bu gruptaki katılımcıların biçimlendirici değerlendirmeyi öğretimi şekillendirmek ve öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullanmış, ancak sistematik ve yapılandırılmış olma konusunda geliştirilebilir özelliklere sahiptir. Öğrencilerin, öğrendiklerini ortaya koydukları ürünleri çeşitli şekillerde değerlendirmeye odaklanan bu katılımcılar genel olarak rubrik kullanmayı tercih eden katılımcıların yanında, ürünlerin değerlendirilmediği örnekleri de olmuştur. Orta düzeyde FÖY'ü yansıtan uygulamalar, her

bir katılımcının öne çıkan uygun, uygun olmayan ve geliştirilebilir özelliklerinden anlatılarla sunulmuştur. Örnekler şu şekildedir:

K2, ikinci sınıflara yönelik dersi için hazırbulunuşluk farklılıklarını göz önünde bulundurarak gruplamalarını gerçekleştirmiştir. Hazırladığı uzun soluklu planında hem öğrencilerin noktalama işaretleri becerilerini geliştirmeyi, hem de eş ve zıt anlamlı kelimeleri yazılarında kullanmalarını istemiştir. Eş anlamlılarla ilgili kazanımları üçüncü sınıf kazanımlarından ders planına dâhil etmiştir. Öğrencilerinin hazırbulunuşluk farklılıklarını ön değerlendirmeye tespit ettikten sonra iki grupta öğrenci olduğunu tanımlamıştır. Öğrencilerinin kavram bilgileri, okuma hızları, noktalama işaretlerini yazılarında kullanabilme gibi becerilerinin düşük ve yüksek olmak üzere iki farklı hazırbulunuşluk seviyesinde olduğunu belirterek gruplamalarını hazırbulunuşluk üzerinden yaptığını ifade etmiştir. K2 uygun noktalama ve eş-zıt anlamlı kelimelerle öğrencilerinin metin yazmalarını sağlayabilmek için sunuş yoluyla noktalama işaretlerini temel kavramlar olarak ele alıp bir kavram temelli öğretim yapmıştır. Burada hem videolardan faydalanmış, hem de kendi doğrudan noktalama işaretlerinin kullanım alanlarını açıkladığı kısma yer vermiştir. Ardından öğrencilerinin hazırbulunuşluklarına göre her gruptaki öğrencinin bireysel olarak büyük harfleri kullanabilecekleri etkinliklere yer vermiştir. Etkinliklerde, büyük harflerin kullanımının yanlış olduğu cümleler verilmiş ve bunların düzeltilmesi beklenmiştir. Ancak hazırbulunuşluk düzeylerine göre içeriğin farklılaştırıldığı belirtilen etkinliklerde hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alan bir uygulamanın yapılmadığı görülmektedir. Cümlelerin uzunlukları ve büyük harflerin kullanım alanlarının daha da karmaşılaştırıldığı şekilde bir uyarılmanın varlığında içeriğin farklılaştırıldığı söylenebilir, lakin K2'nin örneğinde ortak birçok cümleye her iki grupta yer verilmiştir. Basitlik ve karmaşıklık düzeylerine uygun cümlelere yer verilmemiştir. Bu nedenle sunuş yoluyla kavramın ele alındığı ders etkili başlasa da, uygun bir uygulamayla devam etmemiştir.

Dinleme metni olarak bir masalın ele alınarak noktalama işaretlerine uygun okunması ile metni anlama ve kelimedede anlam etkinliklerinin yapılmasından sonra, masalda

yer alan kelimelerle birlikte eş anlam kavramı üzerine durulduğu ders planında ifade edilmiştir. Ancak bu kavramın, kavram öğretimi basamaklarına göre nasıl işlendiği görülmemektedir. Bu nedenle kavram öğretiminin uygun şekilde işletilip işletilmediği değerlendirilememiştir. Ardından, önceden de öğrencilerin bilgi sahibi olduklarını belirttiği, zıt anlamlı kelimeleri hatırlatmıştır. Bu iki önemli kavramı ve örneklerini masal üzerinden ele almalarının ardından hazırbulunuşluk farklılıklarını gözetir nitelikte iki gruba ayırdığı sınıfa bir etkinlik yaptırmıştır. Her iki gruptakilerin de bireysel biçimde gerçekleştirecekleri görevlerde düşük hazırbulunuşluk seviyesi için noktalama işaretlerinden nokta, virgül, kesme işareti ve soru işareti gelmesi gereken noktalaması eksik cümleler verilmiş; bunun yanında ayrı ayrı beşer tane eş ve zıt anlamlısı yazılması istenen kelimeler sunulmuştur. Yüksek hazırbulunuşluk düzeyindekiler için, noktalama işaretlerine konuşma çizgisi eklenmiş ve kesme işaretinin farklı kullanımlarının da uygulanabileceği şekilde noktalaması eksik cümleler verilmiştir. Ek olarak eş ve zıt anlamlıları karışık olarak verilen kelimelerin eş veya zıt anlamlısı olduğunu belirterek karşılıklarının yazılmasını beklemiştir. İpuçlarının hazırbulunuşluk düzeylerine göre artırılması, içeriğin karmaşılaştırılması açısından uygun olarak değerlendirilebilir. Bu etkinliğin gerçekleştirildiği sırada öğrencilerini yakından takip edeceğini, yüksek hazırbulunuşluktaki öğrencileri etkinlikleriyle buluşturmasının ardından düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencileri ile etkinliklerini birlikte yapacağını, yönergeleri açıklayacağını belirterek; bir mini dersi sürecin içerisinde bulduracağını eklemiştir. Bu durum, içeriğin farklılaştırılmasını güçlendiren aynı zamanda süreci de farklılaştıran bir uygulamadır. Bu süreçte öğrencilerin performanslarını not edebileceği bir gözlem çizelgesiyle takibi sağladığı görülmektedir. Bu çizelge, biçimlendirici değerlendirmenin kullanıldığının bir göstergesidir.

K2, bu etkinlikle ilgili olabilecek bir tampon etkinliği, yine hazırbulunuşluk farklılığına göre tasarlamış ve görevi tamamlayan öğrencilerin hangi etkinliğe yönleneceğini yönergelerini vermiştir. Ön değerlendirmede öğrenen profiline ilişkin veri temelli bir tespit yapmayan K2, öğrenme sözleşmesiyle sınıfta bulunabilecek birçok öğrenme stiline (sözel,

görsel, kinestetik) hitap edebilecek ürünlerin ortaya konulduğu hazırbulunuşluk durumlarına göre de farklılaşan görevler planlanmıştır. Öğrenme sözleşmelerinde noktalama işaretlerinin kullanım alanları, noktalama işaretlerini cümlelerde veya serbest yazılarda kullanmaya ilişkin görevler hazırbulunuşluk farklılıklarına göre uyarlanmıştır. Örneğin düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler her bir noktalama işaretini tek başına aşama aşama kullanmaya çalışırken yüksek hazırbulunuşluktaki öğrencilerin aynı anda birden fazla noktalama işaretine odaklanmasına, daha az ipucuna sahip görevleri gerçekleştirmesine olanak tanınmıştır. Sözleşmede yer verilen görevler incelendiğinde hepsinin kasıtlı olarak yerleştirildiği söylenebilir: Yazılı ürün, görsel ürün veya sözlü ürünler eş sayıda yerleştirilmiştir. Bu durum, öğrenen profili farklılıklarına süreç ve ürünün farklılaştırılmasıyla değişen bir uygulamadır. Öğrenen profilleri göz önüne alınarak bir gruplama yapılmamış, ancak farklılıkların olabileceği varsayımına dayanarak farklı türde yer verilmiştir. Öğrenen profiline yönelik gruplama yapılmadan hitap etmeye çalışan uygulamalar, ilgi farklılıkları için geçerli değildir. K2 son olarak öğrenme menüsü ekleyerek öğrencilerin eş ve zıt anlamlı kelimeler yönelik zorunlu ve seçmeli görevleri öğrencilere sunmuştur. Burada hazırbulunuşluk farklılıklarına değinmeyen K2, görevlerin ve ürünlerin ortaya konuluşunu dikkate alması ve çeşitlendirmesi bakımından öğrenen profillerine değinmiştir. Öğrencilerin eş ve zıt anlamı tanımlama, eş ve zıt anlamlı kelimelerin içerisinde geçtiği afiş, metin, poster, şarkı sözü yazma gibi çoklu zekâlara hitap eden görevlere yer vermiştir. Buradaki ürünlerin değerlendirilmesi için bir rubrik hazırlamıştır. Sonuç değerlendirmesi olarak bu rubriğin kullanılabilceğini belirtmiştir.

K4 orta düzeyde FÖY'ü yansıtan grupta Bloom kartlarını kullanan tek katılımcıdır. Üçüncü sınıf öğrencileriyle oluşturduğu sınıftaki hazırbulunuşluk farklılıklarını iki grupta değerlendiren katılımcı, Bloom kartlarıyla eş ve zıt anlamı; menü tekniğiyle noktalama işaretlerine ilişkin görevleri öğrencileriyle buluşturmuştur. Millî Mücadele ve Atatürk temasına uygun olarak seçeceği metinden önce, Atatürk'ün hayatıyla ilgili görselleri göstererek metnin konusuna ilişkin tahminde bulunmalarını beklemiş, ardından metni

okuma ve anlama çalışmalarını toplu öğretimle gerçekleştirmiştir. Sonrasında sunuş yoluyla eş anlam ve zıt anlamlı kelimeleri birlikte sunmuştur. Eş ve zıt anlamlı kelimelerle ilgili öğrencilerinin kelime dağarcıklarına göre hazırbulunuşluklarını tespit etmiş ve öğrencilerini iki gruba ayırmıştır. Hazırbulunuşluğu düşük gruptaki öğrencilerin bireysel olarak çözecekleri bir bulmacayı öğrencilerle buluşturmuştur. Bu bulmacada öğrenciler, kimi kelimelerin zıt, kimi kelimelerin eş anlamlılarını belirleyecek ve saklı şifreyi çözecektir. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bularak söz varlığını geliştirmeye çalışan bu görev, K4'ün tanımladığı öğrenci grubu için uygun bir içeriktir. Yüksek hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler ise bildikleri eş ve zıt anlamlı kelimeleri kullanarak dün ne yaptıklarını kısa bir metin olarak yazmaktadır. Yine söz varlıklarında olan kelimelerle böyle bir etkinliğin yapılması içeriğin hazırbulunuşluk farklılıklarına göre farklılaştırılmasına bir örnektir. K4 bu etkinlik sırasında düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilerle birebir ilgileneceğini, ardından yüksek hazırbulunuşluk grubundaki öğrencilerini kontrol edeceğini belirterek biçimlendirici değerlendirmeyi kısmen gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda kullanacağı herhangi bir kontrol listesi veya ölçüt listesi hazırlamamıştır.

K4 benzer şekilde hazırbulunuşluğa duyarlı bir süreci, noktalama işaretlerinin kullanıma yönelik de planlamıştır. Düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilere Atatürk temalı, noktalama işaretleri eksik olan bir metin vermiş ve noktalama işaretlerini tamamlamalarını istemiştir. Yüksek hazırbulunuşluktaki öğrencilerin, herhangi bir kapsam vermeden, kısa bir metin yazmasını istemiştir. Bir önceki etkinlikteki gibi kontrol etmiş ve gruba destek olmuştur. Bu uygulama yine hazırbulunuşluk farklılıklarına göre içeriğin uyarlanmasına örnek olabilir.

Noktalama işaretlerine yönelik çalışmaları menü tekniğiyle gerçekleştiren K4, zorunlu görev olarak herkesin nokta, virgül, soru işareti, kesme işaretini açıklamasını ve bunları kullanıldığı birer cümle yazmalarını istemiştir. Seçmeli görevler arasında öğrenen profillerine hitap edecek biçimde şarkı sözü yazma, slogan hazırlama, noktalama işaretlerini birine anlatma, metinde noktalama işaretlerini kullanma gibi ürünler ve öğrenme yollarını

öğrencilerine sunmuştur. K4 öğrenen profillerini ölçecek bir ön değerlendirme hazırlamasa da, gruplandırma yapmadan öğrenen profili farklılıklarına değinmeye çalışmıştır. K4 eş ve zıt anlamlı kelimeler üzerinde çalışmayı Bloom kartı tekniği ile gerçekleştirmiştir. Ön değerlendirme ve kelimedede anlam dersinden sonra öğrencilerini iki gruba ayıran K4, düşük hazırbulunuşluktaki öğrencilerinin Bloom kartının ilk üç katında yer alan eş ve zıt anlamlı kelimeleri gösteren tablo, birine eş ve zıt anlamlı kelimeleri anlatma, verilen bulmacada eş ve zıt anlamlı kelimeleri bulma gibi anlamaya dönük etkinlikleri yapmalarını istemiştir. Yüksek hazırbulunuşluktaki öğrencilerin analiz etme ve üzeri düzeyindeki; eş ve zıt anlamlı kelimelerin ayırt edilmesi için kılavuz hazırlama ve bu kelimelerle oyun hazırlama etkinliklerini hazırlanmıştır. Bu etkinlikler, karmaşıklık düzeyleri farklılık gösterdiği için içeriğin farklılaştırılmasına örnektir. Öğrenen profilleri belirlenmemiş olsa da yazılı, görsel veya kinestetik ürünlerin ortaya konulmasını sağlaması, üründe farklılaştırmaya da örnektir.

K4 farklılaştırma tekniklerini kullanırken biçimlendirici değerlendirmeyi görünür kılmamıştır. Öğrencileri izleyeceği, kontrol ederken takip edeceği ölçütleri paylaşmamıştır. Hazırladığı tampon etkinlikler arasında, noktalama işaretleri eksik olan bir metni tamamlama yer almaktadır. Sonuç değerlendirmesi olarak da konuşma halkalarını kullanmıştır. Ortaya konulan ürünlerden birine yönelik rubrik hazırlamaması, geliştirilebilir bir yön olarak ortaya konulabilir. K4 ile yapılan görüşmede, FÖY'e yönelik bilgisinin yeterli olduğu görülmüş ve bu doğrultuda FÖY'ü kullanmaya yönelik isteğini dile getirmiştir. Görüşmede Türkçe Öğretimi dersi planında FÖY tekniklerinden birini uzaktan öğretim sürecine uyarladığını belirten K4, orta düzeyde FÖY'ü yansıtan uygulamalar sergilemiş olsa da, FÖY'ün önemli olduğunu ve amacını anladığını şu şekilde dile getirmiştir:

... önce öğrencileri çok iyi tanımamız gerekiyor. İlgili kısmında, öğrencilerin ilgilerini öğretmen olunca daha iyi tanıyacağımı düşünüyorum. Bu öğrencileri tanıdıktan sonra onlara gerçekten dokunabilecek etkinlikler ve dokunabilecek görevler koymak gerek. Onların becerilerini geliştirecek etkinlikler olmalıdır bunlar, onları bir ileri

düzeğe taşımalıdır. ... Bu öne attığımız adımda gerçekten ne kadar yol kat ettik? Ne kadar uğraştı ve geliştiler? (K4, görüşme).

K7 ve K12 üçüncü sınıflar için aynı konulara odaklanan ders planları hazırlamışlardır. Bu nedenle katılımcıların planlarından biri detaylı ele alınarak farklılaşan yönleri belirtilmiştir. K7, etkili şekilde ana fikir ve ilkeleri belirlememiş olsa da, hazırbulunuşluk farklılıklarına yönelik uygun gruplandırmaları ve uyarlamaları yapabirmiştir. Hazırbulunuşluğa yönelik hazırladığı ön değerlendirme uygun olmasa da gözlem defterindeki tespitleriyle temellendirdiği gruplamaları uygundur. Öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarını noktalama işaretleri ve hikâye unsurlarına yönelik üç farklı grupta toplayan K7, esnek gruplamanın tipik örneğini Şekil 12'deki gibi göstermiştir.

K7 grupları aşağıdaki gibi planladığı üçüncü sınıf öğrencileri için hazırbulunuşluğa göre içeriğin farklılaştırıldığı örnekleri ortaya koymuştur. Hikâye unsurlarına yönelik alt kavramları, buluş yoluyla kavram öğretimiyle aktarmış ve okunan metin üzerinden hikâye unsurlarını tespit etmişlerdir.

Şekil 12

Esnek Gruplama Örneği (K7)

Hazırbulunuşluk:

- Öğretmen gözlem defteri ve dikte çalışması doğrultusunda öğrencilerin noktalama işaretleriyle alakalı hazırbulunuşluk seviyeleri ölçülmüştür.

Düşük Düzey: Melih, Salih, Burak

Orta Düzey: Elif, Eda, Ayşe, Okan, Ezgi, Mert, Mehmet

İleri Düzey: Kaan, Aycan, Selen, Ekin, Ali

- Öğretmen gözlem defteri ve dikte çalışması doğrultusunda öğrencilerin hikâyenin unsurlarıyla alakalı hazırbulunuşluk seviyeleri ölçülmüştür.

Düşük Düzey: Melih, Burak, Ayşe, Mehmet

Orta Düzey: Kaan, Ezgi, Salih, Ali, Eda,

İleri Düzey: Aycan, Selen, Ekin, Okan, Mert, Elif

Kavramları ele aldıktan sonra hazırbulunuşlukları yüksek ve orta grupta olan öğrencilerinin hikâye kurgulamasını sağlarken düşük hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerle hikâye unsurlarını detaylı biçimde mini ders aracılığıyla işlemiş, hikâye yazarken nasıl

kurgulanacağını onlarla uygulayarak göstermiştir. Bu uygulama hazırbulunuşluğa göre içerik ve sürecin uyarlanmasına uygun bir farklılaştırma olarak görülebilir.

Mini dersin ardından orta ve yüksek gruptaki öğrencilerin yazdıkları hikâyeleri toplayarak değerlendireceğini, onlara dönüt vereceğini planında belirtmiştir. Bu durum, biçimlendirici değerlendirmeye örnek olabilir. Ancak katılımcının bu değerlendirmeyi hangi ölçütlerle yapacağı, biçimlendirici değerlendirme için takip edeceği bir çizelgenin olmaması eksiklik olarak görülebilir. K7 seçim tahtası tekniğini kullanarak hazırbulunuşluk ve öğrenen profili farklılıklarına değinmeyi amaçlamıştır. Seçim tahtalarında bir hikâyenin okunması ve hikâye unsurlarının belirlenmesi beklenmektedir. Öğrenen profiline ilişkin öğrencilerin çoklu zekâlarını, hazırbulunuşluk farklılıkları içinse Bloom'un taksonomisini referans alarak görevler yazmıştır. Örneğin yüksek ve orta hazırbulunuşluk düzeyinde *“Hikâyenin geçtiği mekân ve zamanı anlatan bir konuşma hazırlayınız. Sınıf arkadaşlarınıza sununuz.”* biçiminde görev yazılmışken düşük hazırbulunuşluk grubuna göre hazırlanan seçim tahtasında *“Hikâyenin geçtiği mekânı ve zamanı anlatan bir resim çiziniz.”* şeklinde görev yer almaktadır (K7, ders planı). Görevler uygun biçimde hazırlansa da, katılımcının seçim tahtalarını ödev olarak vermesi uygun değildir. Sınıf içerisinde gerçekleştirildiği takdirde hazırbulunuşluk ve öğrenen profillerini temele alarak içerik, süreç ve ürünün farklılaştırılabileceği uygun bir örnek olarak değerlendirilebilir.

K7 noktalama işaretlerine yönelik içeriği ders planına eklemiş ve tıpkı hikâye unsurlarını ele aldığı bölümdeki gibi düşük hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerle mini ders yapmıştır. Bu, içeriğin ve sürecin hazırbulunuşluk farklılıklarına göre farklılaştırılmasına örnektir. Öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanmada ustalaşmasını sağlamak amacıyla katlı öğretim tasarlamıştır. Öğrencilerin üç farklı güçlük düzeylerine sahip katta etkinlik yapmasını planlamıştır. Noktalama işaretlerinde derinleşme konusunda hem noktalama işaretlerinin önemiyle ilgili kavramsal bilgiyi, hem de yazılarında kullanmaları için pratik bilgiyi arttırmaya yönelik bir içeriği onlara sunmuştur. Her bir katta bildikleri noktalama işaretlerini belirtecekleri ortak bir görev, ders içerisinde ele alınan metindeki noktalama

işaretlerini örneklerle sunmaları ve cümle/metin oluşturmaları; zorluk seviyeleri arttırılarak gruplardan istenmiştir. K7 sürecin sonunda öğrencilerin kat ettikleri yolu, onların ortaya koyduğu ürünlerden oluşan bir portfolyo ile değerlendireceğini belirtmiştir. Ancak portfolyoda yer alacak ürünlerin değerlendirileceği veya seçileceği ölçütleri paylaşmamıştır. Eklediği tampon etkinliklerde noktalama işaretlerinin kullanımı temelindeyken hikâye unsurlarının göz ardı edilmesi bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. K7'nin uygun ön değerlendirmeyle hazırbulunuşluk farklılıklarını belirlemesi, esnek grupları etkili ve açık şekilde tanımlanması istenilen düzeydeyken; bu farklılıklara değinme ve süreci yeniden tasarlama konusunda geliştirilebilir yönlerin bulunduğu bir ders planı hazırlamıştır.

K7'nin ders planındaki sınıf düzeyi ve konular K12 ile benzerlik göstermektedir. K12, üçüncü sınıflarda hem noktalama işaretleri hem de hikâye unsurlarına ilişkin ön değerlendirmeyle üç farklı grup belirlemiştir. Orta düzeyde FÖY'ü sergileyen diğer katılımcılarda olduğu gibi, bu katılımcı da gruplamaları hazırbulunuşluk üzerinden tanımlamıştır. Öğrencilerin ilgisini çekebileceğini düşünerek çizgi film karakterlerini kullanarak noktalama işaretlerini sunuş yoluyla hatırlayan K12, öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına değinecek bir uygulamayı tıpkı K7 gibi işletmiştir. K7'den farklı olarak orta ve düşük seviye oldukları ön değerlendirmeyle belirlenen öğrenci gruplarının çalışacağı farklı görevler tasarlanmıştır. Öğretmen düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencileri için de farklı şekilde bir görev tasarlamış ve bu grupta yakından ilgilenmiştir. K12 burada içeriği ve süreci, hazırbulunuşluk farklılıklarına göre farklılaştırmış; biçimlendirici değerlendirmeyi de uygun şekilde kullanmıştır. K7'nin ders planındaki özelliklerle oldukça benzer biçimde hazırlanmış bu ders planındaki ayırt edici özellik, K12'nin tampon etkinlikleri planlarken hazırbulunuşluk farklılıklarını göz önünde bulundup düşük, orta ve yüksek gruptaki öğrencilere göre yapılandırılmış etkinlikleri sunmasıdır. İkinci olarak ise bir ürünü değerlendirecek şekilde hazırlanan ölçme aracının varlığıdır. K12 menü tekniğinde öğrencilerin hikâye unsurlarına dikkat ederek hikâye yazmalarını istemiş ve bu görev için rubrik tasarlamıştır. Bu sayede sonuç değerlendirme olarak bir ürünü notlandırabilmiştir.

K12'nin süreç içerisinde hazırbulunuşluk gruplarına uygun biçimde görevleri onlarla buluşturabilmesi, biçimlendirici değerlendirmeyi kullanabilmesi ve sonuç değerlendirme olarak ürün için rubrik hazırlaması uygun düzeydedir. Ancak ilgi ve öğrenen profillerine değinen görevlerin olmaması eksiklik ve geliştirilebilir özellik olarak değerlendirilebilir.

K14 de üçüncü sınıflar için hikâye unsurlarına yönelik bir ders planı hazırlamıştır. Öğrencilerinin hazırbulunuşluk farklılıklarını ön değerlendirme sonucunda oldukça etkili biçimde tanımlamasına rağmen FÖY'ün ilke ve basamaklarına uygun olmayacak bir planlama süreci işletmiştir. Hikâye edici metnin özelliklerini, bir hikâye üzerinden örneklerle ele alması, öğrencilerin örnekleri isimlendirmesi ve özelliklerden yola çıkarak hikâye kavramını tanımlamaları; kavram öğretimi için oldukça uygun bir yoldur. Ancak tanımlanan hazırbulunuşluk farklılıkları arasında; düşük cümle kurma, farklı yazma hızlarına sahip olma, okuma-anlama düzeylerinde belirgin derecede farklılık gösteren öğrencilerin olduğu tanımlanmasına rağmen; bu farklılıklar gözatılmadan her öğrencinin hikâye edici bir yazı yazması beklenmiştir. Bu etkinliğin ardından, öğrencilerin kendi seçimle belirleyeceği grup arkadaşlarıyla; oluş sırasına göre karışık verilen paragrafların uygun oluş sırasına göre dizmeleri istenmiştir. Söz konusu etkinlik teknik olarak hikâye yazma etkinliğinden daha alt düzeydedir ve bu nedenle öncelikle yapılması gereken husus temel yazma becerilerini geliştirecek bir grublamanın göz önüne alınarak mini ders yapılması olabilirdi. K14 bu uygulamaları etkili şekilde planlamamış olsa da, bir okuma anlama etkinliğini katlı öğretim tekniğini kullanarak etkili şekilde planlamıştır. Bu etkinlik için hazırbulunuşluğa göre grublamanın gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir:

1. katta Mustafa, Elif ve Hasan sorulara kısa yanıtlar verme ve çizip boyama etkinliğinde buluşacaklardır. Okuma hızlarının yavaş olması ve soruları yanıtlamak için birkaç kez okumak durumunda oldukları için sorular detay istememektedir.
2. katta Zeynep, İrem, Nisa mektup yazma ve detaylı soru yanıtlama etkinliklerinde buluşacaklardır. 1.kattaki öğrencilerden farklı olarak okuduklarını anlama hızları biraz daha yüksek olduğu için sorular detaylandırılmıştır.
3. katta Akif, Ömer, Selin

verilen cevaplardan metin oluřturma ve sorulara kendi dūřüncelerini de aktarma etkinliklerinde buluřacaklardır (K14, ders planı).

Bu kapsamda her bir grup için aynı metin üzerinden; metni anlama soruları, metinler arası sorular, metinden yola çıkan yorum soruları gibi gitgide karmaşıklaşan sorulardan oluşan bir katlı öğretim planlamıştır. Örnek olarak ilk katta karakter(ler)in fiziksel özelliklerinin belirlenmesi, ikinci katta karakter(ler)e mektup yazma, üçüncü katta ise karakterden yola çıkarak farklı bir hikâye kurgulama görevleri eklemiştir. Bu şekilde hazırbulunuşluk farklılıklarına yönelik içerik farklılaştırılmıştır. K14 farklılaştırmayı destekleyen bir uygulama olarak biçimlendirici değerlendirmeyi, ölçütleri belirlenmiş bir gözlem çizelgesiyle yapmıştır. Çizelgede grupla etkileşim, bireysel yazma ve okuduğunu anlamaya yönelik birçok ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütleri gerçekleştirmede sorun yaşayan öğrenci olması durumunda mini ders yapacağını planında belirtmiştir. Öğretimi yeniden şekillendirme için uygun bir uygulamadır. K14 öğrenme sözleşmeleri tekniğiyle yine hazırbulunuşluk farklılıklarına değinmeye çalışmıştır. Yeni öğrenilen kelimelerle hikâye yazmaya yönelik görevlerin yer aldığı sözleşmelerdeki bu görev için bir rubrik hazırlamış ve ürünün değerlendirilmesi sağlamıştır. Sözleşme görevinde hikâye tamamlama, sevilen hikâyenin başkarakterini çizme, yeni kelime öğrenme gibi öğrencilerin farklı ürünleri ortaya koymasını sağlayan görevler de mevcuttur. Bu kapsamda hazırbulunuşluk ve öğrenen profili farklılıklarına cevap verecek biçimde içerik, süreç ve ürün farklılaştırılmıştır. K14 tampon etkinlik olarak ajanda kullanmış, bunu da öğrencilere özelleştirilmış görevler vererek sağlamıştır.

Orta düzeyde FÖY'ü yansıtan ders planı hazırlayan K16, bu grupta merkez tekniğini uygulayan tek katılımcıdır. Dördüncü sınıf öğrencileri için bilgilendirici metin yazmaya ve kelimelerin anlamlarına (gerçek, mecaz, terim) odaklanan katılımcı, Millî Kültür temasını temele alarak metinleri seçmiş ve merkez tekniğini de bu tema çerçevesinde şekillendirmiştir. Bilgilendirici metin türleri, giriş, gelişme, sonuç bölümleri kavramlarına sunuş yoluyla dersin başında değinilmıştir. Haber ve tanıtım metinlerinin özelliklerini

anlama, bunlar yazılırken dikkat edilecek unsurlar, bu metinleri anlamaya yönelik etkinlikler için öğrencilerin grup çalışması yapmasını sağlamıştır. Öğrencilerin öğrenen profili ve hazırbulunuşluk farklılıklarına değinmek için merkez tekniğini kullanan K16, “Günün Araştırmacıları” bölümünde hazırbulunuşluk farklılıkları temelinde öğrencilerin yazı yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bir haber veya tanıtım yazısı yazılabilmesi için bilgi toplama, bilgileri düzenleme ve yazıya geçirme aşamaları; öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıkları dikkate alınarak planlamıştır. Katılımcı bu kapsamda düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencileri için yapılandırılmış, sınırları belli, ipuçlarının ve açıklamaların yoğun olduğu yönergelerle bunu sağlamaya çalışmıştır. K16 hazırbulunuşluğu düşük gruptaki öğrencileriyle becerilerin kazandırılmasında modellemeye başvurduğunu, yazdıklarını sıklıkla kontrol ettiğini, eksiklikler durumunda hemen onlarla bir ders yaptığını; yüksek hazırbulunuşluğa sahip grubunsa derinleşmesine fırsatlar sunulacağını belirtmiştir. Bu, biçimlendirici değerlendirmeye yönelik uygun bir uygulamadır. Kültür merkezi etkinlikleri, öğrencilerin temaya yönelik derinleşmelerini sağlayan görevleri içermektedir. Öğrencilerin yazacakları serbest yazıları ürün olarak kabul eden K16, bu ürünleri değerlendirmek üzere rubrik hazırlamıştır. Sonuç değerlendirmesini uygun şekilde planına ekleyen K16, ilgi farklılıklarını ders planına ekleyememiştir.

Son olarak K18, K7 ve K12 gibi üçüncü sınıfların yazma çalışmaları yapacakları ders planları hazırlamışlardır. Üç katılımcının da ders planlarının ortak yönleri bulunmasından ötürü, bir katılımcının ders planından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bilgilendirici metin yazma üzerine odaklanan K18 anı, günlük, oluş sırası gibi kavramlar üzerinden ön değerlendirme gerçekleştirmiştir. Bilgilendirici metin kavramını etkili bir kavram oluşturma dersi ile ele almıştır. Öğrencilerle günlük ve anı metinleri üzerinden soru-cevap tekniğini kullanarak özelliklerini belirlemiş, tahtaya yazmış ve ardından öğrencilerin bilgilendirici metin tanımına ulaşmalarını istemiştir. Öğrenciler tanımlarını yazdıktan sonra sıra arkadaşlarıyla defterlerini değiştirerek birbirlerinin tanımlarını kontrol etmiş, ardından

kavramın tanımını öğretmenin vermesiyle kendi tanımlarıyla karşılaştırmıştır. Bu uygulama buluş yoluyla kavram öğretimine uygun örnek olarak ele alınabilir.

K18'in olayları oluş sırasına göre sıralamaya yönelik yaptığı ön değerlendirmeye göre yüksek ve düşük hazırbulunuşluk grubu olarak öğrencilerini iki grupta toplamış ve onlara yönelik iki farklı çalışma kâğıdı hazırlamıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre içeriğin farklılaştırıldığı söylenebilir. K18 noktalama işaretlerinin uygun kullanımına göre bir etkinliği de benzer şekilde iki farklı hazırbulunuşluk grubuna göre hazırlamıştır. Ancak ön veya biçimlendirici değerlendirme verilerini temel almadan bu gruplamayı belirlemiştir. Bu durum, ders planı taslağıyla araştırmacıya fikir danışan K18'e dönüt olarak verilmesine rağmen düzeltmediği bir durumdur. Bunun yanında iki farklı hazırbulunuşluk grubuna göre tasarlanmış bu etkinliklerin sonunda biçimlendirici bir değerlendirme yapılmaması da FÖY'le örtüşmeyen bir uygulamadır. Bu nedenle içeriğin hazırbulunuşluğa göre farklılaştırılabileceği bir uygulama olabilecekken veri temeli olmadan gerçekleştirildiği için uygun bir gruplama ve uyarlama olarak nitelendirilmemektedir.

K18 menü tekniğini kullanarak anı ve mektup türlerini yazmaya yönelik etkinlikler oluşturmuştur. Menü tekniği, hem seçmeli hem de zorunlu görevlerin belli kategoriler altında sunulmasını içeren kurallara sahiptir. Katılımcının ders planına eklediği örnekte bu kurala uyulmayan, seçmeli etkinliklerin olması gereken kategoride zorunlu görevler yer almaktadır. Sadece tekniğin biçimsel özelliğinde değil, içeriğinde yer alan görevlerin Bloom'un taksonomisine uygun yazılmaması ve birbiriyle benzer görevlerin olması nedeniyle uygun şekilde hazırlanmamıştır. Katılımcı ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek için rubrik hazırlanmış ve bunun sonuç değerlendirmesi olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı, katlı öğretim tekniğiyle bir metnin okunması ve anlama çalışmalarının yapılmasına yönelik etkinlikleri uygun şekilde hazırlanmıştır. Hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap verecek şekilde okuma ve anlama etkinliklere yer vermiştir. Düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki etkinlikler metin içi bağ kurmaya yönelik, yüksek hazırbulunuşluk düzeyindeki görevleri metinler arası bağ kurmaya yönelik sorular içermesi açısından uygun bir

karmaşıklık düzeyine sahip olarak hazırlanmıştır. Bu nedenle hazırbulunuşluk düzeyine göre içeriğin farklılaştırıldığı söylenebilir. Tampon etkinlik kapsamında ders planının ana noktasına hizmet etmeyen ancak yazma becerisini geliştirici şekilde anı yazma etkinliklerine yer verilmiştir. Kullandığı her iki farklılaştırmaya yardımcı teknik incelendiğinde hazırbulunuşluk ve kısmen öğrenen profili farklılıklarına dokunan etkinlikleri ders planına eklemiş, ilgi farklılıklarını ders planına dâhil etmemiştir. Bu kapsamda geliştirilebilir özellikler sergileyen bir plan olarak değerlendirilmiştir.

FÖY'ü orta düzeyde ders planlarına yansıtan gruptaki katılımcılar, her bir bireysel farklılığını tespit etmeye odaklanmamış, hazırbulunuşluk farklılıklarını temele almayı tercih etmiştir. Tespit ettikleri hazırbulunuşluk farklılıklarına yönelik gruplama ve uyarlamayı gerçekleştirebilmişlerdir. Kavram öğretimini temellendirmede disiplinlere yönelik bilgiyi daha detaylı olarak yansıtması beklenen bu gruptaki katılımcılar, kavramsal olarak FÖY'ü kazanmışlardır.

FÖY'ü Düşük Düzeyde Yansıtan Öğretmen Adayları

Kapsayıcı Eğitim dersine başlamadan önce bireysel farklılıklara duyarlı olmayan ve FÖY'ü yansıtmayan ders planı hazırlayan K3, K5, K13, K15, K19, K20 ve K21 dersin sonunda FÖY'ü düşük düzeyde yansıtan Türkçe dersi planı hazırlamışlardır. Bu katılımcılar Kapsayıcı Eğitim dersinin sonunda bir gelişim kaydetmiş ve FÖY'le düşük düzeyde de olsa ilişkilendirilebilir uygulamaları ders planlarına eklemişlerdir. FÖY'ün beceri boyutunu ders planlarında düşük düzeyde yansıtıyorlar da, kendileriyle yapılan görüşmelerde FÖY'ün bilgi boyutuna yönelik doğru bilgiye sahip oldukları, farklılaştırılabilir unsurları ve özellikleri tanımlayabildikleri, FÖY'ün önemini örneklerle ve kavramsal çerçevesiyle ortaya koyabildikleri görülmektedir. FÖY'e yönelik yeterlik kazandırmayı amaçlayan süreçte bu katılımcılar, FÖY'ün ilke ve basamaklarına kısmen uyan ders planları hazırlayabilmektedir. Kazanımlardan yola çıkarak ana fikir ve ilkeleri belirlemede zorlanmakta, ancak kavram ve becerileri belli düzeyde belirleyebilmektedirler. Bu gruptaki katılımcıların ders planlarında kavram öğretimi yöntemlerinin kullanımı kısıtlı düzeydedir. Ders planlarındaki etkinliklerin

akışı incelendiğinde dersin önemli noktalarındaki kavramsal tanımlar, örnekler, Türkçe alanına özgü bilgilere yer vermedikleri görülmektedir. Disipline yönelik bilgiye sahip olmanın etkili farklılaştırma için gerekli olduğu çalışmalarla ortaya konduğundan, bu durum önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

Bu gruptaki katılımcılar öğrenciler arasında olabilecek bireysel farklılıkları genel olarak hazırbulunmuşluk üzerinden tespit etmeye yönelik ön değerlendirme araçları hazırlamaktadır. İlgili ve öğrenen profilini belirlemeye ilişkin araç tasarlayıp ders planlarına ekleme açısından eksik beceriye sahiptirler. Ancak kendileriyle yapılan görüşmelerde bireysel farklılıkları belirlemenin, öğretim sürecine eklemek için ne kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda kavramsal bilgileri uygun düzeyde olsa da ön değerlendirme yapabilme konusunda becerilerinin geliştirilebilir noktaları mevcuttur.

Bu düzeydeki katılımcılar, öğrencilerin farklılıklarına duyarlı teknikleri öğrencilerin farklılıklarına cevap verebilmek için bir araç olarak uygun biçimde kullanabilmektedir. Kapsayıcı Eğitim dersinden önce hazırladıkları planlarda yöntem ve teknik açısından çeşitlendirme söz konusu değilken bu sürecin sonunda FÖY tekniklerini kullanabilmeleri önemli bir gelişmedir. Bu teknikler uygulanırken elde edilen öğrenme çıktıları hem süreç hem de sonuç değerlendirmesi açısından çoğu zaman ihmal etmekte, ürünlerin değerlendirilmesine yönelik araçları tasarlamada eksik beceri sergilemektedir. Süreç değerlendirmesinin her zaman göz önüne alınmaması, süreçte öğretimin uyarlanmasını engellemektedir. FÖY'ü düşük düzeyde yansıtan katılımcıların orta düzeydeki katılımcılardan en büyük farkı, tespit edilen bireysel farklılıklarla tam olarak örtüşen uyarlamaların düşük düzeyde yapılabilmesi ile ön, biçimlendirici ve sonuç değerlendirmelerinde önemli eksikliklerin mevcut olmasıdır. Bu düzeydeki öğretim amacına göre bireysel farklılıkların tespiti ile gruplama ve uyarlama olmak üzere iki başlık altında incelenen bulgular şu şekildedir:

Öğretim Amacına Göre Bireysel Farklılıkların Tespiti. FÖY'ü düşük düzeyde ders planlarına yansıtan katılımcılar, Türkçe dersi kazanımlarından yola çıkarak ana fikir,

ilke, kavram ve becerileri belirlemede zorluk yaşamıştır. Bu durum, dersin hizmet edeceği büyük fikrin belirlenmesinde sıkıntılar çıkarabilmektedir. Bu düzeydeki katılımcılar, hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profili bileşenlerinden oluşan bireysel farklılıkları her bir bileşeni kapsamında değil, bir veya ikisini göz önünde bulundurarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar bu kapsamda, tespit etmediği bireysel farklılık bileşenini doğrudan ders planı üzerinde belirtmiş veya görüşmede söylemiştir. Hazırbulunuşluk farklılıklarını ön değerlendirmeye tespit etmeye çalışan katılımcılar mini testler ve dikteden yararlanmıştır. Öğrencilerin ilgisini belirleyebilmek için az sayıdaki katılımcı envanter kullanmıştır. Öğrenen profilli gibi karmaşık ve mozaik bir yapıyı tespit edebilmek için herhangi bir araç kullanmamışlardır.

FÖY'ü düşük düzeyde yansıtan katılımcılardan ilki K3'tür. Üçüncü sınıflarda okudukları hikâye unsurlarını belirleme ve kısa metinler yazmaya odaklandığı ders planında, ana fikir ve ilkeleri belirleyememiştir. Olay, karakter, şahıs ve varlık kadrosu gibi kavramların temel kavramlar arasına alınması gerekirken noktalama işaretleri, büyük harf, konu gibi ifadeleri temel kavramlar arasına almıştır. Ana fikir, ilke ve temel kavramların belirlenmesi, dersin kavramsal çerçevesinin oluşturulmasındaki önemli bir adımdır ve dersin kavram temelli öğretimle başlatılmasının ön koşuludur. Bu nedenle eksiklik söz konusudur.

Katılımcı, kazanımdan çıkardığı beceriler arasına büyük harfler ve noktalama işaretlerinin kullanımı, hikâye unsurlarını belirleme ve kısa metin yazabilmeyi almıştır. Bu kapsamda öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ölçmek için okuma metni aracılığıyla 5N1K sorularını cevaplandırmasını istemiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini, yazdıkları cümlelerden de noktalama işaretlerini ne düzeyde kullandıklarını tespit etmek istemiştir. Ancak hikâye unsurlarının öğrenciler tarafından ne kadar bilindiğine yönelik ön değerlendirme özelliği taşımamaktadır. K3 yaptığı bu ön değerlendirme sonucunda sınıfında üç farklı hazırbulunuşluk grubunda öğrenci olduğunu belirtmiştir. Katılımcı, ilgi ve öğrenen profillerine yönelik iki farklı envanter kullanarak çeşitli özellikleri tanımlamıştır. Bu kapsamda ders haricindeki bir uğraşı veya hobiyi tanımlamak yerine,

kazanımlardan yola çıkarak hikâyeye ilgisi olanlar ve olmayanlar biçiminde bir gruplamaya gitmiştir, ancak bu ilginin kavramsal tanımıyla örtüşen bir durum değildir. Öğrencilere, öğrenme yollarını sorarak öğrenen profillerine ilişkin bilgi edinmeye çalışmıştır. K3'ün kullandığı ilgi envanteri, öğrencilerinin ilgisini belirleyecek yeterlidir. Ancak ilgi envanterinden elde edeceği bilgilerle hikâye yazmaya yönelik konuları belirlememesi, bu kapsamda bir eksikliklerdir.

K5 dördüncü sınıfa yönelik bilgilendirici metin, noktalama işaretleri, eş ve zıt anlamlıların metinde kullanılması gibi kazanımlardan yola çıkarak bir ders planı hazırlamıştır. Ana fikir ve ilkeleri, bilgilendirici eserler ve noktalama işaretlerinden yola çıkarak belirlemiş; kelimelerin anlamına yönelik bir fikre yer vermemiştir: *“Bilgilendirici metin türlerini ve özelliklerini bilmek; bu metinleri okuma ve yazmada rehberlik eder... Noktalama işaretlerinin kullanım alanlarını öğrenmek, noktalama işaretlerini etkili kullanabilmede yardımcı olur”* (K5, ders planı). Uygun bir ana fikir olarak değerlendirilebilir.

Bilgilendirici metin, paragraf, eş ve zıt anlam, giriş, gelişme ve sonuç kavramlarını temel kavramlar kapsamına dâhil etmiştir. K5 belirlediği kavramlara yönelik uygun bir ön değerlendirme tasarlamıştır. Ön değerlendirmede öğrencilerin paragraf, bilgilendirici metin, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin ne bildiklerini sormuştur. Çeşitli cümlelerin içerisinde altı çizili kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulmalarını istemiştir. Son olarak noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili önermeleri içeren doğru-yanlış testine yer vermiştir. Bu kapsamda öğrencilerin kavramsal bilgilerini yoklamıştır. Becerilere ilişkinse öğrencilerini gözlemlediğini belirtmiştir. Bu gözlemlerinde öğrencilerin sözlük kullanımı, akıcı okumaları, bağlamdan yola çıkarak kelimeleri tahmin edebilmeleri ve metin yazmaları konusundaki değerlendirmelerini, öğrencilerin hazırbulunmuşluk farklılıklarına yansıtarak gruplamada kullandığını belirtmiştir. K5 de, düşük düzeydeki çoğu katılımcı gibi ilgi ve öğrenen profiline ilişkin tespitte bulunmamıştır. Öğrencilerin öğrenen profillerine ilişkin yalnızca yazılı, sözlü veya görsel olarak öğrenenler diye gruplamıştır, ancak bunları herhangi bir veri temelinde yapmamıştır. Görüşmede bunu yapmasının nedeninin, birçok öğrenme stiline hitap edecek

etkinliklere yer vermesi olduğunu belirtmiştir. Her bir öğrenci özelliğini ölçmemesi, bu özelliklere kasıtlı olarak değinmeyeceği yönünde yorumlanabilir.

K13 FÖY'ü düşük düzeyde yansıtan becerileri sergilemesine rağmen, yaklaşımın kavramsal temeline hâkim, FÖY'ün bilgi boyutuna ilişkin yeterlikleri kazanmış durumdadır. Dördüncü sınıflar için kelimedeki anlama odaklanarak hazırladığı planda, kazanımlardan yola çıkıp uygun ana fikir ve ilke yazamamıştır. Temel kavramlar arasına zıt ve eş anlam ile sesteş kelimeyi eklemiş; kazanımlardan yola çıkarak kelimelerin anlamlarını ayırt etme becerisini belirlemiştir. Ön değerlendirme için bir mini sınav hazırlamış, tam olarak bu beceri ve kavramlara odaklanmıştır. Sınavda verilen kelimelerin eş ve zıt anlamlısıyla eşlenmesi ve sesteş olanların da farklı anlamlılarının cümle içerisinde kullanılmasını istemiştir. Bu şekilde öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleyebilmiştir. İlgilerin belirlenmesine yönelik ilgi envanteri kullanacağını belirtmesine rağmen herhangi bir envanter kullanmamıştır. Buna rağmen öğrencilerin ilgilerinin tanımlandığı; bazı öğrencilerin bulmaca, kutu oyunu, bilmece ve tekerlemelere ilgileri olduğunu belirtmiştir. Öğrenen profillerinin belirlenmesine yönelikse herhangi bir gözlem veya envanterin kullanımına rastlanmamıştır. Ancak burada da tıpkı ilgi bileşeninde olduğu gibi bazı varsayımlarda bulunmuştur: Öğrencilerin bir kısmının görsel-uzamsal zekâsı, bir kısmının sözel-dilsel zekâsı kuvvetlidir. Bunların veri temelinde olduğunu belirtmemiştir. K13'ün ders planına eklediği ön değerlendirme yalnızca hazırbulunuşluk farklılıklarını tespit etmeye yönelik olduğu, ilgi ve öğrenen profili açısından bir araca yer vermediği görülmektedir.

K15 dördüncü sınıflarda noktalama işaretleri, eş, zıt ve anlamdaş sözcükleri kapsayan kazanımları seçmiş ancak uygun ana fikir ve ilke yazamamıştır. Temel kavramları net şekilde yazamayan katılımcı, kazanımlardan çıkardığı becerileri kelimelerin anlamlarını ayırt etme ve noktalama işaretlerini kullanabilme olarak belirlemiştir. Bu doğrultuda hazırbulunuşluk düzeylerini tespit ederken cümle ve metin oluşturmalarını, yazma becerilerini belirlemek için öğrencilere verdiği çeşitli kelimeleri kendi belirledikleri konuda kısa metin yazmalarını veya cümlede kullanmalarını istemiştir. Ayrıca noktalama işaretleri,

eş-zıt anlamlı ve anlamdaş kelimelerle ilgili neler bildiklerini mini bir sınavla belirlemeye çalışmıştır. Hazırbulunuşluk farklılıklarını bu şekilde belirlemeye çalışan K15, ilgi ve öğrenen profillerini belirlemek için herhangi bir araç kullanmamıştır. Bu kapsamda ön değerlendirmesinde geliştirilebilir unsurlar olduğu söylenebilir.

K19, birçok katılımcı gibi yazma kazanımları yerine, dördüncü sınıflar için dinleme ve konuşma kazanımlarına odaklanan tek katılımcı olmuştur. Hazırlıklı konuşma, konuşma stratejileri ve tartışmalara katılmaya odaklanan katılımcı, uygun ana fikir ve ilkeler yazmış, ayrıca kavram ve becerileri de uygun şekilde belirleyebilmiştir. Bu kapsamda öğrencileri gözlemleyerek ne tür ön becerileri olduğunu gözlem defterinden yararlanarak belirlediğini ifade etmiştir, ancak bu gözlemden elde ettiği sonuçlarla hazırbulunuşluk durumlarını tanımlamamıştır. Hangi öğrencinin, hangi konu alanlarında eksiklikleri veya bilgileri olduğunu ifade etmemiştir. Ayrıca öğrencilerden yazılı olarak beden dili, ifade, sunum, telaffuz gibi kavramların bilinip bilinmediği üzerine bir değerlendirmede de bulunmuştur. Bu değerlendirmeye göre öğrencilerini yüksek ve düşük düzeyde hazırbulunuşluğa sahip olduğunu ortaya koymuştur. K19 da düşük düzeyde FÖY'ü yansıtan diğer katılımcılar gibi ilgi ve öğrenen profillerini tespit etmeye yönelik herhangi bir uygulama yapmamış ve öğrencilerin bu özelliklerini tanımlayan bir ifadeye yer vermemiştir.

K20 üçüncü sınıflarda noktalama işaretleri ve büyük harflerin kullanımına yönelik kazanımlarla planladığı dersi için uygun ana fikir ve ilke yazamamış, ancak temel kavram ve becerileri uygun biçimde belirlemiştir. Yazma becerisine odaklanacağı için öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmeye yönelik mini bir sınav uygulamış ve yazım-noktalama kontrolü için dikte yaptırmıştır. Bu, öğretim amacı doğrultusunda uygun bir ön değerlendirme olarak nitelendirilebilir. K20 bu düzeydeki çoğu katılımcının kullanmadığı bir ilgi envanteri hazırlamış ve kullanmıştır. Öğrenen profiline ilişkin olarak herhangi bir tespiti mevcut değildir. Benzer şekilde K21 de üçüncü sınıflara yönelik hazırladığı ders planında öğrenen profili tespitine yönelik herhangi bir araç kullanmamıştır. Öğrencilerin ilgilerini belirlemek için de bir araç kullanmayan katılımcı, dersini hikâye unsurları ve noktalama

işaretlerinin kullanımıyla ilgili kazanımlar temelinde planlamıştır. Bu kapsamda uygun ana fikir ve ilke yazamayan katılımcı, temel kavram ve becerileri uygun şekilde belirlemiştir. Bu kavram ve beceriler doğrultusunda hikâye unsurları hakkındaki hazırbulunuşluk düzeyini belirleyemeyen K21, yalnızca noktalama işaretlerinin eksik olduğu bir metni öğrencilere sunarak bu konudaki hazırbulunuşluklarını belirlemeye çalışmıştır. Ön değerlendirmesinin kapsamlı olmaması nedeniyle geliştirilebilir özelliklere sahip bir ders planı ortaya koyduğu söylenebilir.

Gruplama ve Uyarlama. FÖY'ü düşük düzeyde ders planlarına yansıtan katılımcılar, tespit ettikleri hazırbulunuşluk farklılıklarına ilişkin uygun gruplamaları gerçekleştirip öğrenciler ve onların ihtiyacı olan etkinliklerin uyumunu gözetmeye dikkat etmişlerdir. Katılımcılar, gruplama olmaksızın çeşitli öğrenme stillerine yönelik etkinliklere, farklılaştırılmış teknikler arasında yer vermişlerdir. Bu sayede toplu öğretimden büyük ölçüde kaçınmaya özen göstermişlerdir. Ancak bazı durumlarda gruplamaları kasıtlı şekilde kullanma konusunda etkili örneklerle yer verememiş ve geliştirilebilir özelliklerde uyarlamalar gerçekleştirmişlerdir. Ders planlarına ekledikleri farklılaştırılmış etkinliklerin her birinin pedagojik amacını etkili şekilde ifade edememişlerdir. Bununla birlikte belirledikleri bireysel farklılıklara cevap verecek şekilde etkinliklerle ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Katılımcıların ders planlarındaki önemli eksiklik, kavram temelli öğretimi etkili şekilde ders planlarına yansıtamamalarıdır. Bu, hem uygun teknikle kavramların öğretimini yapmamaları, hem de disiplinlere yönelik bilgileri uygun biçimde aktarmamalarından anlaşılmaktadır.

Bu gruptaki katılımcıların bazıları öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarını tespit etmeye odaklanmasına rağmen genel olarak gruplamayı uygun biçimde gerçekleştirememişlerdir. Bazı katılımcılar gruplamaları temel olarak hazırbulunuşluk farklılıklarına göre yapmış, ilgi ve öğrenen profillerine ilişkin gruplamalar yapmamışlardır. Katılımcılar pedagojik amaçla gerçekleştirdiği uyarlamalarda, FÖY'ün uygulanmasında yardımcı olabilecek tekniklerle süreci planlamışlardır. Kapsayıcı Eğitim dersi dâhilinde

edindikleri küçük grupla öğretim, katlı öğretim, menü, öğrenme sözleşmeleri, akran öğretimi, grupla çalışma, Bloom kartları, seçim tahtası, tampon etkinlik gibi öğrenen farklılıklarına cevap vermeye yardımcı teknikleri kullanmamaya gayret etmişlerdir. Bu teknikler arasında en fazla menüyü kullanmışlardır.

Bu gruptaki katılımcıların biçimlendirici değerlendirmeyi öğretimi şekillendirmek ve öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullanmalarında sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Ancak sistematik ve yapılandırılmış olma konusunda geliştirilebilir özellikler sergileyen bazı biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını ders planlarına eklemişlerdir. Bunun yanında ürünlerin değerlendirileceği sonuç değerlendirmesi için rubriklerin uygun ölçütlerle hazırlanması konusunda bazı katılımcılar sıkıntı yaşamıştır; bazı katılımcılar hiçbir şekilde ürünleri değerlendirecek bir araç eklememiştir. Düşük düzeyde FÖY'ü yansıtan adayların her biri, sürecin başında ortaya koyduğu ders planlarından daha ileri düzeyde bir ders planı hazırlamışlardır. Bu kapsamda FÖY'le ilişkilendirilebilir, geliştirilebilir ve eksik yönler olmak üzere tüm bulgular sunulmuştur. Örnekler şu şekildedir:

K3 bireysel farklılığın her bir bileşenini ön değerlendirme yaparak belirlememiş, hazırbulunuşluk farklılıklarını öğrencilerin okudukları hikâye unsurlarını belirleyebilmelerine göre üç farklı seviyede tanımlamıştır. Düşük, orta ve yüksek hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerini düşük ve orta-yüksek olacak biçimde iki farklı grupta ele alarak hikâye unsurlarını belirleme ve hikâye yazma becerilerini kazanmalarını planlamıştır. Bunun öncesinde katılımcı, hikâye unsurlarıyla ilgili hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan grupla mini ders yaptığını, onların kavramsal bilgisini arttırdığını ifade etmiştir. Yapılan mini ders hazırbulunuşluğa göre içeriğin farklılaştırılmasına örnektir.

Öğrencilerin ilgilerini hikâye yazmaya ilgili/ilgisiz şeklinde gruplayarak bir öğrenme süreci oluşturması uygun bir durum olmasa da, katılımcının bu şekilde ilgiye göre öğrencileri grupladığı ve öğrenme sözleşmesi tekniğini uygulamayı planladığı görülmektedir. K3'ün ders planının en büyük eksikliği, kavram temelli öğretime yer vermemesidir. Hikâye unsurlarının kavramsal ve pratik bilgisinin tam olarak ölçülmediği ön değerlendirmenin

sonucunda, ders planında bu kavramlardan bahsedilen kısımların olması, her bir kavramın ele alınmasına dikkat edilmesi gerekirdi. Ancak bunun yerine bir dinleme metni üzerinden 5N1K sorularının cevaplanması ve ardından hikâye yazılması sürecine öğrenme sözleşmesi tekniğiyle devam edilmiştir. Hikâye yazmaya yüksek ve düşük ilgi şeklinde uygun olmayan biçimde tanımladığı gruplara ait öğrenme sözleşmeleri incelendiğinde, sözleşmede yer alan altı görevin yalnızca iki tanesinin hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklı olduğu görülmektedir. Hikâye yazmaya daha az ilgisi olan grubun yazdığı hikâyeyi ve sınıfta dinlediği bir hikâyeyi resmetmesi; daha çok ilgisi olanlarınsa kendilerine komik gelen bir durumu hikâyeleştirmeleri ve kendi okudukları bir hikâyeyi resmetmeleri istenmiştir. Diğer görevlerin tamamı her iki grup için aynı ve özgün hikâye yazmaya yöneliktir. K3'ün sözleşmelerde yaptığı doğru uygulama, her bir gruptaki öğrencilerin ürünlerinin anlık olarak değerlendirilmesi, buna yönelik tespitlerin kaydedilmesi ve bunun da biçimlendirici değerlendirme olarak ele alınmasıdır. Hazırlanan sözleşmelerin ilgi gruplarına göre olabilmesi için benzer ilgiye sahip öğrencilere, o ilgiler doğrultusunda hikâye yazma etkinliklerinin planlanarak sunulması gerekmektedir. Biçimlendirici değerlendirme vurgusu haricindeki uygulama FÖY'ü yansıtmamaktadır.

K3 okuduklarındaki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik kazanımın becerilerini seçim tahtası tekniği ile kazandırmaya çalışmıştır. Seçim tahtalarını düşük ve yüksek olmak üzere iki farklı hazırbulunuşluk düzeyine hitap edecek biçimde hazırlamıştır. K2'nin kullandığı seçim tahtası formatı, araştırmacının ödev olarak verdiği, hâlihazırda hazırladıkları bir seçim tahtasıdır. Konu, mekân ve karakterlerin belirlenerek yazı, resim, çizim, afiş gibi ürün türleriyle ortaya konulmasını istemiştir. Hazırbulunuşluk ve öğrenen profiline göre içerik, süreç ve ürünün farklılaştırıldığı bir uygulama olarak ortaya konulabilir. Teknik işletilirken ne tür biçimlendirici değerlendirmeye yer verileceğinin ifade edilmemesi bir eksikliklerdir. Bu eksiklikle birlikte sonuç değerlendirmesi olarak herhangi bir ürünün değerlendirilebilmesi için bir rubrik eklenmemesi, yine FÖY'le ilişkilendirilemeyecek bir

durumdur. K3'ün ders planındaki önemli bir eksiklik, tampon etkinliklerin tanımlanmamasıdır.

K5 farklılaştırmayı sağlamak için menü ve bunun yanında seçim tahtası tekniğini kullanmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinden oluştuğunu varsaydığı sınıfta bir metin işleme üzerinden kelime anlamı çalışması yaptırırken; akran öğretimini karma hazırbulunuşluk grubundaki öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Her bir grubun anlamını bilmediği kelimeyi bireysel şekilde belirlemesini, ardından tahmin etmesini ve sonrasında sözlükten bakmasını istemiştir. Tahmin ve sözlükten anlamını bulma kısmında akranların birbirine yardım etmesini beklemiştir. Bu sırada öğrencileri gözleyeceğini, yardıma ihtiyacı olan grubu kart sistemiyle takip edeceğini belirtmiştir. Gruplar sarı kartı kaldırdıklarında yardıma ihtiyaçları olduğunu, kırmızı kartı kaldırdıklarındaysa sorunları olduğunu belirleteceklerini varsaymıştır. Metni anlama, ana fikir, tema, konu, karakterlerin belirlenmesi gibi hususların üzerinde çalışılabileceği seçim tahtası tekniğini öğretimi farklılaştırmak için kullandığını belirtmiştir. K5, öğrencilerinin öğrenme stillerini veri temelinde ifade etmeden; sözlü, yazılı ve görsel biçimde öğrenenler olduğunu varsaymıştır. Metnin konusunun yazı, resim veya canlandırma; metnin mesajını özetle, kolajla; metindeki karakterleri belirleyerek yeniden şekillendirmeye ifade etmeyi içeren seçim tahtasındaki görevler, çeşitli öğrenme stillerine göredir. Ancak görevlerin dağılımları ve nitelikleri Bloom'un taksonomisine uygun değildir. Bu nedenle öğrenciler arasındaki hazırbulunuşluk farklılıklarını gözetmeden öğrenme profiline göre hazırlanan bir seçim tahtası olduğu söylenebilir. Seçim tahtaları, hazırbulunuşluk farklılıklarını gözetir nitelikte hazırlanabilecek tekniklerden biri olduğu için, K5'in bu tekniği kullanması öğrenen profiline değinse de, geliştirilebilir özellikler taşımaktadır. Bu teknik uygulanırken biçimlendirici değerlendirme için görev seçimlerini takip edeceği çizelgeyi oluşturmuş, öğrencileri izlemiş ve gerektiği yerde öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi için mini ders yapacağını belirtmiştir.

Ardından sunuş yoluyla eş ve zıt anlamlı kelimeleri sunmuş, metin üzerinden örneklerle desteklemiştir. Ana fikir ve ilkeleri etkili belirlemiş olan K5, bu ana fikir ve ilkelerin

kazandırılması için farklılaştırma gerçekleştirilmemiştir. Bilgilendirici eserlere ilişkin yazma çalışmasının yaptırılması beklenen derste, menü tekniği içerisinde yalnızca bu konuyla ilgili bir tane seçmeli etkinliğe yer vermiştir. Kazanımlar kapsamına metnin bölümlerini de alan K5; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin özelliklerini yine sunuş yoluyla ifade etmiş, işlenen metin üzerinden örneklerle desteklemiştir. Bu kısımda gerçekleştirdiği kavram öğretimi oldukça yapılandırılmış, her bir bölümün nasıl yazıldığı, ne tür cümle ve detayların yer aldığı belirtilmiştir. Noktalama işaretleri, eş-zıt anlamlı kelimeler ve bunların metin yazarken kullanımının pratik edilmesini istediği için menü tekniğini tasarlayan K5, öğrenen profiline duyarlı etkinliklere bu kısımda yer vermiştir. Zorunlu görevler arasında metinden tespit edilen eş ve zıt anlamlı kelimelerle cümle yazma ve çeşitli noktalama işaretlerinin kullanımının görülmesi için cümle kurma etkinliği yer almıştır. Seçmeli görevler arasında bir bilgilendirici metin yazdırırken noktalama işaretlerini kullanmaya dikkat etme, noktalama işaretlerinin görevleriyle ilgili oyun tasarlama, okuduğu metindeki noktalama işaretlerinin hangi görevde kullanıldığını belirleme gibi farklı ürünlerin de ortaya konulmasını sağlamıştır. Bu teknik uygulanırken biçimlendirici değerlendirmeyi sağlayabilmek için takip çizelgesi kullanmış, öğrencilerin ürünlerini değerlendireceğini belirtmiştir. Ancak ürünleri değerlendirecek araç hazırlamamıştır. Menü tekniği burada öğrenen profili farklılıklarına duyarlı olarak süreç ve ürünün farklılaştırılmasına katkı sunmuştur; birden fazla ürünün ortaya konulmasına rağmen değerlendirilmesine olanak tanımadığı için eksiklik söz konusudur.

K5'in düşük düzeyde FÖY'ü yansıtan plan hazırladığının önemli göstergesi, hazırbulunuşluk farklılıklarına değinen bir gruptan olmaması ve belirlenen ana fikri kazandırmayı amaçlayan içeriğin sunulmamasıdır. Bununla birlikte ilgi farklılıklarının dikkate alındığı bir etkinlik de bulunmamaktadır. K5 yine öğrenen profiline göre tasarladığını belirttiği seçim tahtası tekniğinde metni anlamaya ilişkin etkinliklere yer vermiştir. Metnin konusunu yazı, resim, şarkı sözü yazma; metne yönelik anlama soruları yazma, metinden etkilendiği kısımları canlandırma, özetleme ve metnin sonucunu yeniden yazma

etkinliklerine yer vermiştir. Her bir görevde öğrencilerin, farklı bir öğrenme süreci içerisine dâhil olarak farklı ürün ortaya konmaları söz konusudur. Bu kapsamda öğrenen profiline duyarlı süreç ve ürünün farklılaştırılmasına örnek bir uygulama olarak nitelendirilebilir. Ancak bu teknikte de, ortaya konan birden fazla ürünün değerlendirilmemesi söz konusudur. Katılımcı biçimlendirici değerlendirmeyi sağlamak için takip çizelgeleri hazırlamış ve anlık müdahalede bulunacağını dile getirmiştir. Ancak öğrencilerine vereceği en etkili dönüt bir değerlendirme aracı üzerinden gerçekleştirebileceği için bu kapsamda eksiklik olduğu belirtilebilir. K5 bu uygulamaların yanında, tampon etkinlikleri ders planına eklemiştir. Bu, FÖY'le ilişkilendirilebilecek bir uygulamadır. Eklenen tampon etkinlik, bilgilendirici bir metnin okunması ve hakkında soruların cevaplandırılmasını içermektedir. Bilgilendirici metin kullanması kısmen ana fikre hizmet eden bir uygulama olsa da, bilgilendirici metin yazmaya yönlendirecek, bilgi toplatabilecek bir özellik sergilemediğinden dersin amacına tam olarak hizmet eden bir uygulama değildir. Bu kapsamda K5'in ders planı her bir bireysel farklılığa duyarlı olmayan ve değerlendirme yönünün eksik olması nedeniyle FÖY'ü düşük düzeyde yansıtan özellikler taşımaktadır.

K13 öğrencilerinin, kelimedeki anlama yönelik iki farklı hazırbulunuşluk düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle ilk beklenen, hazırbulunuşluk gruplarının bulunmasıdır. K13 öğrencilere bir şarkı dinleterek şarkıda geçen eş, zıt ve anlamdaş kelimeleri örnek olarak göstermiş; ardından bu kavramların ne olduğunu sunuş yoluyla ifade etmiştir. K13, birden fazla bir arada almasının nedenini, öğrencilerin bu kavramlara zaten hâkim olmasını göstermiştir. Bu kavramların ele alınmasının ardından, beklendiği gibi hazırbulunuşluğa göre iki farklı grup oluşturarak öğrencilerin kelimedeki anlam üzerine çalışmasını sağlamıştır. Hazırbulunuşluğu düşük grup için kavramların tanımlarının ve örneklerin yer aldığı, ipuçlarının fazla olduğu bir eşleştirme etkinliği; yüksek olan gruba ise herhangi bir ipucunun olmadığı, verilen kelimelerin eş veya zıt anlamının yazılmasıyla anlamdaş olup olmadığının belirtilmesi istenmiştir. Bu etkinlik hazırbulunuşluğa göre içeriğin farklılaştırılmasına örnek olarak verilebilir.

K13 menü tekniğini ders planına ekleyerek bireysel farklılıklara değinmeye çalışmıştır. Bu tekniği kullanırken zorunlu ve seçmeli olarak sunduğu görevlerde temelde ürünü farklılaştırmayı amaçlamıştır. Yapılan görüşmede kendinin de farklı bir öğrenen profiline sahip olduğunu, bu nedenle ilkokul yıllarında öğrendiğini gösterirken çizim ve görsel öğelere ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Menüde, derste işlenen tüm kavram ve örneklerinin her birine aynı anda yer verilmesi uygun olmamıştır. Birbiriyle benzer yönleri olmasa da kavram isimleri açısından karıştırılan bu terimlerin aşamalı olarak ele alınması uygun olarak nitelendirilebilir. K13 menüde öğrencilerden eş, zıt ve anlamdaş kelimeleri tanımlamalarını, örnek vermelerini, örnekleri resimlendirerek ifade etmelerini, bu kelimelerin içerisinde geçtiği yazı yazmalarını, aralarındaki farkları belirleyerek poster oluşturmalarını istemiştir. Görevleri, Bloom'un taksonomisine uygun şekilde, karmaşıklık düzeyi artan biçimde yazmıştır. Menü tekniğiyle sunulan etkinlikler, öğrenen profillerine göre süreç ve ürünün uyarlanmasına örnektir. Burada eksik olan durum, ortaya konan ürünlerin değerlendirilmesini sağlayacak uygun bir değerlendirme aracının bulunmamasıdır. Bu nedenle sonuç değerlendirmesinde eksiklik söz konusudur. K13 biçimlendirici değerlendirme için kart sistemini (kırmızı, sarı ve yeşil) kullanmış, ancak değerlendirmeyle süreci şekillendirdiğini ifade etmemiştir. Tampon etkinlik olarak temel kavram ve becerilere hitap edebilecek açık kütüphane etkinliği eklemiş; incelenen kitaplardaki eş, zıt ve anlamdaş kelimelerin deftere yazılmasını istemiştir. FÖY'ü beceri boyutunda bir ders planına düşük düzeyde yansıtan ve daha önce ders planı hazırlamamış olan K13, bilgi ve farkındalık açısından görüşmede ifade ettikleriyle aslında etkili bir söylem ortaya koyabilmektedir:

Öğrencilere bir ön değerlendirme yapmam gerektiğini, ne şekilde öğretim yapacağımızı, o süreci önceden planlamam gerektiğini kesinlikle biliyorum. Kazanımlara ne kadar hitap etmem gerektiğini artık biliyorum. Sonuçta kazanımlardan bağımsız yerlere gidebiliyoruz, asıl ele alınması gereken noktaları bazen tespit edemiyoruz. Bunu kesinlikle yapmamam gerekiyor, odaklanmam lazım. Olabildiğinde farklılaştırma yöntemlerini kullanmam gerektiğini biliyorum. Sonuçta

çok farklı birbirinden farklı teknikler var. Öğrencilerin de bu tekniklerin kullanımında daha çok eğlenebileceklerini ve daha fazla derse sarılabileceklerini düşünüyorum. O yüzden bunları kesinlikle yapacağım. Tampon etkinlikler ve ders sonrası değerlendirmeleri yapmam gerekiyor, öğrenci ne kadar öğrendi, ne kadar yapabiliyor? Bir şeyde eksiği var mı? Bunları tespit etmem lazım, bunları biliyorum (K13, görüşme).

K15 de K13 ile aynı konular üzerine ders planı hazırlamıştır. Dördüncü sınıflarda noktalama ve kelimedede anlama odaklandığı ders planında hazırbulunuşluk düzeylerini ön değerlendirmeyle tespit ettiğinden, gruplamaları hazırbulunuşluk farklılıklarına duyarlı şekilde ele alması beklenmektedir, ancak hazırbulunuşluk farklılıklarına değinen bir gruplama ders planında yer almamıştır. Bunun yanında ders planında kavram odaklılık da olması gerektiği düzeyde yer almamaktadır. Eş, zıt ve anlamdaş kelimelerin kavramsal çerçevesini çizmeden yalnızca örnekler üzerinden ilerlemiştir. Katılımcının kavramsal çerçeveyi çizememesindeki önemli neden, ana fikir ve ilkeleri yazamaması ve temel kavramları belirleyememesidir. K15, menü ve seçim tahtasıyla öğrenen profiline yönelik uyarlamaları sağlamaya çalışmıştır. Ancak ön değerlendirmedeki herhangi bir tespitine dayanarak bunu gerçekleştirmemiştir. Menü ile noktalama işaretleri üzerinde çalıştırdığı öğrencilerine yazdıkları yazılarında noktalama işaretlerini kullandırma, noktalama işaretlerinin özelliklerini belirten şarkı sözü yazma, günlük yazılarında noktalama işareti kullanma gibi çeşitli ürünler ortaya koymalarını sağlamıştır. Bunlar öğrenen profiline göre süreç ve ürünün uyarlanması olarak değerlendirilebilir.

K15 seçim tahtasıyla eş, zıt ve anlamdaş kelimelere yönelik menüdekine benzer şekilde görevleri öğrencilere sunarak yine öğrenen profillerine değinmiştir. Öğrencilerin bu tekniklerle ulaştığı etkinlikleri gerçekleştirirken takip edilmesinde kart sistemini kullanacağını belirten K15, öğrencilerin durumlarının tespiti hâlinde ne gibi önlem alacağını belirtmemiştir. Bu nedenle biçimlendirici değerlendirmede eksiklik mevcuttur. Ancak sonuç değerlendirmesi olarak kullanılabilir bir rubrik, öğrencilerin yazılı ürünlerinin

değerlendirilmesi için ders planına eklenmiştir. K15'in hazırbulunuşluk farklılıklarını dikkate alarak gruplamaları ders içerisinde yapmaması bir eksiklik iken tampon etkinliklerde düşük ve yüksek hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak kişiye özel öğrenme ajandası hazırlaması uygun bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Tampon etkinliklerde okuduklarının özetini yazarken noktalamaya dikkat etmeleri ve kendi oluşturacakları hikâyelerde yine noktalama işaretlerine dikkat etmeleri gibi etkinliklere yer vermiştir. Sürecin başında hiç ders planı hazırlamayan K15, görüşme sırasında kendi gelişimini şu şekilde ifade etmiştir:

Farklılaştırmayı bilmiyordum. Sadece adını duymuştum. Şu an bireysel farklılıkları, farklılaştırılabilir unsurların ne olduğunu belirtebiliyorum. Bunlarla ilgili merkez, katlı öğretim, öğrenme sözleşmesi gibi birçok tekniğin ne olduğunu, nasıl uygulanacağını biliyorum. Bu teknikleri ders planıma da ekleyebiliyorum. Bu teknikleri ilk defa da sizden duydum ve şu anda da uygulayabiliyorum. Dönemin başında bunlardan haberim yoktu, ama şimdi hepsini açıklayabiliyorum, uygulayabiliyorum. Çok gelişim kaydettiğimi düşünüyorum. Ben hiç ders planı da hazırlamamıştım, şimdi ise kapsamlı ders planı hazırladım (K15, görüşme).

K19'un dördüncü sınıflarda konuşma becerisi üzerine planladığı derste öncelikle konuşma kurallarını sunuş yoluyla işlemiş, ardından öğrencilerin karma hazırbulunuşluk gruplarında çalışmalarını sağlamıştır. Ancak K19, öğrencilerinin farklılıklarını hazırbulunuşluk üzerinden değerlendirdiği, öğrencilerini düşük ve yüksek hazırbulunuşluk düzeyine sahip olduğunu tespit ettiği için bu gruplara yönelik uyarlamaların yapması beklenmesine rağmen böyle bir uyarlamaya yer vermemiştir.

K19 seçim tahtası tekniğiyle, öğrencilerine sunum yaptırmak istemiştir. Bu sunularda temele aldığı nokta, öğrencilerin bilgi toplayabilmek için bilgi kaynaklarına erişmesi ve ardından görsel, işitsel ve kinestetik öğelerin bazılarının veya her birinin yer aldığı sunular hazırlanmasıdır. Bu kapsamda K19 öğrenen profili çeşitliliklerine duyarlı biçimde süreç ve ürünleri farklılaştırmıştır. Biçimlendirici değerlendirme kapsamında katılımcı, öğrencilerin

çalışmalarını takip ve kayıt edeceğini, gerekirse öğretimi de şekillendireceğini belirtmiştir. Bu kapsamda uygun biçimlendirici değerlendirmenin işe koşulduğu söylenebilir. Ayrıca K19 sunuların değerlendirilebilmesi için çeşitli ölçütleri belirlemiş, bu şekilde ürünlerin kalitesini tespit ederek sonuç değerlendirmede kullanılabilir bir hâle getirmiştir. Kazanımlar arasında yer alan tartışma süreçlerine dâhil olmaya yönelik kazanım için tartışma kurallarının soru-cevap yöntemiyle ele alan K19, menü tekniğini kullanarak grupça tartışma görevlerinin yapılmasını sağlamıştır. Ancak buradaki gruplandırmanın nasıl olacağı, öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına nasıl değinileceği ve birlikte çalışıp çalışmama durumlarına değinmemiştir. Öğrencilerin etkileşim içerisinde hem tartışma kuralları, hem de tartışma ortamlarının oluşturulmasına yönelik etkinliklere dâhil edilmesinde ne tür bireysel farklılıkların dikkate alınacağı açık değildir.

K19'un tampon etkinlikleri tanımlaması FÖY'le ilişkilendirilebilir bir uygulamadır. Tampon etkinlik olarak açık kütüphanenin serbest biçimde kullanılabilceğini belirtmesi uygunken bir etkinlik yapılandırılmaması eksiklidir. Açık kütüphane dışında yapılandırılmış biçimde eklenen ve çalışma kâğıtları temelinde oluşturulan etkinliklerse, seçilen kazanımlar üzerinde olmadığından konu alanına yönelik derinleştirilerek öğrenmenin sağlanması mümkün olmayabilir. Hazırlanan çalışma kâğıtlarının hepsi noktalama ve yazım kurallarına yönelik becerilerin geliştirilmesi için uygun hazırlanmış içerikleri yansıtmaktadır.

K20 ve K21, üçüncü sınıflar için noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik ders planlamış ve iki katılımcı da öğrenme sözleşmesi tekniğini kullanmıştır. K20 hem hazırbulunuşluk hem de ilgilerini belirlemeye çalıştığı öğrencilerini, hazırbulunuşluk açısından gruplamış ve kendilerine uygun olan sözleşmelerdeki etkinlikleri yapmalarını beklemiştir. Ancak öncesinde noktalama işaretlerinin kullanım alanları ile görevlerini tekrar etmiş ve öğrencilerin bireysel şekilde bu konular üzerine çalışmalarını sağlamıştır. Öğrenme sözleşmelerinde noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, yazma, cümleler kurma gibi etkinliklerden bazıları, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre çeşitlendirilmiştir. Örneğin düşük hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilerden öncelikle iki noktalama işaretine

dikkat ederek yazmaları, sonrasında bunun sayısının artırılması söz konusudur. Bu şekilde bir aşamalılığı takip ederek farklılıklara değinmeye çalışmıştır. K20 burada hazırbulunuşluk ve öğrenen profili farklılıklarına değinebilmek için içerik ve ürünü uyarlamıştır. Öğrencilerin ortaya koymalarını sağladıkları ürünleri değerlendirmek için rubrik tasarlamıştır, ancak bu rubrikteki en büyük eksiklik noktalama işaretlerini değerlendireceği ölçütün bulunmamasıdır. Bu nedenle değerlendirmeye ilişkin ilk eksiklik olarak rubriğin hatalı tasarlanmasıdır. Bunun yanında K20 biçimlendirici değerlendirme açısından güçlü bir uygulama sergilenmiştir: Noktalama işaretlerinin ardından 3-2-1 değerlendirmesini, büyük harf kullanımına ilişkin çizelme değerlendirme kullanmış; bunların sonuçlarına göre mini ders ihtiyacı varsa tespit edilen eksikliklere yönelik mini dersle devam edileceğini belirtmiştir.

K20 büyük harf kullanımına yönelik seçim tahtası hazırlamış ve burada öğrencilerin yazılı ürünler ortaya koymasını sağlamıştır. Her ne kadar öğrencilerin ilgilerini seçim tahtasına yansıtacağını iddia etmiş olsa da, öğrencilerin ilgisi dâhilinde şekillendirilen herhangi bir etkinlik menüde yer almamıştır. Çevrelerindeki iş yerlerinin isimleri, bildikleri kurumların isimleri, verilen şiirdeki büyük harf kullanımı gibi hâlihazırda ilgi dâhilinde yapılandırılmamış etkinlikler seçim tahtasında yer almıştır. K20 ilgi envanteri eklediği ders planında, tespit ettiği öğrenci ilgilerini tanımlamadığı gibi herhangi bir grupta da bu farklılıklara değinmemiştir. Seçim tahtaları ve menü tekniklerindeki çoklu etkinliklerin B planı olarak belirtildiği tampon etkinlikte, noktalama işaretleri ve büyük harflerin kullanımına ilişkin çalışma kâğıtları hazırlamıştır. Kapsayıcı Eğitim dersinin öncesinde hiç ders planı hazırlamamış ve bir öğretim sürecini planlamamış olan K20, kendi normunda gruba göre oldukça fazla gelişim göstermiştir.

K21, hazırladığı ders planıyla FÖY'ü düşük seviyede yansıtırsa da, yapılan görüşmede FÖY'ün önemini etkili şekilde dile getirebilmiştir. Derse, kavramların oturmasını sağlayabilmek için hikâye unsurlarıyla başlayan K21, bir metin üzerinden okuma-anlama çalışmalarının yapılabilmesi için öğrenme sözleşmesi tekniğini kullanmayı tercih etmiştir.

Öğrenme sözleşmelerinde metnin anlaşılması için hikâye unsurlarını belirleme, hikâyedeki mekânı resimleme, yeni başlık yazma, hikâye konusunu anlatma gibi görevler eklemiştir. K21 sözleşme aracılığıyla yapılan görevlerin takibinin gerektiğini belirtmiş, ancak öğretimi yeniden şekillendirmeye değinmemiştir. Bu kısım önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

K21, hikâye yazmaya yönelik hazırbulunuşluk farklılıklarına değinen bir katlı öğretim hazırlamıştır. Ancak ön değerlendirmede hikâye unsurlarını belirlemediği için oluşturduğu üç farklı katı veri temelinde oluşturmaması, uygun bir uyarlama olarak görülmemektedir. Noktalama işaretlerine ilişkin kavramsal temel oluşturmadan yine katlı öğretimle beceri geliştirmeye çalışmıştır. Bu kez oluşturduğu üç kat, ön değerlendirme verisi temelinde oluşturulduğundan kabul edilebilir niteliktedir. K21'in eksik uygulamalarından biri, tampon etkinlik eklememesidir. Bunun yanında, öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesini sağlayabilecek bir aracın eklenmemesi de önemli bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. K21, görüşme esnasında bir anısını anlatarak FÖY'ün önemine ilişkin bilgisini ve görüşünü ortaya koymuştur:

Tanıdığım bir İngilizce öğretmeni koleje iş görüşmesine gitmiş. Ona şey sormuşlar, sınıfın içerisindeki en büyük problemimiz; sınıfın içerisinde çok iyi öğrenenler var, az öğrenenler var. Böyle bir şeyle karşılaştığında ne yapıyorsun, diye sormuşlar. Ben bu arada, bunların hepsinin cevabını biliyorum, bunlarla ilgili çok etkinlik biliyorum, dedim. O da tam olarak aslında şöyle cevap vermiş, bazen çok zeki öğrenciler oluyor, sıkıyorlar, o zaman ben onların sıkılmamaları için sürece dâhil ediyorum. Öğretirken yardım ediyorum, bana yardım etmelerini söylüyorum, gibi şeyler demiş. Ben de bunlarla ilgili bir sürü tekniği katlı öğretimi, seçim tahtalarını, menüleri anlattım. Hiçbirini bilmiyormuş... Aşırı havalı hissettim (K21, görüşme).

FÖY'ü ders planlarına düşük düzeyde yansıtan katılımcılar, Kapsayıcı Eğitim dersini almadan önce hazırladıkları ders planlarında toplu öğretim anlayışıyla ve her bir öğrencinin aynı olduğu algısıyla hareket etmişlerdir. Bununla birlikte Kapsayıcı Eğitim dersini almadan önce K13, K15 ve K20'nin ders planı yapmayı hiç bilmediği, bir öğretim sürecini

tasarlayamadığı kendileri tarafından dile getirilmiştir. Bu nedenle bu katılımcıların grup içerisindeki ilerlemesi düşük düzeyde olsa da, kendi normlarında oldukça büyük gelişim kaydettikleri söylenebilir. Bu katılımcılar sürecin sonunda hem bir ders planı hazırlayabilmekte, hem de bunu yaparken FÖY'le düşük düzeyde de olsa ilişkilendirilebilir uygulamaları işe koşabilmektedirler. Bu durumda, FÖY'e yönelik yeterlik kazandırmak için tasarlanan bu sürecin başarılı olduğu söylenebilir. Gerçekleştirilen bu sürecin sonuçları, ayrı bir başlık altında değerlendirilerek tartışılmıştır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

“FÖY’ü uygulamak için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir ve bu yeterlikler hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hangi süreçlerle kazandırılabilir?” sorusuna yanıt vermeye çalışılan bu araştırmanın sonucu şu şekilde özetlenebilir: FÖY’ün sınıf öğretmeni adayları tarafından ders planlama sürecine yansıtılabilme becerilerine yönelik tasarlanan kuramsal ve uygulamalı süreç, tasarlandığı sistematik biçimiyle başarılı olmuştur. Bu bölümde araştırmayı bu sürece götürecek alt araştırma soruları doğrultusunda ele alınan bulguların sonuçları, ilgili tartışmalarıyla birlikte başlıklar hâlinde sunulmuş ve ardından hem araştırmaya hem de uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

FÖY’e İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

“Öğretimi farklılaştırabilmek için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler nelerdir?” alt araştırma sorusuyla ortaya konan bulgulardan yola çıkılan sonuçlar belirtilmiş ve ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır. FÖY; kuramsal bir alt yapısı olan, belli ilkelere sahip büyük bir felsefedir. Bu anlamıyla sınıf içerisinde veri temelli bir anlayışla, öğretimin bireysel farklılıklara göre uyarlanmasını temele almaktadır. Bu uyarlamaların gerçekleştirilmesi, öncelikli olarak belli yeterliklere sahip öğretmenler sayesinde olabilir. Öğretimi farklılaştırabilen öğretmenlerin yeterlikleri bu kapsamda belirlenmiş ve tüm yeterlikler EK İ’de liste hâlinde verilmiştir.

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi farklılaştırabilmeleri için hangi yeterliklere sahip olması gerektiği ve nasıl bir süreçle bu yeterliklerin kazandırılacağı merakıyla yola çıkılmış, ilk aşamada da FÖY’e yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Yeterlik belirleme yöntemlerinden ilgili alan literatürünün taranması tercih edilmiş ve sonra uzmanların da görüşlerine başvurulmuş, üç yeterlik alanında 39 yeterlik tespit edilmiştir. Bunlar; bilgi, beceri, felsefe ve anlayış olmak üzere üç yeterlik alanında ele alınmıştır. Literatürde kapsamlı ve net bir şekilde ifade edilmiş FÖY’e yönelik öğretmen

yeterliklerine rastlanmamıştır, ancak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kaliteli şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak göstergeler, öğretmenler için öz değerlendirme formları, öğrencilerin öğretimi ve öğretmeni değerlendirebileceği formlar ve ölçek geliştirme çalışmalarının varlığı görülmektedir. Bu anlamda yapılan çalışma, farklılaştırılmış öğretimi gerçekleştirebilecek öğretmenlerin özelliklerini belirtmesi açısından bir önem taşımaktadır. Gerçekleştirilen ölçek çalışmalarının Türkiye'deki kapsamı da oldukça geniştir. Ölçeklerin boyutları incelendiğinde bu çalışmadaki yeterlik alanlarıyla benzer ve farklı yönleri olduğu görülmektedir. Örneğin lisansüstü düzeydeki kimi çalışmalar FÖY'e yönelik uygulama ve yetkinlik belirlenmesi, yeterlik ve uygulama algılarının belirlenmesi ve uygulama ve yetkinlik belirlenmesine ilişkin gerçekleştirilmiştir (Gülay, 2021; Demirkaya, 2018; Çam, 2013). Çam (2013) FÖY'ü uygulama ve yetkinlik düzeyi ölçeği geliştirmiştir. Ölçeğin alt boyutları arasında bireysel farklılık, etkinlik, öğrenme ortamı ve motivasyon bileşenleri vardır. Bireysel farklılık, etkinlik ve öğrenme ortamı alt boyutlarındaki ölçek maddelerinin, bu çalışmada belirlenen bilgi alanı yeterlikleriyle örtüşür niteliktedir. Ölçeğin motivasyon alt boyutunda ise, eğitim felsefesi ve anlayış yeterlik alanıyla ilişkilendirilebilecek bazı ölçek maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ulaşılan yeterlik ifadeleri arasında bilgi alanı mevcuttur. Hem yaklaşıma, hem de derslere yönelik bilgi sahibi olunması gerektiğini ifade eden bu yeterlik alanı, Çam'ın geliştirdiği ölçekteki herhangi bir alt boyutla ilişkilendirilebilir nitelikte değildir.

Demirkaya (2018) da, sınıf öğretmenlerinin FÖY'e yönelik uygulamalarını ve yetkinliklerini belirlemek için bir ölçek geliştirmiştir. Geliştirdiği ölçek öğrenciyi tanıma, planlama ve değerlendirme alt boyutlarına sahiptir. Bu alt boyut altındaki kimi ölçek maddelerinin, bu çalışmada erişilen yeterliklerle benzer noktaları vardır. Ölçek, sınıf içerisindeki uygulamalara dönük maddeler içermektedir. Bu nedenle bu çalışma sonucunda elde edilen yeterliklerin beceri yeterlik alanındaki yeterliklerle ilişkilendirilebilir maddelere sahiptir. Ancak söz konusu ölçeğin maddeleri arasında, bu çalışmada yer alan bilgi ile eğitim felsefesi ve anlayış yeterlik alanı altındaki herhangi bir yeterliğin örtüşmediği görülmektedir.

Benzer şekilde Gülay'ın (2021) geliştirdiği farklılaştırılmış öğretim ölçeğinde de, yaklaşımın uygulanmasına yönelik birçok madde içermektedir. Bu ölçekteki maddeler, çalışmada varılan yeterliklerden öğrenme ortamları ile süreçlerini oluşturma ve sürdürme alt yeterlik alanındaki yeterliklerle benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme alt alanındaki yeterliklerle de benzerlik gösteren ölçek maddelerine rastlanmıştır. Tıpkı Demirkaya'nın (2018) geliştirdiği ölçekteki gibi, bu ölçek de öğretmenlerin sahip olmaları gereken tutumlara ilişkin herhangi bir madde içermemektedir. Öğretimin farklılaştırılması, yalnızca belli bilgi ve becerilerin sahip olunmasıyla sergilenebilecek bir yaklaşım değildir. Bu nedenle öğretmenlerin, bu yaklaşıma uygun şekilde öğretimi gerçekleştirmek için birtakım tutum ve inanışları da taşıması gerekecektir. Bu kapsamda bu çalışmanın ilk basamağında ortaya çıkarılan yeterliklerin eğitim felsefesi ve anlayış alanında da şekillendirilmesi, şimdiye kadar yapılmış çalışmalardan farklılaşan noktalarından biridir.

Belirlenen yeterliklerdeki bilgi yeterlik alanı, hem derslere yönelik konu alanı bilgisi; hem de yaklaşıma yönelik teorik bilgilerin öğretmende bulunması gerektiğini göstermektedir. Bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Geel ve arkadaşlarının (2019) FÖY'ün karmaşık yapısını tespit ettikleri çalışmalarında, öğretimi etkili şekilde farklılaştıran öğretmenlerin konu alanına ilişkin doğru ve eksiksiz bilgilerle donanık olduklarını, bu şekilde hem kazanımları doğru biçimde ele aldıklarını, hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre bu kazanımları ders uyarlamalarında kullandıklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Rock ve diğerleri (2008), öğretmenin öğretim programlarını analiz edebilmesinin, ana fikir ve kavramları belirleyebilmesinin, bunları farklılaşan öğrenci özelliklerine göre uyarlamada kullanılmasının; FÖY'ün kaliteli şekilde uygulandığının göstergesi olduğunu belirtmektedirler. Bilgi yeterlik alanında FÖY'ün teorik alt yapısına yönelik yeterliklere de öğretmenlerin sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunu destekler nitelikte Dack'ın (2019a ve 2019b) öğretmen adaylarının FÖY'ü içselleştirmesini amaçladığı çalışmalarında, dâhil oldukları eğitim sürecinde FÖY terminolojileri, ilkeleri ve

bilimsel temelleri konularında yetkin olmalarının bu felsefeyi anlamada gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilgi yeterlik alanının yanında yaklaşımın uygulama boyutuna yönelik sergilenmesi gereken bazı beceriler olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da beceri yeterlik alanı olarak adlandırılmıştır. Bu beceriler arasında değerlendirme türlerini ve sonuçlarını kullanabilme, farklılaştırmaya yardımcı yöntem ve teknikleri kullanabilme, bireysel farklılıkları tespit ederek öğrencileri esnek gruplama ve öğretimi uyarlayabilme yer almaktadır. İçeriğin, sürecin ve ürünün; öğrenen özelliklerine göre uyarlanması gerekir. Bu anlamda beceri yeterlik alanında belirtilen yeterlikleri destekleyen farklı çalışmalar mevcuttur. Yine Geel ve arkadaşlarının (2019) çalışması; kaliteli bir farklılaştırmayı tanımlayan temel becerinin öğrenci durumuna göre gerekli uyarlamaların yapılabilmesi olarak ifade etmektedir. Bu uyarlamaların; önceki derslerin değerlendirilmesi; tespit edilen öğrenci farklılıklarını dikkate alarak hazırlanan bir ders planı ve bu planın uygulanma sürecinin bütün olarak ele alınmasıyla mümkün olacağını belirtmektedirler. Tomlinson ve diğerleri (2008) de, farklılaştırmaya yönelik öğretmen yeterliklerini belirlemekten ziyade, FÖY'e yönelik sınıf içi gözlem formu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın beceri yeterlik alanının ifadelerinin, Tomlinson ve arkadaşlarının oluşturduğu gözlem formundaki "öğretimle ilgili göstergeler, sınıf yönetimiyle ilgili göstergeler ve değerlendirmeye ilgili göstergeler"le örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan son yeterlik alanı felsefe ve anlayıştır. Bu alanda özellikle öğretmenin eğitim, öğrenme ve öğretmene bakış açısıyla ilgili duyuşsal birtakım yeterliklere sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Whitaker ve Valtierra'nın (2018) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının özellikle farklılaşan öğrenci özelliklerine yönelik öğretimi sağlamak için öğrenci farklılıklarına saygı duyan, bu farklılıkları zenginlik olan gören, farklılıklara cevap verebilmek için sürekli kendini geliştiren bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Fields-Holmes (2007) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iyi öğretmenlik inancı olarak ortaya koydukları şeyin, her

bir öğrencinin öğrenebileceğine ancak bunun farklı zamanda, farklı şekillerde olacağına ilişkin olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle FÖY'e yönelik ortaya konan yeterlikler arasında öğrenmeye yönelik çeşitli inanışların yer alması beklenen bir durumdur.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan yeterliklerin, MEB tarafından revize edilerek sunulmuş olan öğretmenlik mesleği genel yeterlikler kapsamındaki yeterlik alanları ve yeterlik ifadeleriyle örtüşen yanları da vardır (MEB, 2017). Örtüşen yanların dışında FÖY özelinde ifade edilmiş birçok yeterlik bakımından da ayrıştığı yönler söz konusudur. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırma yeterliklerine sahip olması, genel yeterliklerin ötesinde bir durumdur. Bu araştırmada ilgili alan literatürünün incelenmesi yöntemiyle ortaya çıkarılan yeterlikler, bu araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına kazandırılabilmesi için oluşturulan sürece ışık tutmuş ve bir dersin içeriğinin oluşmasına katkı sağlamıştır.

FÖY'ü kazandıracak sürecin tasarlanmasına yardımcı olabilecek önemli hususlardan biri, yeterliklerin kazandırılacağı kitlenin neye ihtiyacının olduğunun belirlenmesidir. Bu nedenle, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'e yönelik hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının FÖY'e Yönelik Hazırbulunuşluğu

“Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öncesindeki FÖY'e yönelik bilgi ve becerileri ne durumdadır?” alt araştırma sorusunun bulgularından varılan sonuçlar tartışmasıyla birlikte bu başlık altında ele alınmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının, FÖY'e yönelik yeterlik kazandırılacak sürece dâhil edinmeden evvel FÖY'le ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için 22 sınıf öğretmeni adayının doldurduğu demografik bilgi formu ve hazırladıkları Türkçe dersi planlarından yararlanılmıştır. İçerik analizine tabi tutulan dokümanlardan elde edilen bulgular sonucunda 22 sınıf öğretmeni adayının FÖY'ün kavramsal çerçevesini bilmediği ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir kısmı

FÖY'ün ne olduğunu bilmediklerini doğrudan belirtirken bazı katılımcılar yalnızca çıkarım yaparak bireysel farklılıklara duyarlı öğretim veya öğretim yönteminin çeşitlendirilmesi şeklinde yorumlamıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, FÖY'ü uygun terminolojiyi kullanarak tanımlayabilecek kadar hazırbulunuşluğa sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Benzer biçimde Peterson-Ahmad ve arkadaşlarının (2018) çalışmasındaki öğretmen adaylarının %25'i, farklılaştırılmış öğretim terimini hiç duymadıklarını ve ne anlama geldiğini de bilmediklerini ifade etmişlerdir. %25'lik bir diğer kısım, yine bu çalışmadaki öğretmen adayları gibi, bireysel farklılıklara duyarlı süreç tasarlama olabileceğini belirtmiş, kalanlar ise FÖY'ü kavram yanılgısıyla ifade ederek, yalnızca özel eğitime ihtiyacı olanlar için yapılan öğretim biçiminde tanımlamışlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'e yönelik becerilerini tespit etmek amacıyla, Kapsayıcı Eğitim dersine başlanmadan önce hazırladıkları Türkçe dersi planları incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, lisans eğitimi ikinci sınıf düzeyinde olan çalışma grubundaki katılımcılar FÖY'ü yansıtmayan ders planları hazırlamışlardır. Dört katılımcı, hem öğretimi planlamaya hem de FÖY'e yönelik herhangi bir beceriye sahip olmadıklarını belirterek ders planı hazırlamamıştır. Diğer 18 katılımcının hazırladığı ders planlarından elde edilen bulgular sonucunda bireysel farklılıklara duyarlı ders planı hazırlayamadıkları, farklılaştırmaya yardımcı herhangi teknik kullanmadıkları; içerik, süreç veya ürünü farklılaştırmadıkları ve toplu öğretimi yansıtan ders planları hazırladıkları tespit edilmiştir. Katılımcılar ders planlarında, kazanımlardan yola çıkılarak kavramları tespit etmemiş, dolayısıyla kavram öğretimine de yer vermemişlerdir. Dee (2011) de ilkökul öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada benzer şekilde bir sonuç elde etmiştir. Uygulama dersi için kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda deneyim kazanan öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenin de onayından geçerek hazırladığı ders planlarını incelenmiştir. İncelenen 107 ders planının üçte birinde herhangi bir farklılaştırma yapılmazken toplu öğretimi yansıtmayan uygulama olarak yalnızca eşli veya grup çalışmaları ile birebir ilgilenmenin yapıldığı belirtilmiştir. Bunun yanında bu kaynaştırma

öğrencileri için fazladan zaman verme, somutlaştırmaya yardımcı materyal kullanımı ve tekrar gibi yöntemleri işe koştuklarını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarıyla konuştuğlarında ise, farklılaştırmaya yönelik ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini belirtmişlerdir. Dee'nin araştırmasının söz konusu bulguları, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir.

Katılımcılar Kapsayıcı Eğitim dersinden önce hazırladıkları bu ders planlarında en fazla öğretmen merkezli olabilecek düz anlatım ve soru-cevap tekniklerini kullanmıştır. FÖY'ün temelinde olan esnek gruplama hiçbir ders planında yer almazken, bazı katılımcılar öğrencilerin grupla çalışmasını sağlamıştır. Ancak bu gruplamalar, bireysel farklılıklardan kaynaklanan ihtiyaçların desteklenmesi gerekçesiyle yapılmamıştır. Gruplamaların bir gerekçeyle yapılabilmesi için sürekli değerlendirmenin işe koşulması gerekmektedir. Bu kapsamda katılımcıların hiçbiri, ders planında ön veya biçimlendirici değerlendirmeye yer vermemiştir, ancak sonuç değerlendirmesi olarak çeşitli etkinlikleri ders planına eklemiştir. Yalnızca iki katılımcı, öğrencilerin öğrendiklerini ortaya koyabilmeleri için ürün seçenekleri sunmuş, ancak bu seçenekleri öğrencilerden aldıkları veri doğrultusunda gerçekleştirilmemiştir. FÖY'ü yansıtan ders planlarının önemli bir bileşeni olan tampon etkinlikler, katılımcıların hiçbiri tarafından kullanılmamıştır.

Brevik ve arkadaşları (2018) üstün becerili öğrencilerin olduğu sınıflarda uygulama dersini gerçekleştiren ortaokul öğretmeni adaylarıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada özellikle FÖY hakkında hazırbulunuşluğu düşük olan öğretmen adaylarından oluşan beş kohort grupla gerçekleştirdiği odak grup görüşmelerinde öğretmen adaylarının öğrenci farklılıklarını tespit etmekte zorlandıklarını, farklılıkları tespit etseler dahi onlara uygun uyarlamalar yapma konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmektedirler. Uygulama dersini 8-13. sınıf arasındaki ortaokul ve lisedeki sınıflarda gerçekleştiren öğretmen adayları, öğrencilerin farklılıklarını tespit etseler dahi, sistematik olarak yapılması gerekeni net bilmediklerini, yalnızca öğrencilerin öğrenmesinin sorumluluğu kendi üstlerinde olduğu için, üst düzeydeki öğrenciler için daha karmaşık görevler hazırlayabileceklerini belirtmişlerdir.

Bu alt araştırma sorusuyla, araştırmanın katılımcılarını oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'ü bilmediği ve ders planlarında da kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. FÖY'e yönelik herhangi bir kavram yanılığı dahi bulunmayan bu sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri, yeni bir kavramsal çerçeve ve becerinin etkili şekilde kazandırılacağı bir grup olarak bu araştırmada yer almıştır. FÖY'ün kazandırılmasında aracılık edecek Kapsayıcı Eğitim dersinin içeriğinin hazırlanması ve işletilmesinde ilgili katılımcıların hiçbir bilgi ve beceriye sahip olmaması da göz önünde bulundurulmuştur.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde FÖY'e Yönelik Bir Dersin Planlanması ve Yürütülmesi

“Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterlikler hangi uygulamalarla kazandırılabilir?” ve “Sınıf öğretmeni adaylarına öğretimi farklılaştırmaya ilişkin yeterliklerin kazandırılacağı süreç nasıl gerçekleştirilmiştir?” soruları, bu araştırmada Kapsayıcı Eğitim dersinin planlanması ve yürütülmesine yönelik sürece işaret etmektedir. FÖY'e yönelik öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinin ardından, bu yeterliklerin hangi uygulamalar ve içeriklerle kazandırılacağı göz önüne alınarak Kapsayıcı Eğitim dersi planlanmıştır. Hâlihazırdaki sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde FÖY kazanımlarının uygulanabileceği tek dersin Kapsayıcı Eğitim olduğu görülmüştür. Allday ve arkadaşlarının (2013), Amerika'daki üniversitelerde yer alan öğretmenlik lisans programlarını incelemeleri sonucunda, 109 üniversitenin yalnızca %27'sinde öğretimin farklılaştırılması ve kapsayıcılıkla ilgili dersin yer aldığı tespit edilmiştir. Avustralya'da FÖY'ün uygulanması bir eğitim politikası olarak sistemde yer aldığı için, öğretmen yetiştiren programlarda mutlaka FÖY'e yönelik kapsamlı dersler yer almaktadır (Nepal, 2020). Hizmet öncesi dönemde FÖY'e yönelik yeterliklerin kazanılmasına ilişkin derslere yer verilmesi bu anlamda önlem amaçlı gerçekleştirilebilecek etkili bir uygulamalıdır.

Kapsayıcı Eğitim dersi planlanırken ortaya konulan yeterlik listesinden yararlanılmış; ders bilgi ve beceri olmak üzere iki alanda tasarlanmıştır. Yeterliklerin felsefe ve anlayış

alanı ayrı bir alan olarak ele alınmayıp FÖY'le ilgili bilgilerin ve becerilerin aktarılmasında bütünlleştirici bir unsur olarak kullanılmıştır. Dersin bilgi alanında yaklaşımın temelinde yer alan pedagojik alt yapı, farklılaştırılmış öğretim ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kapsamı ele alınmıştır. Kapsayıcı Eğitim dersinin beceri alanında, FÖY'ün uygulama boyutuna yansıtılmasını sağlayacak pedagojik becerilere odaklanılmış, bir dersi planlamadan öğrenme çıktılarını değerlendirmeye kadar tüm sürecin FÖY'ü yansıtacak şekilde nasıl işletileceğine odaklanılmıştır.

FÖY'ü uygulayabilmek için gerekli olan bilgiler, yüz yüze eğitim süreciyle toplamda sekiz saatte işlenmiştir. Katılımcılar, FÖY'ün bilgi boyutuna yönelik farklılaştırılabilir unsurlar, bireysel farklılıklar, değerlendirme ve FÖY arasındaki bağlantı gibi konulara hâkim olmuşlardır. FÖY'ün bilgi boyutunda yer alan yeterliklerin sınıf içerisinde katılımcıların etkileşimli biçimde, örnek olaylar üzerinden ve çeşitli değerlendirme teknikleriyle ele alınması başarılı sonuç getirmiştir. Dersin bilgi alanında, sınıf dışında öğrenme ortamından yararlanmıştır. Bireysel farklılıklar kavramının kazanılması için katılımcıların yarısı ile bir ilkokula, sınıf öğretmenlerini gözlem ve görüşme etkinliği için gidilmiş; kalan yarısıyla pandemi önlemleri çerçevesinde uzaktan eğitime geçildiği için gidilememiştir.

Katılımcılardan elde edilen bulguların sonucunda, FÖY'ün öğrenilmesi için gerçek bir sınıf ortamının görülmesi ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların anlaşılması için uygulayıcı deneyimlerinin edinilmesi gerekir. Duquette ve Dabrowski (2016) de yaptıkları çalışmada, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ilkokul öğretmeni adaylarının öğretimi farklılaştırmaya yönelik becerilerini arttıracak bir derse dâhil etmişlerdir. Araştırmacılar, tıpkı bu çalışmada olduğu gibi, öğretmen adaylarına bireysel farklılıkların bileşenleri (hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili) ve kavram temelli öğretim gibi bilgiye yönelik içeriğe derste yer vermişlerdir. Yalnızca bilgi değil, beceri kazanımına ilişkin planlamada tampon etkinliklerin kullanımı, Bloom'un taksonomisine göre etkinlikler hazırlama, gruplama ve değerlendirme ile uyarlama tekniklerine de yer vermişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen

adaylarına beceri kazandırmaya yönelik benzer bir içeriğe, Kapsayıcı Eğitim dersinin beceri alanına yönelik kısmında yer verilmiştir.

Araştırmacı dersin yüz yüze kısmında FÖY'ün kavramsal çerçevesini video, sınıf içi tartışma, grup çalışmaları, makale okuma ve tartışma gibi uygulamalarla gerçekleştirmiş, farklılaştırmaya yönelik teknikleri veya değerlendirmeleri doğrudan katılımcıların deneyimlemesini sağlamıştır. Her ders sonunda katılımcılara yaptığı değerlendirmeleri incelemiş ve dönüt vermiştir. E-posta üzerinden ders planları ve ödevlerine dönüt vermeyi, biçimlendirici değerlendirme fırsatı olarak görmüştür. Katılımcılar bu uygulamalarla sürecin işletilmesini, FÖY'e yönelik bilgi ve beceri kazanmada etkili bulmuşlardır. Benzer ifadeler Dack'ın (2018) çalışmasındaki öğretmen adayları tarafından da dile getirilmiştir. Öğretmen adayları hizmet öncesi eğitim döneminde FÖY'e yönelik aldıkları dersi değerlendirdiklerinde en etkili uygulamaları şu şekilde sıralamışlardır: FÖY'ü yansıtan ders planı hazırlama, bu planlar üzerinden dönüt alma, konuya yönelik okuma parçaları, video ve örnek uygulamalar ile dersi veren öğretim elemanının yürüttüğü kavramsal çerçeveye yönelik tartışmalar. Bu kapsamda sınıf öğretmeni adaylarına FÖY'ü kazandırmak için kullanılan bu teknik ve etkinlikler, bu ders dâhilinde kullanılmalıdır.

FÖY'ün uygulanmasına yardımcı olan tekniklerin edinildiği beceri alanı, toplamda 18 ders saati sürmüştür. Beceri alanına yönelik derste yer almasına karar verilen konular FÖY teknikleri ile FÖY'de ölçme ve değerlendirme olmuştur. İlgili literatürün araştırılması sonucunda seçilen uyarlama teknikleri şunlardır: Merkezler, öğrenme sözleşmeleri, katlı öğretim, Bloom kartları, seçim tahtaları ve menü (Tomlinson, 2017; Roberts ve Inman, 2009; Beler ve Avcı, 2011; Logan, 2011; Brennan, 2019). FÖY'de ölçme değerlendirme için, MEB öğretim programları arasında da olan otantik değerlendirme yöntemleri, kavram haritaları, rubrikler, geliştirme ve ürün değerlendirme araçları ele alınmıştır. Dack (2019a) öğretmen adaylarının FÖY'ü pedagojik araç olarak nasıl içselleştirdiklerini, Tomlinson tarafından verilen FÖY içerikli bir ders aracılığıyla incelemiştir. Bu dersin içeriğinde bilgi ve becerilere yönelik FÖY'ün temel terminolojileri, ensek gruplama, sürekli değerlendirme, öğretim

amacını etkili şekilde belirleme, uyarlama tekniklerini kullanarak ders planı hazırlama ve değerlendirmeyi planlama gibi konular bulunmaktadır. Temel olarak bu çalışmadaki içeriğe benzer bir içerik kullanıldığı görülmektedir. Böyle bir içerikle FÖY'e yönelik bilgi kazanmanın mümkün olduğu söylenebilir.

Beceri alanındaki her bir içerik senkron ve asenkron ortamlarla işletilmiştir. Dersin uzaktan eğitimle işlenmesi gerektiği için, FÖY'e yardımcı tekniklerin anlaşılması için kullanılan örnekler yararlı olmuştur. Ancak bu teknikler arasında "merkez"lerin zaman alıcı, ilgi ve öğrenme merkezlerinin senkron işlemesi nedeniyle karmaşık ve bu nedenle tercih etmeyeceklerini belirttikleri bir uyarlama tekniği olarak nitelendirmişlerdir.

Kapsayıcı Eğitim dersinin yeterlikler temelinde belirlenmiş içeriğinin uygulanmasıyla ortaya şu sonuçlar çıkmıştır: Katılımcılar uzaktan eğitimle sürdürülen Kapsayıcı Eğitim dersinin yararlı olduğunu, edindikleri bilgilerle FÖY'ü ders planlarında yansıtılabildiklerini, ancak dersi yüz yüze eğitimle almayı tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Peterson-Ahmad ve arkadaşları (2018) özel eğitim, ilkokul ve ortaokul öğretmen adaylarıyla bir çalışma yapmış ve onların hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programını dışında, özel ihtiyaçları olan öğrencilerle ilgili ne tür konularda bilgi almak için mesleki gelişim eğitimi almak istediklerini araştırmışlardır. Öğretmen adayları bu kapsamda öğretmen olduklarında kendilerine en fazla gerekecek konuların okullarda kültürel ve diğer farklılıklar, bireyselleştirilmiş eğitim planları ve farklılaştırılmış öğretim olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda her iki araştırmanın sonuçları, bu doğrultuda benzer sonuca işaret etmektedir. Benzer başka bir bulgu ise şu şekildedir: Öğretmen adaylarına, ihtiyaçları olabilecek mesleki gelişim programına hangi ortam aracılığıyla ulaşmak istedikleri sorulduğunda yüz yüze almak istediklerini, uzaktan eğitimle almayı tercih etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen adayları aldıkları derslerin haricinde de farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim ihtiyacı duyduklarını belirtmesi; bu çalışmadaki katılımcıların her bir öğretmenin FÖY'ü bilmesi gerektiği yönünde söyledikleriyle örtüşür niteliktedir.

Bu araştırmada öğrenmeyi desteklemek için öğrenme günlüğü tutan katılımcılar, günlük tutmanın öğrenmelerine, tekrar etmelerine, bilgileri transfer etmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar bu dersi aldıkları dördüncü öğretim döneminin (ikinci sınıfın ikinci dönemi) uygun olduğunu, bu sayede FÖY becerilerini ders planı yapmayı gerektirecek her türlü öğretim dersine transfer edebileceklerini ve öğretmenlik uygulaması dersinde de uygulayabileceklerini söylemişlerdir. Dack (2019a ve 2019b) çalışmasındaki öğretmen adayları da uygulama dersini almadan önce FÖY'e yönelik bir ders almışlar ve uygulamada FÖY'ün uygulanabilirliğini incelemişlerdir. Benzer şekilde König ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında da öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara duyarlı ders planı hazırlama sürecine katkı sunan durumun, uygulama dersi için plan hazırlama olduğu ortaya çıkmıştır. Sürecin işletilmesinin katılımcılar tarafından ifade edilen en büyük sonucu, etkili öğretmenlik becerilerinin kazanımı nedeniyle, bu içerikte bir dersin yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının değil, her öğretmenlik programındaki öğretmen adaylarının alması gerektiğidir.

Bu araştırmada Kapsayıcı Eğitim dersini alan katılımcılar, kendilerindeki bilgi ve beceri gelişimlerine en büyük katkının, araştırmacının kendilerine verdiği dönütler ve onunla yakın çalışabilme fırsatına sahip olmanın sunduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarında beceri gelişimini sağlamanın odağında, danışacakları bir mentör ve hazırladıkları her bir materyali değerlendirebilecek bir dış göze ihtiyaç duymaktadırlar. Alan yazında, hizmet içinde yer alan öğretmenlerin de benzer bir desteğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. Shareefa (2021), birleştirilmiş sınıflı okullarda FÖY uygulamalarını araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin bireysel farklılıklara cevap vermek için FÖY'ü kullanmalarını geliştirecek bir danışma komitesinin bulunduğu ve etkili şekilde FÖY'ü uygulayabilmek için mesleki dayanışma içerisinde olduklarını belirtmiştir.

Kapsayıcı Eğitim dersini alan katılımcıların sürecin içerisinde değerlendirilmesiyle uygun düzeyde ve etkin bilgilere sahip oldukları tespit edilmiştir ve bu, sınıf öğretmeni adayları için sürecin etkili bir şekilde işletildiğinin bir göstergesidir. Sürece ilişkin bulgular,

ilgili alan yazın temelinde de incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmıştır. Katılımcıların ders sonundaki gelişimleri ise, bu sürecin ne kadar etkili işlediğinin önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının FÖY'e Yönelik Yeterliklerinin Gelişimi

“Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama sonrasındaki FÖY'e yönelik bilgi ve beceri düzeyleri ne durumdadır?” sorusuyla katılımcıların FÖY'e yönelik gelişimleri incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcılarla görüşme yapılmış ve ders dâhilinde kazandıkları becerileri kullanarak bir Türkçe dersi planı hazırlamaları istenmiştir. Yapılan görüşmeler ve hazırladıkları ders planlarının analizi ışığında; Kapsayıcı Eğitim dersini alan katılımcılar FÖY'e yönelik belirlenmiş yeterlikleri, planlanmış ve uygulanmış bu süreç sonunda belli derecelerde kazanmışlardır. Sürecin sonunda sekiz katılımcı FÖY'ü etkili düzeyde, yedi katılımcı orta düzeyde ve yedi katılımcı da düşük düzeyde yansıttıkları Türkçe dersi planı hazırlamışlardır. Hartwig ve Schwabe (2018), öğretmenlerin FÖY'e yönelik tutumlarını incelediği çalışmada hizmet öncesi eğitimin önemini ortaya koyan bir sonuca işaret etmiştir: Hizmet öncesi eğitimde, öğrencilerin başarı farklılıklarının üstesinden gelebilmek için yeterli düzeyde bilgi ve beceri öğrenen öğretmenler, FÖY'ü uygulama ve FÖY'ü değerlendirme üzerine daha fazla efor sarf etmektedirler. Bu durum, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kaliteli farklılaştırma becerisinin önemine işaret etmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının Kapsayıcı Eğitim dersini almadan önce bireysel farklılıkları gözetmeden, toplu öğretimi yansıtan ders planları yerini; Kapsayıcı Eğitim dersinin sonunda bireysel farklılıklara duyarlı, FÖY'ü destekleyen tekniklerin kullanılmasıyla zenginleştirilmiş ve öğretim ile değerlendirme arasında bağ kurulmuş ders planlarına bırakmıştır. Ders öncesinde FÖY'le ilgili hiçbir bilgi sahibi olmayan katılımcılar, dersin sonunda yapılan görüşmelerde FÖY'ün kavramsal çerçevesinde ilişkin bilgilerini aktarabilmekte, FÖY'ün önemini açıklayabilmekte ve ilkelerini ifade edebilmektedir. Etkili öğretmenlik becerileri olarak da nitelendirilen ve öğretimde kapsayıcılığı destekleyen hizmet

öncesi eğitimlerinin başarılı bir biçimde öğretmen adaylarına kazandırıldığı çalışmalar mevcuttur (Van Es ve Sherin, 2002; Star ve diğerleri, 2008). Sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi dönemde öğretimde kapsayıcılık açısından gelişmiş becerilere sahip olması, önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmen adaylarının FÖY becerilerine sahip olmaları, öğrencilerin kaliteli bir öğrenme süreci yaşamasını sağlayacak ve onların başarılarını arttıracaktır. Bunu destekleyen önemli bir proje Prast ve arkadaşları (2018) tarafından yapılmıştır. Hem bağımsız hem de birleştirilmiş sınıflarda görev yapan ilkökul öğretmenlerinin FÖY'le ilgili hizmet içi eğitim almasından sonra, öğrencilerinin matematik dersindeki başarıları incelenmiştir. Öğretmenlerin FÖY becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin başarısına olumlu yansımaları olacağı hipoteziyle yola çıkan çalışmada hipotez doğrulanmıştır. FÖY'le ilgili beceri sahibi olan öğretmenler, öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarılarının artmasını sağlamıştır. Bu durum, eğitim ve öğretimin niteliğinin artırılmasının, öğretmenin niteliğinin artırılmasıyla ilişkili olduğuna çok etkili bir örnektir. Bu kapsamda mevcut araştırma, öğretmen adaylarının becerilerinin artmasıyla gelecek kuşakların başarıyı tatmaları için önemli bir adımdır.

Öğretmenlerin FÖY becerilerini etkili şekilde kullanmalarının öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğunu ve FÖY'ün uygulanmasının gerekliliğini gösteren çarpıcı bir sonuç Karst ve arkadaşlardan (2022) gelmiştir. Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerine FÖY'ün etkisini inceleyen bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının başarıları arasında çok büyük bir fark bulunmamasına rağmen, düşük ve yüksek seviyede başarı gösteren öğrencilerin ilerleme düzeyleri birbirinden farklılık göstermiştir. Kontrol grubunda düşük düzeydeki öğrenciler en çok ilerlemeyi kaydederken yüksek düzeydeki öğrenciler en az ilerleme kaydetmiştir. Ancak FÖY'le okuma ve anlama çalışmalarının yapıldığı deney grubunda ise böyle bir fark olmadığı, her bir düzeydeki öğrencinin etkili şekilde ilerlediği saptanmıştır. Bu, öğretimin farklılaştırılmasının öğrencilerin kapasitesini etkili şekilde kullanmalarına ve kendi düzeylerinde uygun şekilde ilerlemelerine olanak tanıyan bir uygulama olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, FÖY'ün

geleceğe yönelik bir önlem olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedende yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hizmet dönemine başlamadan evvel FÖY becerilerini çeşitli düzeylerde kazanmaları ise büyük bir kazanım olarak nitelendirilmektedir.

FÖY becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı bu süreçte, felsefe ve anlayış alanı altında birtakım yeterliklerin sürecin başında tespit edildiği bilinmektedir. Ancak bu süreçte, sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'e yönelik tutumu herhangi bir şekilde ölçülmemiştir. Bu alandaki yeterlikler bilgi ve beceri alanındaki yeterlikler bütünü içerisinde ele alınmaya çalışılmıştır. Kapsayıcı Eğitim dersinin sonunda öğretmen adayları, sınıf içerisinde olabilecek bireysel farklılıkların ne kadar fazla olduğunu gördüklerini ve bu farklılıklara adil biçimde yaklaşmak için FÖY'ün şart olduğunu vurgulamışlardır. Sürecin sonunda öğretmen adaylarının bu anlayışa sahip olmaları önemli bir sonuçtur. Suprayogi ve arkadaşlarının (2017) Endonezya'da akredite edilmiş okullardan seçtikleri öğretmenlerle yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin FÖY'e yönelik öz yeterlikleri ve yapılandırması öğrenmeye yönelik inançlarının FÖY'ü uygulamayla ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Griful-Freixenet ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında, öğretmen ve öğretmen adaylarının; öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara yönelik öğretim programının uyarlanmasına ilişkin etik inanışları ne kadar fazlaysa, öğretimi kapsayıcı gerçekleştirme durumu o kadar fazladır. FÖY'ün öğretmenler tarafından benimsenmesi ve sahada uygulanması, onların bu yaklaşıma ilişkin görüş ve inanışlarıyla ilişkilidir. Sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'ü önemli bulması, araştırmayla da desteklendiği gibi, FÖY'ü uygulamalarına yansıtma açısından önemlidir.

Katılımcılar sürecin sonunda aynı düzeyde ders planları hazırlamamış olsalar da, FÖY'ün önemini ifade ederken uygun terminolojiden yararlanabilen, öğrencilerin öğrenmesi ve FÖY arasında bağ kurabilen söylemleri geliştirebilmişlerdir. Bu anlamda araştırmada işlenen sürecin, öğretmen adayları üzerinde olumlu etkisi olduğu açıktır. Bu sonuçla örtüşen bazı araştırmalar bulunmaktadır. Dack (2019b), ortaokul düzeyindeki çeşitli branşların aday öğretmenleriyle bir dönem boyunca Tomlinson tarafından verilen

farklılaştırılmış öğretim dersini izlemiş ve öğretmen adaylarının FÖY'e yönelik kavram yanılgılarını tespit ederek bu yanılgıların giderilip giderilmediğini incelemiştir. Çalışmanın başında FÖY'ün kavramsal olarak ne ifade ettiğini bilmeyen ve ders planlarına yansıtamayan öğretmen adaylarının dersin sonunda FÖY entegre edilmiş ders planları hazırlayabildikleri ortaya konmuştur. Çalışmanın başında öğretmen adayları FÖY'ü; bireyselleştirilmiş öğretim, öğretim tekniği repertuarı, çok düşük ve çok yüksek seviyedeki öğrencilere göre öğretim biçiminde tanımlamışlardır. Dersin sonundaysa bu tanımlamaların değiştiğini, FÖY'ün aslında bir düşünme şekli olduğunu ve kasıtlı biçimde öğretimi uyarlama anlamına geldiğini ifade etmişlerdir. FÖY'ü kavramsal olarak tanımlamalarının yanında, uygulamada istekli olduklarını ifade etmeleri de son derecede önemli bir bilgidir. Smets ve Struyen (2020) ortaöğretim öğretmenlerinin FÖY becerilerini geliştirmeye odaklandıkları çalışmada da; öğretmenlerin FÖY'ü derslerine yansıttıkları, bunun yanında söylemlerinde de her öğrencinin öğrenebileceği, farklılıklarına cevap vermenin gerekli olduğu gibi tutuma ilişkin durumları ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, FÖY'ün öğrenilebilir ve uygulanabilir bir kavramsal çerçeve olduğunun göstergesidir.

Katılımcıların gelişimlerinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan üç farklı düzey, her katılımcının belli seviyede ancak farklı düzeylerde FÖY'ü yansıtacak şekilde gelişim gösterdiğinin işaretidir. FÖY'ü etkili düzeyde yansıtan katılımcıların ders planlarını hazırlarken hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili farklılıklarının her birini ön değerlendirmeyle tespit etmişlerdir. FÖY'ün uygulanmasında hem öğretmen, hem de öğretmen adaylarının ön değerlendirmeyi kullandığı birçok çalışma, bu bulguyu destekler niteliktedir (Chien, 2015; Duquette ve Dabrowski; 2016; Geel ve diğerleri, 2019). Bu düzeydeki katılımcılar ders planlarında kavram temelli öğretimi öncelemiş ve etkinliklerin hazırlanmasında Bloom'un taksonomisinden yararlanmışlardır. Öğrencilerin gelişimlerini sürekli değerlendirmeyle takip eden katılımcılar, bu değerlendirme sonuçlarıyla öğretimi çeşitli farklılaştırma tekniklerini kullanarak uyarlamışlardır. FÖY'ü etkili şekilde yansıtan öğretmen adaylarının ders planlarındaki sürekli değerlendirme vurgusunun, diğer gruptaki

öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bunu destekler nitelikte Griful-Freixenet ve arkadaşları (2021), öğretmen adaylarının uygulama dersindeki anlatımlarını incelemiş ve değerlendirmede sürekliliği gerçekleştiren öğretmen adaylarının daha etkili biçimde FÖY'ü derslerine yansıttıklarını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde yalnızca öğretmen adayları değil, öğretmenler de biçimlendirici değerlendirmeyi etkili şekilde gerçekleştirdiklerinde FÖY'ü etkili şekilde uygulayabilmektedir (Graaf ve diğerleri, 2019; Westbroek ve diğerleri, 2020). Bunun yanında esnek gruplamayı da değerlendirmeyle birlikte daha etkili kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada katılımcılar, yalnızca ön ve süreç değerlendirmesi değil, sonuç değerlendirmesini de uygun şekilde gerçekleştirmek için çeşitli değerlendirme araçları hazırlamışlardır. Tampon etkinlikleri yine öğrencilerin bireysel farklılıklarını düşünerek ve özelleştirerek eklemişlerdir.

Orta ve düşük düzey grubundaki katılımcılar, bireysel farklılıkların her bir bileşeni için değil, hazırbulunuşluğu önceleyen ön değerlendirmeler yapmışlardır. Derslerin ana fikir ve ilkelerini belirlemede sıkıntı yaşamış, bu nedenle ön değerlendirmenin tam olarak öğrenilmesi gereken noktayı yoklayacak biçimde hazırlama konusunda sorun yaşamışlardır. Dack (2019a) öğretmen adaylarının aldıkları farklılaştırılmış öğretim dersi ve uygulama dersinin FÖY'ü içselleştirmelerine olan katkısını incelemiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretimle ilgili aldıkları ders sayesinde etkili ders planları hazırlayarak FÖY'ü kavramsal ve uygulamalı bir araç olarak içselleştirdiklerini ortaya koymuştur. Her bir öğretmen adayının beceri ve bilgi gelişiminin önemli büyüklükte olduğu belirtilen çalışmada, hazırladıkları ders planlarının düzeyleri arasındaki farklılıklara odaklanılmadığı belirtilmiştir. Bu durum, söz konusu çalışmada da farklı düzeylerde gelişim gösteren öğretmen adaylarının olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara duyarlı ders planları hazırlama becerilerini geliştiren farklı bir çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. König ve arkadaşları (2020) Almanca öğretmeni adaylarının ders planlarında uyarılama yapılmasını geliştirecek bir proje gerçekleştirmiştir. Projenin başında farklı üniversitelerden öğretmen

adayları özel alan bilgisi sınavlarına alınarak kendilerinden bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bir buçuk yıl sonrasındaki yeniden sınava alınarak yine ders planı hazırlamaları istenmiştir. Bu kapsamda ikinci ders planlarını daha fazla farklılıklara duyarlı biçimde hazırladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının ders planlarının gösterdiği gelişimin, uygulama dersinde etkili bir uygulama öğretmeniyle çalışması ve okudukları üniversitede derslerin işleniş şekliyle bağlantılı olduğu bulunmuş; bunun yanında özel alan bilgisi sınavından yüksek puan alanların daha etkili şekilde farklılıklara duyarlı ders planları hazırladıkları görülmüştür. Bu bulgu, Geel ve arkadaşlarının (2019) öğretmenlerle yaptığı çalışmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir; etkili bir özel alan bilgisi, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yardımcı en önemli faktördür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da benzerlik göstermektedir: Etkili şekilde FÖY'ü ders planlarına yansıtan öğretmen adayları, Türkçe dersine yönelik bilgileri ders planlarında eksiksiz ve detaylı şekilde göstermiş, düşük düzeyde FÖY'ü yansıtan ders planlarındaysa özel alan bilgisi çok kısıtlı şekilde yer almıştır.

FÖY'e yönelik beceri geliştiren öğretmen adaylarını her biri, sürecin başında hazırladıkları ders planlarından daha nitelikli bir plan hazırlayarak kazandıkları becerileri göstermişlerdir. Bu kapsamda içerik, süreç ve ürünleri öğrencilerin farklılıklarına göre uyarlamayı planlamışlardır. Bu kapsamda repertuvarlarına kattıkları grupla çalışma, akran öğretimi, mini ders, birebir öğretim gibi teknikleri ders planlarında kullanmışlardır. Duquette ve Dabrowski'nin (2016) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da benzer şekilde birebir öğretimin gücünü, grupla ve akran çalışmanın öğrencilerin öğrenmesine ne kadar katkı sunduğunu; uygulamalarına yansıtarak görmüşler ve farklı tekniklerle derslerini planlamışlardır. Bu durum sadece öğretmen adaylarında değil, öğretmenlerde de benzer şekilde görülmektedir. Chien (2015) İngilizce öğretmenlerinin içeriği farklılaştırma becerilerini arttıracak bir yaz okulu düzenlemiş, ardından hazırladıkları ders planlarını incelemiştir. Bu kapsamda İngilizce öğretmenlerinin beceri kazandıklarını tespit etmiş ve ders planlarına iş birlikli öğrenme, katlı öğretim ve kavram temelli öğrenmeyi kullandıklarını

belirtmiştir. Bu durum, öğretmen ve öğretmen adaylarının FÖY becerilerinin geliştirildiğinin bir göstergesidir.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adayları, ders planlarında FÖY'ü yansıtırken en fazla hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap vermişlerdir. Katılımcılar FÖY'e yönelik becerileri hangi düzeyde yansıtırsa yansıtınsınlar, en fazla bu bireysel farklılığı dikkate alarak özellikle küçük grupla öğretim ve katlı öğretim yöntemlerini ele almışlardır. Bazı çalışmalar, öğretmenlerden öğretim elemanlarına kadar, öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına cevap vererek öğretimi farklılaştırmışlardır. Ruys ve arkadaşlarının (2013) bir öğretim elemanını uzun süre gözlemleyip öğretimi, öğretmen adaylarıyla nasıl farklılaştırdığını inceledikleri çalışmasında da benzer bir bulgu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanının farklılaştırmayı modellemesi üzerine gerçekleşen çalışmada, konuya ilişkin anlaşılmayan noktalarla ders saati aşan küçük grupla öğretimi, öğrencilerin hazırbulunuşluk farklılıklarına göre derinleşme düzeyleri farklı olan görevler sunma ve heterojen gruplarla iş birlikli öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Smets ve Struyen (2020), hizmet içi öğretmen eğitiminde FÖY becerilerini geliştirmeye odaklanmış ve ardından ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını izlemişlerdir. Öğretmenler tıpkı öğretim elemanı gibi hazırbulunuşluğu düşük öğrenciler için küçük grupla öğretim, gerektiğinde öğrencilerle birebir ilgilenme ve bireyselleşmiş görevleri işe koşmuşlardır. Aynı zamanda ortaöğretim öğretmenlerinin dâhil oldukları eğitim sürecinden önemli başka kazanımları, değerlendirme ve farklılaştırma arasındaki ilişkiyi anlamaları; ön, süreç ve sonuç değerlendirmesini sistematik olmasa da yapmalarıdır. Bu araştırmadaki sınıf öğretmeni adayları da değerlendirme ve FÖY arasındaki bağlantıyı etkili şekilde dile getirmiş; FÖY'ü hangi düzeyde ders planına yansıtırsa yansıtınsın mutlaka ön ve sonuç değerlendirmesini ders planlarına eklemişlerdir. Çalışmada FÖY'ü etkili ve orta düzeyde yansıtanlar biçimlendirici değerlendirmeyi etkili şekilde kullanırken, düşük düzeyde yansıtanların biçimlendirici değerlendirmeyi ders planlarına yansıtma konusunda geliştirilebilir yönleri olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, FÖY'ü etkili yansıtan gruptaki katılımcıların, öğretim amaçlarına göre öğrencilerinin bireysel farklılıklarını etkili şekilde tespit etmeleri ve onlara ilişkin uyarlamaları uygun biçimde planlayabilmeleridir. Bu durum, sahadaki öğretmenlerin uygulamalarında da benzerlik göstermektedir. Geel ve arkadaşları (2019) tarafından FÖY'ün karmaşıklığını tespit etmeye çalıştıkları çalışmada da kendini göstermiştir. Çalışmada, FÖY'ü etkili şekilde uygulayan matematik öğretmenleri incelenmiş ve etkili şekilde uygulamalarının altındaki faktörler tespit edilmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerin etkili alan bilgisiyle öğrencilerinin özellikle hazırbulunuşluk farklılığını tespit edebilmeleri ve buna yönelik hem planlı, hem de öğretim esnasında anlık uygulamalar yapabilmesi etkili FÖY uygulamasının altındaki önemli iki faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Scales ve arkadaşları (2018) dört ilkokul öğretmeni adayının uygulama dersinden mesleğe yeni başladıkları ilk dönemi de içine alacak şekilde üç yıl boyunca izledikleri; öğrencilerin anlık öğretim ihtiyacına yönelik durumların tespit edilmesi ve öğretimi uyarlamaya yönelik becerilerin geliştirilmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmadaki bulgular hem Geel ve arkadaşlarının (2019) hem de bu çalışmadaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar katılımcıların, öğrenciliklerinden mesleğe ilk başladıkları dönem boyunca kendi gelişimlerini, konumlandırma teorisini kullanarak açıklamış ve öğretimi şekillendirmedeki deneyimlerini öğrencilik, aday öğretmenlik ve mesleğe yeni başladıklarında izlemiştir. Bu kapsamda dört katılımcının öğretimi şekillendirme hususunda gelişim gösterdiklerini, ancak gelişimlerinin ve kendilerini konumlandırmalarının farklı olduğu orta koymuşlardır. Katılımcılar öğretmen adayıyken, kendilerine verilmiş olan ders planını veya öğretim programının gerekliliklerini sorgulamadan uygularken, mesleğe yeni başladıklarında ve kendi sınıfları olduğunda öğretimi şekillendirmenin karmaşık bir süreç ve öğrencilerin durumlarına göre inisiyatif alınması gereken bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar mesleğe başladıklarını kendilerini öğretimi 'uyarlayıcı' olarak konumlandırmışlardır.

Katılımcıların FÖY gelişimleri incelendiğinde sürecin başında gerçekleştirmedikleri esnek gruplama ve uyarılma gibi tamamen FÖY'le bağlantılı olan uygulamaları, sürecin sonunda farklı düzeylerde sergiledikleri saptanmıştır. Yalnızca ders planlarında değil, etkili FÖY uygulamalarında bireysel farklılıklara duyarlı öğretim konusuna dikkat çeken katılımcılar, esnek gruplamayla öğrencilerin etkinlikle olan uyumunu da dile getirmişlerdir. Özellikle düşük düzeyde FÖY'ü ders planlarına yansıtan katılımcılar, öğrencilerin ve etkinliklerin uyumlarını gözeten uyarlamaları gerçekleştirmekte zorlanmışlardır. Literatürde bu bulguları destekleyen bazı çalışmalar da mevcuttur. Vantieghema ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında hem öğretmenler, hem öğretmen adayları FÖY'ün etkili şekilde uygulanmasındaki en büyük yardımcının uyarlanmış etkinlikler ve esnek gruplama olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları ve öğretmenler, tıpkı bu araştırmadaki gibi uyarlamaların FÖY'ün önemli bir boyutu olduğunu dile getirseler de, öğretmenlerle yaptıkları çalışmada Gaitas ve Martins (2017), FÖY'de en zor olan uygulamanın öğrencilerin özellikleriyle örtüşecek etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının disipline yönelik özel alan bilgileri ölçülmemiş veya özel alan bilgisine yönelik derslerden aldıkları puanlar incelenmemiştir. Bu nedenle, özel alan bilgisi ve FÖY arasında doğrudan bağlantı kurulmamıştır. Ancak, FÖY'ü etkili biçimde yansıtan adayların ders planlarında; kavram öğretimi, bilgi aktarımı ve değerlendirme için kullandıkları ölçütler diğer adayların planlarından daha güçlü özellikler sergilemektedir. Bu kapsamda öğretimi kaliteli şekilde farklılaştıracak öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulanabilir birtakım öneriler ortaya çıkmaktadır. Yalnızca FÖY becerilerinin geliştirilmesine yönelik değil, FÖY'ün araştırılmasına dönük öneriler de bu sürecin geliştirilmesine katkı sunacaktır.

Öğretmen Eğitiminde FÖY Becerilerini Geliştirmeye Dönük Öneriler

Bu araştırmada FÖY'e yönelik belirlenmiş öğretmen yeterliklerinin teorik ve uygulamalı bir hizmet öncesi dersle kazandırılabilirdiği, sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'ün

teorik çerçevesini, önemini ve ilkelerini açıklayabildikleri; sahip oldukları bilgilerle FÖY'ü yansıttıkları ders planları hazırlayabildikleri görülmüştür. Bu durum, FÖY'ün hizmet öncesi eğitim döneminde kazandırılabilirdiğinin açık bir göstergesidir. İlgili alan literatürünün incelenmesi yoluyla belirlenen yeterlikler bilgi, beceri ve felsefe ve anlayış olarak üç farklı alanda ortaya çıkmıştır. Bilgi yeterlikleri kapsamında hem FÖY'ün uygulanabilmesi için gereken teorik çerçeveyi oluşturan bilgi, hem de derslerin etkili işlenebilmesi için gereken özel alan bilgisine işaret etmektedir. Beceri alanındaysa öğretimi planlama, eğitim-öğretimi sürdürme ile ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ortaya konmuştur. Felsefe ve anlayış yeterlik alanı, geliştirilmiş olan ölçek çalışmalarında da fazla değinilmeyen, ayırt edici bir yön olarak yeterlik alanları içerisinde ortaya çıkmıştır. Geniş kapsamlı biçimde belirlenen yeterlikler, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kazanması gereken özel yeterlikler olarak öğretmen yetiştirme sürecinde ele alınabilir.

Bu çalışmada FÖY yeterliklerinin kazandırılacağı ders yüz yüze başlamış, ancak pandemi koşulları nedeniyle çevrim içi devam ettirilmiştir. Katılımcılar dersi yüz yüze almak istediklerini belirtse de, çevrim içi işlenmesiyle de etkili şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Hazırladıkları ders planları ve görüşmeler de, her bir katılımcının FÖY'e yönelik bilgi ve beceri edindiğini göstermiştir. Bu aşamada gerçekleştirilebilecek her bir hizmet öncesindeki eğitim hem yüz yüze ve çevrim içi eğitim süreçleriyle gerçekleştirilebilir. Yüz yüze veya çevrim içi ortamda işletilecek derslerde kullanılacak etkinlikler çeşitlendirilebilir. Öğretmen adaylarının en fazla yararlandıklarını belirttikleri uygulama olarak gerçek sınıf gözlemleri, eğitimler hangi ortamda yapılırsa yapılsın mutlaka gerçekleştirilmelidir.

2018 yılında eğitim fakültelerinin öğretmenlik lisans programları güncellenmiş, ardından eğitim fakültelerine kendi öğretim programlarını oluşturma yetkisi verilmiştir (YÖK, 2020). Çalışma kapsamında belirlenmiş öğretmen yeterlikleri referans alınarak FÖY'e yönelik lisans düzeyinde bir ders oluşturulabilir. Bunun yanında var olan her bir öğretim dersinin içerisinde, ulaşılan bu yeterliklerden yararlanılabilir ve öğretmen adaylarına

öğretimi farklılaştırmaya ilişkin farkındalık ve beceri kazandırılabilir. Elde edilen yeterlikler, FÖY konusunda bilgi ve beceri sahibi olmayı hedefleyen öğretmenler için öğrenme hedefleri ve öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.

FÖY'ün etkili şekilde uygulanabilmesindeki önemli koşul, disiplinlere yönelik bilgilere etkili şekilde sahip olabilmektir. Bu nedenle hizmet öncesi öğretmen eğitiminin birinci sınıfında yer alan her türlü genel kültür dersinin içeriği dikkatle ele alınmalı ve bu içerikler hangi hedef kitleye öğretmen yetiştiriliyorsa o kitlenin MEB Öğretim Programları ile bağlantı kurularak işlenmelidir. Öğretmen, kılavuzlayacağı öğrenme alanı hakkında etkili bilgi sahibi olduğunda öğrencilerinin kavram yanılgılarını, bilgi ve beceri eksikliklerini ve öğrenme alanına ilişkin hazırbulunuşluklarını eksiksiz bir şekilde tespit edebilecektir. Aynı zamanda dersin hizmet edeceği büyük hedefleri ve ilkeleri belirleyebilecek, kavram temelli öğretimi uygun biçimde uygulayabilecektir. Bu nedenle etkili alan eğitiminin FÖY'den bağımsız düşünülmemesi gerekir.

Çalışmanın sonucunda, FÖY yeterliklerinin öğretmen adaylarına, planlanmış ve tanımlanmış bu araştırma kapsamındaki süreçlerle kazandırılabilirdiği görülmüştür. Kapsayıcı Eğitim veya Öğretimin Farklılaştırılması dersleri hem teorik, hem de uygulamalı saatlerle öğretmenlik lisans programlarına eklenebilir. FÖY'ü uygulayabilen öğretmenlerin yanında uygulama derslerini tamamlayan öğretmen adaylarının öğretimi daha etkili şekilde farklılaştırıldığı gözlemlenmiştir (Dillon-Guy, 2014, König ve diğerleri, 2020). Bu nedenle uygulama boyutunu kaliteli şekilde gerçekleştirebilmek için FÖY eğitimi almış öğretmenlerin incelenmesi ve onların uygulama örneklerinin takip edilmesi sağlanabilir. Bu sayede teori ve uygulama arasındaki bağ kurulabilir, hâlihazırda karmaşık olarak nitelendirilen bu yaklaşımın uygulanabilirliği görülebilir ve öğretmen adayları beceri geliştirilebilmek için uygun zeminde bir gözlem yapabilir.

Hâlihazırdaki öğretmenlik lisans programlarında iki dönem üst üste gerçekleştirilen Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin içerikleri özel olarak düzenlenebilir. FÖY'ün etkili şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin bireysel özelliklerinin tanınması ve farklılıklarının

tespit edilmesi bir gerçektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının uygulama dersinde takip ettikleri sınıflarda ilk dönem öğrenenleri tanımaları, ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini belirlemeleri sağlanabilir. Bu kapsamda FÖY'ün planlama boyutundaki becerileri uygulamaları sağlanabilir. Öğretmenlik Uygulaması II dersini de aynı sınıftaki öğrencilerle birlikte, onların bireysel farklılıklarına ilişkin süreçlerin işletilmesi sağlanmalı ve bu süreç uygulama öğretim elemanına danışarak işletilebilir.

Bu araştırmada uygulama dersini alan öğretmen adaylarıyla çalışılmamış, bu nedenle onların sahaya dönük görüşlerinin incelenme şansı olmamıştır. Ancak Dack'ın (2019a) araştırmasında öğretmen adayları uygulama derslerinde, ne yapmamaları gerektiğini daha iyi gördüklerini ifade etmişlerdir (Dack, 2019a). Oldukça çarpıcı bir bulgu olarak değerlendirilebilecek bu durum, FÖY becerisi kazanmada FÖY konusunda bilgi ve deneyim sahibi öğretmenlerin saha uygulamasında izlenmesi gerektiğinin bir gerekçesidir. Hudson (2013) uygulama dersi için uygulama öğretmenleriyle gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğretimi uyarlamayla ilgili eğitim alan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına sunduğu mentörlükte bu eğitimden yararlandığını ortaya koymuştur. Bu nedenle öğretmen adaylarının FÖY becerilerini kazanmasını sağlamak için, hizmet içindeki öğretmenlerin de becerilerini geliştirecek uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Resmî Gazete'de 11 Mart 2022 tarihli ve 31775 sayısıyla yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğindeki değişikliklerle, Mesleki Gelişim Toplulukları veya Okul Temelli Mesleki Gelişim Topluluklarının kurulabileceği görülmektedir. Bu gibi hizmet içi eğitim topluluklarındaki mesleki gelişim programlarının yapılmasında FÖY'le ilgili yeterlikler veya FÖY'le ilgili tasarlanan süreç kullanılabilir.

Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmak için hangi yeterliklere ihtiyaçları olduğu ve hangi süreçlerle bu yeterliklerin kazandırılabilmesi üzerine bir süreç hazırlanmış, uygulanmış ve sonucu değerlendirilmiştir. Araştırma sorusunun doğasına

uygun biçimde nitel bir yaklaşımla temele alınan bu süreç için öncelikle FÖY'e yönelik öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir. Bunun için ilgili alanın literatürünün incelenmesi yöntemi seçilmiş ve yeterlikler belirlenerek uzman görüşüne sunulmuştur. Bu yöntemin haricindeki diğer yeterlik belirleme yöntemleri işe koşulabilir. Örneğin Türkiye'de FÖY'le ilgili farklı boyutlarda yapılan çalışmaların artması ve deneyimli uzmanların yetişmesiyle, Delphi tekniği kullanımı mümkün olabilir. Bu sayede daha geniş kapsamlı, hem literatür temelindeki bilgilerle, hem de uzmanların deneyimleriyle yeterlikler ortaya konulabilir. Böyle bir çalışmayla belirlenen yeterlikler ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılabilir. Yeni ölçeklerle FÖY'ün yalnızca bilgi ve beceri boyutu değil, bu sayede tutum boyutuna yönelik maddeler de eklenmiş olarak daha kapsamlı ölçekler geliştirilebilir.

Bu araştırmada hizmet öncesindeki bir sınıf öğretmenliği öğrenci grubuyla çalışılmış ve hazırladıkları ders planları üzerinden beceri gelişimleri değerlendirilmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle uygulama veya mikro öğretim gerçekleştirilemediğinden yüz yüze bir süreçte beceri gelişimleri mikro öğretimle değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde kazandıkları FÖY yeterliklerinin sahada uygulanma düzeyini belirlemek için boylamsal araştırmalar yapılabilir.

FÖY, yalnızca ilkokul düzeyinde değil; ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde de sıklıkla kullanılması gereken bir yaklaşımdır. Bu nedenle ortaöğretim öğretmeni adaylarıyla FÖY becerileri kazanma süreçleri incelenebilir ve büyük yaş grubundaki öğrenciler için FÖY'ün uygulanabileceği teknikler üzerine odaklanılabilir. Bu sayede bireysel farklılıklara duyarlı süreçlerin yükseköğretim sonuna kadar nasıl planlanabileceği açıklığa kavuşturulabilir. Nitel bir yaklaşımla gerçekleştirilen bu çalışmanın benzer biçimde ortaöğretim öğretmenleri adaylarıyla uygulanmasında bol örnekler, uygun mentörlük, öğretim elemanı-katılımcı etkileşimi ve ders planlamaya ilişkin atölye çalışmalarıyla desteklenebilir. Öğretmen adaylarının gelişimlerinin takip edilmesinde teknolojik ekipmanlar kullanılabilir ve süreçteki verilerin daha hızlı toplanması sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerisi edinmelerini hizmet öncesi dönemde kazanması, öğretim elemanlarının ders işleme tekniklerini gözlemlemeleri ve bunları rol model olarak görmesiyle büyük oranda şekillenmektedir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının FÖY'ü kendi uygulamalarında ne kadar kullandıkları incelenmelidir. Bu incelemelerin sonucuna göre öğretim elemanlarının da FÖY becerilerinin artırılmasına yönelik süreçlerin nasıl tasarlanabileceği ve uygulanabileceğine ilişkin nitel çalışmalar yapılmalıdır.

Uygulama boyutunda beceri kazanılabilen kavramsal bir süreç olan FÖY'ün kazanılmasında, öğretmen adaylarının hangi özelliklerinin etkisi olduğuyla ilgili nicel çalışmalar yapılabilir. Öğretmen adaylarının özel alan bilgisi, üniversiteye giriş sınavı puanı, mezuniyet puanı gibi değişkenler ile FÖY'ün uygulamadaki yansımaları arasındaki ilişkiler ortaya konulabilir. Öğretmen adaylarının öğrenme biçimleri ve öğretme biçimleri arasındaki ilişkiler açığa çıkarılabilir.

Kaynaklar

- Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2006). *Differentiating instruction: A practical guide for tiering lessons for the elementary grades*. Prufrock Inc.
- Adlam, E. (2007). *Investigating the knowledge elementary teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms*. Unpublished Master's Thesis. University of Windsor.
- Aitkin, M., Anderson, D., & Hinde, J. (1981). Statistical modelling of data on teaching styles. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (General)*, 144(4), 419-461.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-53.
- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S., & Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298–311. <https://doi.org/10.1177/0888406413497485>
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Aydoğan-Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Pre-service education on differentiated instruction: Elementary teacher candidates' competences and opinions on the process. *Journal of Education and Practice*, 8(5), 87-93.
- Bakioğlu, A. ve Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 25-55.
- Baxter, J. D. (2013). *How teacher training affects the implementation of differentiated instruction at the elementary level*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University, USA.

- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Belçer, Y. ve Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa*, 80(2), 139-144,146-148.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boz, A. ve Ulusoy, M. (2020). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyi ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 13-24.
- Braginton, P. (2014). *The impact of online staff development on teacher capacity to differentiate instruction*. Unpublished doctoral dissertation. Capella University, USA.
- Brennan, A. (2019). Differentiation through choice as an approach to enhance inclusive practice. *REACH Journal of Special Education in Ireland*, 32(1), 11-20.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Bricker, D. J. (2008). *Study of differentiated instruction practices in a teacher preparation program serving Native Americans in Montana*. Unpublished doctoral dissertation. Walden University, USA.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., Jr., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises. [The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts \(gatesfoundation.org\)](https://www.gatesfoundation.org/publications/2006/06/the-silent-epidemic)

- Brighton, C. M., Hertberg, H.L., Moon, T.R., Tomlinson, C.A., & Callahan, CM. (2005). *The feasibility of high-end learning in a diverse middle school*. The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Brimijoin, K. (2005). Differentiation and high-stakes testing: An oxymoron?. *Theory into Practice*, 44(3), 254-261. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_10
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 13-21.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1995). Reinventing schools through brain- based learning. *Educational Leadership*, 52(7), 43-47.
- Chien, C. (2015). Analysis of Taiwanese elementary school English teachers' perceptions of, designs of, and knowledge constructed about differentiated instruction in content. *Cogent Education*, 2(1), 1111040. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1111040>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)* Sage Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity- flow and the psychology of discovery and invention*. <http://www.bioenterprise.ca/docs/creativity-by-mihaly-csikszentmihalyi.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. <http://wiki.idux.com/uploads/Main/FindingFlow.pdf>.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Application of flow in human development and education*. Springer.

- Conklin, W. ve Frei, S. (2016). *Üstün zekâlı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması* (Çev. N.G. Kahveci). Özgür Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 2007).
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with dignity*. ASCD.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Dack, H. (2018). Structuring teacher candidate learning about differentiated instruction through coursework. *Teacher and Teacher Education*, 69, 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.017>
- Dack, H. (2019a). The role of teacher preparation program coherence in supporting candidate appropriation of the pedagogical tools of differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 78(1), 125-140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.011>
- Dack, H. (2019b). Understanding teacher candidate misconceptions and concerns about differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 54(1), 22-45. <https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1485802>
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85, 111-132.
- Dee, A. L. (2011). Preservice teacher application of differentiated instruction. *The Teacher Educator*, 46(1), 53-70. : <https://doi.org/10.1080/08878730.2010.529987>
- Demir, S. ve Gürol, G. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>.

- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Deulen, A. A. (2013). Social constructivism and online learning environments: Toward a theological model for Christian educators. *Christian Education Journal*, 10(1), 90-98. <https://doi.org/10.1177/073989131301000107>
- Dillon-Guy. (2014). *Differentiated instruction for responsive teaching in elementary education student teachers' classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of North Dakota.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal of Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Duncan, T. A. (2013). Differentiated contracts: Giving students freedom to learn. *Kappa Delta Pi Record*, 49(4), 174-179. <https://doi.org/10.1080/00228958.2013.845506>
- Dunn, R., Beudry. J. S., & Klavas, A. (2002). Survey of research on learning styles. *California Journal of Science Education*, 2(2), 75-98.
- Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, S. M., Suh, B., & Tenedero, H. (2009). Impact of learning-style instructional strategies on students' achievement and attitudes: Perceptions of educators in diverse institutions, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 135-140. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.3.135-140>
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Duquette, C., & Dabrowski, L. (2016). A study of classroom inquiry and reflection among preservice teachers candidates. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 575–595. <https://doi.org/10.7202/1037360ar>
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ferrier, A. M. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- Fields-Holmes, L. (2008). *Teachers' perception of a differentiated instruction professional development program*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alabama.
- Frankel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.) McGraw-Hill.
- Frost, F. (Director), & Kiernan, L. J. (Producer). (2001). *A visit to a differentiated classroom* [DVD]. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and application* (10th ed.). Pearson Education, Inc.
- Geel, M. V., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Merriënboer, J. V., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>

- Ginsberg, M. B. (2005). Cultural diversity, motivation, and differentiation. *Theory into Practice*, 44(3), 218-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_6
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. HarperCollins.
- Goodlad, J. I., & Anderson, R. H. (1987). *The non-graded elementary school*. Teachers College, Columbia University Press.
- Gören, Z. (1997). Sosyal devlet ilkesi ve anayasa hukuku açısından yaşam kalitesi. *Anayasa Yargısı Dergisi*, 14, 93-153.
- Graaf, A., Westbroek, H., & Janssen, F. (2019). A practical approach to differentiated instruction: How biology teachers redesigned their genetics and ecology lessons. *Journal of Science Teacher Education*, 30(1), 6-23.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies – One size doesn't fit all (3rd ed.)*. Corwin.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., & Vantieghem, W. (2021). Exploring pre-service teachers' beliefs and practices about two inclusive frameworks: Universal design for learning and differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103503>
- Griful-Freixenet, J., Vantieghem, W., Gheysen, E., & Struyven, K. (2020). Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: A study among pre-service teachers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862404>
- Grigorenko, E. L., Meier, E., Lipka, J., Mohatt, G., Evelyn, E., & Sternberg, R. (2004). Academic and practical intelligence: A case study of the Yup'ik in Alaska. *Learning and Individual Differences*, 14(4), 183-207. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2004.02.002>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.

- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Hartwig, S. J. & Schwabe, F. (2018). Teacher attitudes and motivation as mediators between teacher training, collaboration, and differentiated instruction. *Journal for Educational Research Online*, 10(1), 100-122. <https://doi.org/10.25656/01:15415>
- Hockett, J. A. (2010). *The influence of lesson study on how teachers plan for, implement, and understand differentiated instruction*. Unpublished doctoral dissertation. University of Virginia, USA.
- Hudson, P. (2013). Mentoring pre-service teachers on school students' differentiated learning. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 11(1), 112-128.
- İş Güzel, Ç., Şahin, A. E. ve Konak, Ö. A. (2014). 4+4+4 sistemi ile farklı yaşlarda okula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve puan ortalamalarının incelenmesi. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 9-22.
- Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2011). *Handbook of individual differences, learning, and instructions*. Routledge.
- Joseph, S. (2013). Differentiating instruction: Experiences of pre-service and in-service trained teachers. *Caribbean Curriculum*, 20, 31-51.
- Karakuş Aktan, E. N., Aslan, C. ve Yalçın, A. (2021). Okuma stratejisi eğitiminin matematik dersi problem çözme becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 381-394.
- Karst, K., Bonefeld, M., Dotzel, S., Fehringer, B. C.O.F., & Steinwascher, M. (2022). Data-based differentiated instruction: The impact of standardized assessment and aligned teaching material on students' reading comprehension. *Learning and Instruction*, 79, 101597. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101597>

- Karşılaştırmalı Eğitim Derneği (KED). (2016). *Herkes için eğitim projesi*. [Bepam Araştırma: Herkes İçin Eğitim \(boun.edu.tr\)](#)
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Meteksan.
- Kerry, T., & Kerry, A. C. (1997). Differentiation: teachers' views of the usefulness of recommended strategies in helping the more able pupils in primary and secondary classrooms, *Educational Studies*, 23(3), 439-457. <https://doi.org/10.1080/0305569970230309>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kızgın, A. ve Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612.
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131-150. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010) Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6-17. <https://doi.org/10.1080/09362830903462441>
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teacher respond. *Research in Higher Education Journal*, 1(3), 1-14.
- Mansfield, R. S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35(1), 7-18.

- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- McCoy, J. D., & Ketterlin-Geller, L. R. (2004). Rethinking instructional delivery for diverse student populations: Serving all learners with concept-based instruction. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 88-95. <https://doi.org/10.1177/10534512040400020401>
- MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmî Gazete*, 28360, 21 Temmuz 2012.
- MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2019). *T.C. Resmî Gazete*, 30827, 10 Temmuz 2019.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. [T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı \(meb.gov.tr\)](http://www.meb.gov.tr/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf)
- MEB ve UNICEF. (t.y.). *Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi – Eğitici eğitimi kılavuzu*. [Eğitimde Birlikteyiz \(equitimdebirlikteyiz.org\)](http://www.equitimdebirlikteyiz.org)
- Moon, T. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into Practice*, 44(3), 226-233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_7
- Mutlu, N., Öztürk, M. ve Aytekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 185-202. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.466734>
- Nepal, S. (2021). *Differentiated instruction: Understanding of pre-service teachers*. Unpublished Master's Thesis, Queensland University of Technology, Australia.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.) Sage Publication.

- Peterson-Ahmad, M. B., Hovey, K. A., & Peak, P. K. (2018). Pre-service teacher perceptions and knowledge regarding professional development: implications for teacher preparation programs. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), 1-16.
- Prast, E. J., Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H., & Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22-34. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.01.009>
- Renzulli, S. R., & Reis, S. M. (2002). *How gifted programs relate to total school improvement. Gifted Child Today*, 25(4), 18-25.
- Resmî Gazete (11 Mart 2022, 31775). *Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği*.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2009). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom (2nd ed.)* Prufrock Press.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2013). *Teacher's survival guide: Differentiating instruction in the elementary classroom*. Prufrock Press.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 31-47.
- Ruys, I., Deyfruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 19(1), 93-107. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.744201>
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2015). Implementing differentiated instruction on pre-service physics teachers: Agendas. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 682-695.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya modeli (C. Mavituna, Çev.)*. İstanbul: Metropolis Yayınları.

- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education, 34*(4), 309-327.
- Scales, R. Q., Wolsey, D. T., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K. K., Dobler, E., Grisham, D. L., & Young, J. R. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education, 69*(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0022487117702584>
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Shareefa, M. (2021). Using differentiated instruction in multigrade classes: A case of a small school. *Asia Pacific Journal of Education, 41*(1), 167-181. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1749559>
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 9*(1), 87-98.
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach?. *Cogent Education, 7*(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.174227>
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: how neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Sönmez, V. (2017). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş* içinde (s. 21-51). Anı Yayıncılık.
- Spoon, J. C., & Schell, J. W. (1998). Aligning student learning styles with instructor teaching styles. *Journal of Industrial Teacher Education, 35*(2), 41-56.
- Star, J. R., & S. K. Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11* (2), 107–125.

- Sternberg, R. J. (2006). Recognizing neglected strengths. *Educational Leadership*, 64(1), 30-35.
- Sternberg, R. J., Nokes, C., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A., & Grigorenko, E. L. (2001). The relationship between academic and practical intelligence: A case study in Kenya. *Intelligence*, 29, 401-418. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(01\)00065-4](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(01)00065-4)
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_9
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teacher and Teaching Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Akılın Aydınlığında Eğitim*, 5(58), 58-62.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimlerine giriş* içinde (s. 261 -305). Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2010). Professional status of teaching in Turkey. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(3), 176-196. <https://doi.org/10.1080/13540601003754822>
- Şahin, A. E. (2014). Öğrenci izleme sistemi sonuçları temelinde öğretimin farklılaştırılması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 23, 22-30.
- Şahin, A. E., & İş-Güzel, Ç. (2018). Investigation of school readiness and academic development of elementary students firstly enrolled at school with '4+4+4 education regulation' in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(2), 104-127.

- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: Modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.988559>
- Temiz, N., & Kiraz, E. (2007). The implications of multiple intelligences theory on literacy education at first grade. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 111-126.
- Tessmer, M., Wilson, B., & Driscoll, M. (1990). A new model of concept teaching and learning. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 45–53.
- Tohum Otizm Vakfı ve SEÇBİR. (2021). *Engelli hakları odaklı kapsayıcı okul için öğretmen kılavuzu*. Eğitimde Engelli Hakları: Okulda Birlikte Hayatta Birlikte Projesi dâhilinde, [26.kasim.tohum.otizm.ogretmen.kilavuzu\(egitimdeengellihaklari.org\)](http://26.kasim.tohum.otizm.ogretmen.kilavuzu(egitimdeengellihaklari.org))
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school*. ERIC Digest E536.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom- responding of the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the elementary grades*. ERIC Digest ED443573.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice?, *Theory into Practice*, 44(3), 262-269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (Diye Kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.). Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiated instruction in mixed-ability classroom*. (3rd ed.) ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. ASCD.

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, M.C., Moon, R. C., 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., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Cunningham-Eidson, C. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Tulbure, C. (2011). Differentiated instruction for pre-service teachers: An experimental investigation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 448-452.
- UNESCO. (2015). *Herkes için eğitim 2015 hedefleri*.
[http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-in-Egitim-\(EFA\)](http://www.unesco.org.tr/Pages/13/47/Herkes-in-Egitim-(EFA))
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 61-70.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equality dimensions of educational effectiveness. *Studies in Educational Evaluations*, 45, 17-26.
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: Investigating the impact of a

- development program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123-138.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), 571–596.
- Vantieghema, W., Rooseb, I., Gheysensa, E., Griful-Freixeneta, J., Keppensc, K., Vanderlindec, R., Struyvena, K., & Avermaetb, P. V. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67,100912. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100912>
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: strategies for the primary grades*. The Guidford Press.
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148–176. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- West, J. A., & West, C. K. (2016). Integrating differentiation in English education methods courses: Learning from the perceptions and experiences of teacher candidates. *The Teacher Educator*, 51(2), 115-135. <https://doi.org/10.1080/08878730.2016.1151091>
- Westbroek, H. B., Rens, L. V., Berg, E., & Janssen, F. (2020). A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955-976. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>
- Westphal, L. E. (2011). *Ready-to-use differentiated strategies*. Prufrock Press.
- Whitaker, M. C., & Valtierra, K. M. (2018). Enhancing pre-service teachers' motivation to teach diverse learners. *Teaching and Teacher Education*, 73, 171-182. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.004>

- Yaman, M. (2014). Sosyal devlet ve sosyal belediyecilikte yaşanan dönüşüm: Kütahya belediyesi örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-dergisi*, 42, 113-121.
- Yay, S. (2014). Tarihsel süreçte Türkiye’de sosyal devlet. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(9), 147-161.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş 9. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 9-14.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th ed.)*. Sage Publications.
- YÖK (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- YÖK. (2018b). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- YÖK. (2020, 18 Ağustos). *Yeni YÖK üniversitelere yetki devrine devam ediyor*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden 19 Ekim 2020 tarihinde erişildi.
- Zaretskii, V. K. (2009). The zone of proximal development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(6), 70-93.
- Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EK-A: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Dersleri

SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI											
1. YARIYIL					2. YARIYIL						
Z/S	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS	Z/S	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Z	Eğitime Giriş	2	0	2	3	Z	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
Z	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3	Z	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Z	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3	Z	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
Z	Yabancı Dil 1	2	0	2	3	Z	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
Z	Türk Dili 1	3	0	3	5	Z	Türk Dili 2	3	0	3	5
Z	Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5	Z	Çevre Eğitimi	2	0	2	4
Z	İlkokulda Temel Matematik	3	0	3	5	Z	İlkokulda Temel Fen Bilimleri	3	0	3	5
Z	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	2	0	2	3	Z	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	4
TOPLAM		19	0	19	30	TOPLAM		18	0	18	30
3. YARIYIL					4. YARIYIL						
Z/S	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS	Z/S	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Z	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	Z	Öğretim İske ve Yöntemleri	2	0	2	3
Z	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3	Z	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
S	(MB) Seçmeli 1	2	0	2	4	S	(MB) Seçmeli 2	2	0	2	4
S	(GK) Seçmeli 1	2	0	2	3	S	(GK) Seçmeli 2	2	0	2	3
S	(AE) Seçmeli 1	2	0	2	4	Z	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
Z	İlkokulda Drama	2	0	2	4	S	(AE) Seçmeli 2	2	0	2	4
Z	Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	0	2	1	3	Z	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	3	0	3	5
Z	İlkokulda Yazma Öğretimi	3	0	3	6	Z	Türkçe Öğretimi	3	0	3	5
TOPLAM		15	2	16	30	TOPLAM		17	2	18	30
5. YARIYIL					6. YARIYIL						
Z/S	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS	Z/S	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Z	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	Z	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Z	Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3	Z	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
S	(MB) Seçmeli 3	2	0	2	4	S	(MB) Seçmeli 4	2	0	2	4
S	(GK) Seçmeli 3	2	0	2	3	S	(GK) Seçmeli 4	2	0	2	3
S	(AE) Seçmeli 3	2	0	2	4	S	(AE) Seçmeli 4	2	0	2	4
Z	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3	5	Z	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3	5
Z	Matematik Öğretimi I	3	0	3	4	Z	Matematik Öğretimi II	3	0	3	4
Z	Fen Öğretimi	3	0	3	4	Z	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	3	0	3	4
TOPLAM		19	0	19	30	TOPLAM		19	0	19	30
7. YARIYIL					8. YARIYIL						
Z/S	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS	Z/S	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Z	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	Z	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	12
Z	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3	Z	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
S	(MB) Seçmeli 5	2	0	2	4	S	(MB) Seçmeli 6	2	0	2	4
S	(AE) Seçmeli 5	2	0	2	4	S	(AE) Seçmeli 6	2	0	2	4
Z	Müzik Öğretimi	3	0	3	4	Z	Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	3
Z	İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	5	Z	Görsel Sanatlar Öğretimi	3	0	3	4
TOPLAM		14	6	17	30	TOPLAM		13	6	16	30

	Genel Toplam	Teorik	Uygulama	Kredi	AKTS	Saat	Yüzde
MB	Meslek Bilgisi	44	12	50	88	56	34
GK	Genel Kültür	26	2	27	42	28	19
AE	Alan Eğitimi	64	2	65	110	66	46
Toplam		134	16	142	240	150	100

ÜNİVERSİTE ZORUNLU DERSLERİ				
DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Bilgisayar Okuryazarlığı	2	0	2	2
Seçmeli Güzel Sanatlar	0	2	1	1
Üniversite Hayatına Giriş	1	0	1	1
SEÇMELİ DERSLER				
ALAN EĞİTİMİ SEÇMELİ DERSLERİ				
DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
Afetler ve Afet Yönetimi	2	0	2	4

Çocuk Edebiyatı	2	0	2	4
Çocuk Psikolojisi	2	0	2	4
Geleneksel Çocuk Oyunları	2	0	2	4
İlkokul Ders Kitapları İncelemesi	2	0	2	4
İlkokul Programı	2	0	2	4
İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları	2	0	2	4
Kapsayıcı Dil Öğretimi	2	0	2	4
Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi	2	0	2	4
Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi	2	0	2	4
Sosyal Beceri Öğretimi	2	0	2	4
Türk Kültürünce Çocuk ve Eğitim	2	0	2	4
MESLEK BİLGİSİ SEÇMELİ DERSLERİ				
Açık ve Uzaktan Öğrenme	2	0	2	4
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	2	0	2	4
Eğitim Hukuku	2	0	2	4
Eğitim Antropolojisi	2	0	2	4
Eğitim Tarihi	2	0	2	4
Eğitimde Drama	2	0	2	4
Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	2	0	2	4
Eğitimde Program Geliştirme	2	0	2	4
Eğitimde Proje Hazırlama	2	0	2	4
Eleştirel ve Analitik Düşünme	2	0	2	4
Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi	2	0	2	4
Kapsayıcı Eğitim	2	0	2	4
Karşılaştırmalı Eğitim	2	0	2	4
Mikro Öğretim	2	0	2	4
Müze Eğitimi	2	0	2	4
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	2	0	2	4
Öğrenme Güçlüğü	2	0	2	4
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	2	0	2	4
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim	2	0	2	4
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme	2	0	2	4
GENEL KÜLTÜR SEÇMELİ DERSLERİ				
Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	2	0	2	3
Beslenme ve Sağlık	2	0	2	3
Bilim Tarihi ve Felsefesi	2	0	2	3
Bilim ve Araştırma Etiği	2	0	2	3
Ekonomi ve Girişimcilik	2	0	2	3
Geleneksel Türk El Sanatları	2	0	2	3
İnsan Hakları ve Demokrasi	2	0	2	3
İnsan İlişkileri ve İletişim	2	0	2	3
Kariyer Planlama ve Geliştirme	2	0	2	3
Kültür ve Dil	2	0	2	3
Medya Okuryazarlığı	2	0	2	3
Mesleki İngilizce	2	0	2	3
Sanat ve Estetik	2	0	2	3
Türk Halk Oyunları	2	0	2	3
Türk İşaret Dili	2	0	2	3
Türk Kültür Coğrafyası	2	0	2	3
Türk Musikisi	2	0	2	3
Türk Sanatı Tarihi	2	0	2	3

EK-B: Dersin İşlendiği Sınıf



EK-C: Demografik Bilgi Formu**Kapsayıcı Eğitim Dersi Demografik Bilgi Formu**

Sevgili öğrencilerim,

Bu derse yönelik olarak edineceğiniz bilgilerin açıklanabilmesinde yardımcı olacak bazı demografik ve kişisel bilgilerin edinilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle aşağıdaki ifadelere doğru ve görüşlerinizin sorulduğu ifadelerin içtenlikle cevaplandırılmasını rica etmekteyim. Burada yazdığınız hiçbir bilgi, ders sorumlusu haricinde kimse tarafından değerlendirilmeyecek ve kimse ile paylaşılmayacaktır.

Adınız Soyadınız: _____

Doğum tarihiniz: _____

Mezun olduğunuz lisenin tam adı ve mezuniyet yılı: _____

Mezuniyet alanı: () Eşit Ağırlık () Sayısal () Sözel Diğer: _____

ÖSYS yerleştirme türü: () İlk yerleştirme () 1. Ek yerleştirme () Yatay geçiş

Y-EA / Yerleşme puanınız: _____ **Programı Tercih Sıranız:** _____

Genel akademik ortalamanız: _____

Sınıf öğretmenliği programını tercih etme sebebiniz:

Kendi öğrenme biçiminizi tarif eder misiniz? Sizce en iyi hangi ortamda, hangi koşulda ve hangi teknikleri kullanarak öğreniyorsunuz? (sesli/sessiz, stres düzeyi, çalışma alışkanlıkları, size öğretim yapılırken kullanılan teknikler):

Öğretmen adayı olarak eğitime bakış açınızı tanımlar mısınız? Sizin için eğitim ve öğretimde hangi unsurların önemli olduğunu, öğrencilere ve mesleğe karşı bakış açınızı ele alarak betimleyiniz.

Öğretimi farklılaştırma hakkında neler biliyorsunuz?

Ders planı hazırlamayı biliyor musunuz? Daha önce hangi dersler kapsamında ders planı hazırladınız? Hazırladığınız ders planları, ilkokul düzeyindeki hangi derslere aitti?

Ders planı hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?

Ders planı hazırlarken hangi öğrenci özelliklerini dikkate alıyorsunuz/alınmalıdır?

Etkili bir öğretmenin özelliklerini nasıl tanımlarsınız?

Ekleme istedikleriniz...

EK-Ç: Ders Planı Formatı

Kapsayıcı Eğitim Dersi Final Görevi

Sevgili arkadaşlar,

Bu ders kapsamında öğretimi farklılaştırmaya yönelik olarak birçok esası ve tekniği ele aldık. Bu final görevinin amacı, sizin bu derste edindiğiniz bilgi ve becerileri planlama sürecinde hangi düzeyde kullanabildiğinizi görmektir. Bu nedenle planda, ele aldığımız farklılaştırma tekniklerinden en az iki tanesini kullanmanız gerekir. Bunun yanında, değerlendirme ile ilgili bazı teknikler de ele alınacaktır. Buradan da özellikle, rubrik ve gördüğümüz diğer değerlendirme araçlarının hazırlanarak eklenmesi gerekecektir. Aşağıda, ödeviniz için kullanacağınız ders planı şablonu ve içerisini nasıl dolduracağınızı belirtilmiştir. Bu kapsamda, sizlere önceden verilmiş olan çok kapsamlı iki adet ders planınızı incelemeniz gerekir. Özellikle şiir ile ilgili olan ve öğrenme sözleşmelerini içeren ders planı, tam bir yol gösterici niteliktedir.

A. PLANLAMA	
Öğrencilerin ne bilmesini, anlamasını ve yapabilmesini istiyorum?	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	Sınıf belirtiniz.
Süre	Süreyi belirtiniz.
Kazanımlar	NOT: Şiir yazma kazanımı ile ilgili olarak kapsamlı bir örnek yer almaktaydı. Bu nedenle şiir yazar, kazanımını seçmemeniz gerekir. Burada dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarından birçok kazanımın yerleştirilmesi gerekir. Türkçe dersinde her öğrenme alanına yönelik bir şeyler yapılır. Metin okunurken okumaya yönelik, soru cevaplarken yazma ve dinlemeye yönelik, sorulara cevap verirken konuşmaya yönelik birçok kazanım bir arada kullanılır. Siz de, hangi kazanımlar kullanılacaksa, o kadar fazla kazanımı alt alan ve numarası ile birlikte yazmanız gerekir.
Ana Fikirler ve İlkeler	Burada, ders dâhilinde yapılacak her bir etkinliğin en genel olarak kazandıracağı fikirler yazılmalıdır. Öğrencilerin “anlaması gerekenleri” ifade eder.
Temel Kavramlar	Kazanımlar içerisinde özellikle yer alan kazanımlardan çıkarılacak önemli kavramların burada olması gerekir. Bu kavramlar, genel olarak farklılaştırma etkinliklerine başlamadan evvel belirlenerek buraya yazılmalıdır. Öğrencilerin “bilmesi gerekenleri” ifade etmektedir.
Temel Beceriler	Kazanıma yönelik, özellikle kazanımdan çıkarılabilecek kazanım ve konu temelli beceriler yazılmalıdır. Bunlar, ders içerisinde yapılmasını beklediğiniz her türlü beceriyi ifade etmektedir. Öğrencinin “ne yapabilmesini” istediğiniz kısımlardır. Burada ifade ettiğiniz her bir beceri, öğrencinin neleri yapmasını amaçladığınızı anlamına gelir. Bunlar bazen kazanımın kendisi bile olabilir. Örneğin hikâye unsuru belirleme bir kazanımdır ve aynı zamanda beceridir. Ancak, hikâye yazmanın altında da birçok beceri vardır, cümle kurabilme, paragraf yazabilme, detay ve merak unsuru ekleyebilme, sonuç yazabilme.
Yöntem	Burada ders dâhilinde kullanacağınız her türlü yöntem ve tekniği yazmanız beklenmektedir.
Araçlar	Ders dâhilinde kullanılacak her türlü araç ve gereç yazılmalıdır.
B. ÖN DEĞERLENDİRME	
Öğrenciler ne durumda (hazırbulunmuşluk, ilgi ve öğrenen profili bağlamında)?	
Ön değerlendirme	Öğrenci özelliklerini belirlemek için ne tür ön değerlendirme kullandınız? Mini sınavdan, kendi hazırlayacağınız kısa ilgi envanterine, gözlem notlarından birçok aracı burada kullanabilirsiniz. Dersin ilk başlarında özellikle ele aldığımız değerlendirme teknikleri vardı. Hatta bazılarını ders değerlendirmesi olarak size de uygulamıştım. Bunlardan seçtiğiniz kazanımlara uygun olabilecekleri kullanabilirsiniz, bazı özelliklerini değiştirerek uyarlayabilirsiniz. Burada, hangi özelliklerin tespiti için nasıl bir yol izlediğinizi yazmalısınız. Kullanacağınız aracı ek olarak en sona eklemelisiniz. Sınıf içi öğrenmelerin değerlendirilmesi dersini alanlar/almış olanlar o dersteki bilgilerinden de yararlanmalıdır.
Bireysel farklılıklar	Sınıfta olan öğrenci özelliklerinin aşağıdaki kısımlarda belirtilmesi gerekir. Bunun için özellikle yaptığınız gözlem / dinlediğiniz ses kaydından yararlanmalısınız. Özellikle hazırbulunmuşluk ile ilgili verileri oradan alacaksınız. Burada hayali öğrencileriniz varmış gibi düşünün. Onları isimlendirip özelliklerini alt başlıkların yanına belirtin. Her bir başlığın en sonuna, bu özelliklerin nasıl ders içerisinde sürece dâhil edileceğini belirtin.

	<i>İlgi:</i> <i>Hazırbulunuşluk:</i> <i>Öğrenen profili:</i>
Gruplama	Burada hangi öğrencilerin hangi etkinlikler ile özellikle buluşturulacağını yazıldığı kısımdır. Yukarıda yazdıklarınızdan yararlanacağınız kısımdır. Burada öğrencilerin hayali isimleri de olabilir. Örneğin ilk başta toplu öğretimde, özellikle karma hazırbulunuşluk grupları olacak. Ahmet, Veli, Başak ve Esin; hazırbulunuşluk açısından benzer etkinlikler ile buluşacak. Esra, Çiğdem ve Merve de benzer hazırbulunuşluğa sahip, onlar da benzer etkinlik üzerinde çalışacak. Ali ve Güneş uçaklara ilgili, o nedenle onlar birlikte bir etkinlik üzerinde çalışacak gibi.
C. KAZANDIRMA VE FARKLILAŞTIRMA	
Öğrencilerin daha ileriye gitmeleri için ne yapabiliriz?	
Farklılaştırma özelliği	Aşağıdaki öğelerin nasıl ve hangi öğrenci özelliğine göre farklılaştırılacağını yazmalısınız. Örneğin özellikle içeriğin hazırbulunuşluğa göre farklılaştırıldığı etkinlik ve teknikler, x numaralı etkinlikte y yöntemi kullanılmıştır, gibi. <i>İçerik:</i> <i>Süreç:</i> <i>Ürün:</i>
Güdüleme	Öğreneceklerinin ne işe yarayacağını ifade etmeliyiz. Çünkü onların, burada öğreneceklerinin kendilerine yararı olduğunu belirtmeye çalışıyoruz. Bu kısım can alıcı bir iki cümle ile yazılabilir. Etkili bir güdüleme, sınıf yönetimi açısından da gerekli bir özelliktir.
Gözden Geçirme	Tüm ders planı içerisinde neler yapacaklarını öğrencilere söylediğiniz yerdir.
Derse Geçiş	İlk öğrenme sürecine başladığınız zaman söyleyeceğiniz bir giriş cümlesi yazmalısınız. "Şimdi sizle bir video izleyeceğiz." Kadar kısa olmalıdır.
Öğrenme Etkinlikleri	İlk başta temel kavramlar ve genel içeriği, tüm grup ile birlikte ele alırız. Bunun için birçok duyuya hitap eden materyallerin kullanılması uygun olur. Videolar, resimler, fotoğraflı materyaller, çocuk edebiyatı eserleri vs. Tüm burada kullanılacak materyallerin eklerde yer alması gerekir. Tüm grupla etkinlikleri yaparken hazırbulunuşluğu dikkate almamız gerekir. Sıkıcı veya çok tekrar eden şekillerde ele alınması, görev odaklı olmayan davranışların oluşmasına neden olabilir. Burada, konunun genel olarak ele alınması demek, sadece öğretmenin anlatımı değil, gerekli yerlerde grup çalışmalarıyla desteklenmesi, öğrencilerin birbirlerinden de öğrenmesini sağlayan etkinliklerin yer alması gerekir. Sınıfın büyük bir kısmı konu içeriğine yönelik düşük hazırbulunuşlukta ise detaylı şekilde ele alabiliriz. Sonrasında zaten, farklılaştırma kullanarak yüksek hazırbulunuşluktaki öğrencilerin ileri gideceği etkinlikler uygulanacaktır. Bazen, içeriği çoğu kişi biliyordur. O zaman hazırbulunuşluğu yüksek öğrencileri sıkmadan temel kısımlar ele alınır ve hazırbulunuşluğu yüksek olanlar farklılaştırma etkinlikleri ile buluşurken diğer grup ile siz küçük grupla öğretim yapıp onların bilgi ve beceri düzeylerini ileri götürmeye uğraşır, temel kavramları anladıklarına emin olmaya çalışabilirsiniz. Burada özellikle, hazırbulunuşluğu düşük grupla ilgili küçük grupla öğretimin yapılacağı etkinlikler mutlaka olmalıdır. Çünkü onların öğretmen liderliğinde öğretime ihtiyaçları genelde oluyor. Bunu gerçekleştirmek için en iyi zamanlar da, farklılaştırma etkinlikleri gerçekleştirilirken yapılmalıdır. Bu durumda sınıf birleştirilmiş sınıf hâlini alır ve siz de istediğiniz gruba müdahale edebilirsiniz. Ama bir şeyin nasıl yapılacağını öğretme durumunuz varsa, bunu tek tek basamak basamak herkes ile birlikte ele almak en doğrusudur. Türkçe dersinde de bu şekilde özellikle gösterip yaptırma veya modelleme ile kazandırılan beceriler çok fazladır. Bunları düşünerek etkinliklerinizi yazmalısınız. Buradaki etkinlikleriniz ne kadarsa, o kadar etkinlik numarası eklemeniz gerekiyor. Ayrıca Türkçe dersinde, becerileri metin üzerinden kazandırmak esastır, siz de uygun olabilecek metinleri ders kitapları veya çocuk dergilerinden seçebilirsiniz. Seçilen her türlü materyal, ekler kısmında özellikle numaralandırılarak verilmelidir. Bunun yanında, soru-cevap yöntemi kullanacaksanız, soracağınız sorular ile hangi cevaba varmak istediğinizi mutlaka yazmanız gerekir. Bunun yanında bu kısım, özellikle farklılaştırmanın da gerçekleştirileceği kısımdır. Özellikle kullanılacak olan tekniğin nasıl işletileceği ile ilgili esasları burada belirtmelisiniz. Aşağıda, etkinliklerin ne şekilde ele alınacağı belirtilmiştir. 1. Etkinlik: (Hangisi: Tüm sınıf, hazır bulunuşluk karma grup, hazır bulunuşluk homojen grup, ilgiye göre homojen grup vs). Etkinliklerinizi numaralandırın ve yanına hangi tür grupla olacağını yazın. Bazen etkinliğin adım adım yapılması gerekir. O durumda da adımlar ifade edilmelidir. 1. Adım: 2. Adım:

	<p><u>Ara Özet:</u> Etkinlik bittikten sonra, özellikle öğrenilmiş olan bilgi ve beceri kısasa tekrar edilir. Örneğin, şiirin duyguların farklı ses özellikleri ve ses tekrarları ile estetik şekilde ifade etme sanatı olduğunu kavradık, gibi.</p> <p><u>Ara Geçiş:</u> Sıradaki etkinliğe geçiş cümlesidir.</p> <p>2. Etkinlik: (Hangisi: Tüm sınıf, hazır bulunuşluk karma grup, hazır bulunuşluk homojen grup, ilgiye göre homojen grup vs). Etkinliklerinizi numaralandırın ve yanına hangi tür grupla olacağını yazın.</p> <p>1. Adım:</p> <p>2. Adım:</p> <p><u>Ara Özet:</u> Etkinlik bittikten sonra, özellikle öğrenilmiş olan bilgi ve beceri kısasa tekrar edilir. Örneğin, şiirin duyguların farklı ses özellikleri ve ses tekrarları ile estetik şekilde ifade etme sanatı olduğunu kavradık, gibi.</p> <p><u>Ara Geçiş:</u> Sıradaki etkinliğe geçiş cümlesidir. (Kaç tane etkinlik varsa, o kadar süreç tasarlanır.)</p> <p>X. Etkinlik: (Hangisi: Farklılaştırma tekniği: merkezler, öğrenme sözleşmeleri, seçim tahtaları, katlı öğretim, Bloom kartı, menüler) Burada, derste ele aldığımız farklılaştırma tekniklerinden bir tanesi ile şekillenmiş etkinlikler ele alınması gerekiyor. Ancak özellikle bir konu alanı veya içerikte bunu yapmanız gerekir. Çünkü en az iki adet farklılaştırma tekniği kullanmanız gerekiyor. Aynı etkinlikleri veya içeriği, farklı bir farklılaştırma tekniği içerisinde ele alamazsınız. Örneğin sıfatlarla ilgili dilbilgisi kazanımı etkinliklerini hem öğrenme sözleşmesi, hem de katlı öğretim ile almak gibi. Bu plan içerisinde başka bir içeriği daha farklılaştırarak ele almanız gerekecektir. Dilbilgisi, okuma-anlama ve yazma içerikli kazanımlarınız var, bunlardan bir tanesini bir farklılaştırma tekniği ile şekillendirin. (devamı aşağıda)</p> <p>XY. Etkinlik: (Hangisi: Farklılaştırma tekniği: merkezler, öğrenme sözleşmeleri, seçim tahtaları, katlı öğretim, Bloom kartı, menüler) Sonrasında diğer seçtiğiniz konu alanı / içerik veya beceriler bütünü için başka bir farklılaştırma tekniğini seçmeniz ve şekillendirmeniz gerekecektir.</p> <p>Tampon etkinlikler: Öğrencilerin gelişimlerinin sürekliliği için, hangi tür etkinlikler özellikle tampon etkinlik olarak ele alınacaktır? Özellikle ele alacağınız tampon etkinlikleri ve ne zaman kullanılacaklarını buraya yazmanız gerekir.</p>
Ç. SÜREKLİ DEĞERLENDİRME	
Değerlendirme	<p><u>Biçimlendirici Değerlendirme:</u> Burada özellikle, süreç içerisindeki öğrencinin gelişiminin değerlendirileceğini belirten önlemler olmalıdır. Öğrencilerin bireysel hızlarının takip edileceği, hangi tür becerilerde eksikliğin gerektiği zaman öğretmen tarafından küçük grupla öğretime alınacağı şeklindeki önlemin de buraya yazılması lazım. Çünkü anlık olarak öğretmenin müdahale edeceği durumlar, anlık değerlendirme ile mümkündür. Bu da sürecin içerisindeki biçimlendirici değerlendirme ile gerçekleştirilir. Burada, değerlendirme başlığı altında bahsettiğimiz tekniklerden yerleştirmeniz uygun olacaktır.</p> <p><u>Sonuç Değerlendirme:</u> Burada özellikle, ortaya konulan ürün/ürünlerin değerlendirilmesine yönelik araçların olması uygundur. Özellikle süreç içerisinde ürünlerin nasıl tasarlanacağına yönelik ölçütleri, rubrikler; buradaki değerlendirmeyi sağlamaktadır. Değerlendirilebilecek olan ürünlerin özellikle listelenmiş olması gerekir. Çalıştıkları etkinliklerin takiplerinin yapılacağı çizelgelerin belirtilmesi ve özellikle eklenmesi gerekir. Burada aslolan, ürünlerin değerlendirileceği araçların eklenmesidir. Burada rubrikler, ölçütler ve ele alacağımız farklı sonuç değerlendirme etkinliklerinin eklenmesi gerekecektir.</p>

EKLER: Bu kısımda, özellikle plan içerisinde gösterilmesi zor olan ve ders esnasında kullanılacak her türlü ekler bulunmalıdır. Ön değerlendirme aracı, farklılaştırma etkinlikleri ile ilgili ekler, ürünlerin değerlendirme ölçütleri burada olabilir. Ders içerisinde kullanılacak her türlü büyük materyal buraya numara verilerek eklenmeli ve ders planının içerisinde de numarası belirtilmesi gerekir.

EK-D: Görüşme Soruları

Kapsayıcı Eğitim Dersi Görüşme Formu

Değerli öğrencim, öncelikle bu görüşme için bana zaman ayırdığın için teşekkür ederim. Görüşmenin amacı, bir dönem boyunca aldığın öğretimi farklılaştırma dersinde ilgili becerilere ilişkin dersi ve kendindeki gelişimi değerlendirmektir. Bu kapsamda sorulacak olan sorular hem ders, hem de hazırladığın ders planı ile ilgili olacaktır. Bu görüşme 45 dakika kadar sürecek ve kayıt altında olacaktır. Teşekkür ederim.

1. Dersimiz kapsamında, öğretmenlik yaşantınız boyunca kullanacak şekilde edindiğiniz bilgi ve becerilerden bahseder misin?

(Derste neler yaptık, hangi bilgileri kazandın, hangi becerileri kazandın, neler öğrendin? Öğretimi farklılaştırmanın öğrencinin öğrenmesine katkısı nedir? Farklılaştırılabilir unsurlar, bireysel farklılıklar, gruplama, değerlendirme vs.)

2. Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili aldığınız bu ders hakkında neler düşünüyorsunuz?

(Faydalı mı, gerekli mi, diğer arkadaşlarına tavsiye eder misin, yüz yüze mi uzaktan mı?)

3. Dönemin başındaki ile dönemin sonundaki bilgi birikimini düşünecek olursan, öğretimi farklılaştırma konusunda neler düşünüyorsun? Hazırladığın ilk ders planı ile son ders planı arasında ne gibi farklılıklar görüyorsun?

4. Farklı yöntemleri ders içerisinde ele aldık. Edindiğin yöntem ve becerileri kullanma konusunda kendini değerlendirir misin?

5. Hazırladığınız ders planına yönelik bazı sorular sorulacaktır. Ders planı ekrana yansıtılacaktır.

5.1. Hazırladığın ders planlarında, hangi bireysel farklılıkları ele alarak planlama yaptın? Ön değerlendirme olarak neleri uyguladın ve neleri belirlemeye çalıştın? Gruplamaları nasıl yaptın?

5.2. Öğretimi farklılaştırmak için başvurduğunuz yöntemleri neye göre seçtin? *Yöntemleri ders planına nasıl ekledin? Kullandığın yöntemleri seçmeye nasıl karar verdin? İçerik, ürün ve süreç farklılaştırması ile ilgili neler yaptın?*

5.3. Ders planını hazırlarken en çok zorlandığın ve en kolayına gelen süreç ne oldu? Neden?

5.4. Bu planlamalar ışığında, öğretmen olduğunda kendini ne gibi yöntemleri uygulamayı planlarken görüyorsun?

6. Öğretimi farklılaştırma ile ilgili bu dersimizde, ilkokul Türkçe dersi kapsamında planlamalar yaptın. Bu yaklaşımın başka hangi derslerde öğretim farklılaştırılabilir?

7. Öğretimi farklılaştırma ile ilgili bu dersi almış olman, öğretmen adayı olarak sana ne gibi bir katkı sağladı ve bu dersi almayanlardan senin farkın nedir?

8. Bu ders kapsamında kendi gelişimini neye benzetirsin?

“Bu derste edindiklerim sayesindeki gelişimimi benzetirim, çünkü....”

9. Uzaktan eğitim ile yüz yüze gerçekleştireceğini düşündüğün bir öğretimin planlamasını yaptın. Sence bu yaklaşım, uzaktan öğretimde nasıl ele alınabilir? Bir sınıf öğretmeni adayı olarak, kendi hazırladığın ders planlarını uzaktan nasıl uyguladın?

10. Eklemek istediklerin?

EK-E: FÖY'e Yönelik Öğretmen Yeterlikleri

1. YETERLİK ALANI: BİLGİ

1.1. Alt Yeterlik Alanı: Disiplinlere İlişkin Bilgi

1.1.1. Derslere ait kazanımların önemli noktalarına ilişkin içeriği ve becerileri sergiler.

1.1.2. Derslere ait kazanımlarda yer alan temel kavramları ve ana fikirleri bilir.

1.2. Alt Yeterlik Alanı: Yaklaşım İlişkin Bilgi

1.2.1. Bireysel farklılık kavramının bileşenlerini bilir.

1.2.2. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının temelindeki pedagojik alt yapıyı bilir.

1.2.3. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkelerini bilir.

1.2.4. Kavram temelli öğretimin özelliklerini bilir.

1.2.5. Öğretimi farklılaştırmanın gerekçelerini bilir.

1.2.6. Öğretimi nasıl ve neye göre farklılaştırabileceğini bilir.

1.2.7. Farklılaştırılmış öğretim, bireyselleştirilmiş eğitim ve zenginleştirme kavramları arasındaki farkı bilir.

2. YETERLİK ALANI: BECERİ

2.1. Alt Yeterlik Alanı: Eğitim ve Öğretimi Planlama

2.1.1. Bir dersi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilke ve basamaklarına göre planlar.

2.1.2. Ders planı hazırlamanın her aşamasında Bloom'un taksonomisinden yararlanır.

2.1.3. Bireysel farklılık ve sosyo-kültürel özellikleri dikkate alarak esnek ders planları hazırlar.

2.1.4. Hazırbulunuşluğa ilişkin ölçme sonuçlarını, öğretimi planlamak için kullanır.

2.1.5. Kazanıma ilişkin belirlediği temel kavram, ilke ve becerileri planlama aşamasında kullanır.

2.1.6. Ölçme verilerini kullanarak içeriği uyarlar.

2.1.7. Ölçme verilerini kullanarak süreci planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.

2.1.8. Ölçme verilerini kullanarak öğrencilerin ortaya koyacakları ürünleri planlar ve gerekli uyarlamaları yapar.

2.1.9. Öğrencilerin durumunu dikkate alarak gerektiğinde mekânda uyarlama yapar.

2.1.10. Öğretimi şekillendirmek için süreç değerlendirme tekniklerini kullanır.

2.2. Alt Yeterlik Alanı: Öğrenme Ortamları ile Süreçlerini Oluşturma ve Sürdürme

2.2.1. Kavram temelli öğretimi uygular.

2.2.2. Grup dinamiklerine uygun esnek gruplama tekniklerini planlı veya anlık olarak uygular.

2.2.3. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun strateji, yöntem ve teknikleri süreçte kullanır.

2.2.4. Zaman, mekân, materyal ve etkinliğin kontrolünü ve yönetimini sağlar.

2.2.5. Her bir öğrenciyi sınıfın doğal bir üyesi olarak kabul ederek demokratik bir sınıf iklimi oluşturur.

2.2.6. İhtiyacı olması hâlinde, sınıf içerisinde ve dışında iş birliği yapabileceği uzmanlara başvurur.

2.2.7. Sınıf içerisindeki grup normlarını ve her bir öğrencinin bireysel normunu takip eder.

2.2.8. Her bir öğrencinin gelişim düzeyine uygun şekilde, gitgide karmaşıklaşan temel bilgi ve beceri kazanma fırsatları sunar.

2. 3. *Alt Yeterlik Alanı: Ölçme ve Değerlendirme*

2.3.1. Hazırbulunuşluğu belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.

2.3.2. İlgili belirlemek için ön değerlendirme araçları tasarlar ve kullanır.

2.3.3. Öğrenen profillerini desteklemek için gözlem ve görüşmelerden elde ettiği bilgileri kullanır.

2.3.4. Öğrencinin gelişimini görmek ve öğretimi planlamak için süreç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

2.3.5. Öğrencilerin gelişimlerini görmek ve notlandırmak için sonuç değerlendirme tekniklerini bir arada kullanır.

3. *YETERLİK ALANI: FELSEFE VE ANLAYIŞ*

3.1. *Alt Yeterlik Alanı: Eğitim Felsefesi*

3.1.1. Öğretimi kılavuzlayan, lider bir öğretmen rolünü üstlenir ve bunu öğrencileri ile paylaşır.

3.1.2. Bireysel farklılıklara saygı gösterir.

3.1.3. Mizahı ve kucaklayıcı dili sıklıkla kullanır.

3.1.4. Yaşam boyu öğrenen bir anlayışla mesleki gelişimini sürdürür.

3.2. *Alt Yeterlik Alanı: Anlayış*

3.2.1. Öğrencilerinin bir potansiyeli olduğuna inanır.

3.2.2. Öğrenciyi bir birey ve öğrencinin gelişimini bir bütün olarak görür.

3.2.3. Her bir öğrencinin en üst seviyede sürekli gelişim göstereceğine inanır.

EK-F: Kapsayıcı Eğitim Dersi İzlenesi

BÖLÜM	DERS ADI	DERS KODU	YARIYIL	TEORİ + UYGULAMA (Saat)	AKTS
Temel Eğitim	Kapsayıcı Eğitim	EĞİT452	4	2+0	4
DERSİN GÜNÜ VE SAATI	Cuma / 12.00-13.50 / Zoom				
DERSİN SORUMLUSU	Saadet Zoraloğlu				
İLETİŞİM BİLGİLERİ	Ofis: A 206 Dâhili: 2232 saadetzoraloglu@gmail.com				
DERSİN TÜRÜ	Seçmeli				
ÖN KOŞUL	Yok				
DERSİN KUR TANIMI	Kapsayıcılık ve kapsayıcılığın içeriği; kapsayıcı eğitim: tanımı, içeriği ve önemi; kapsayıcı eğitimin hukuki dayanakları; ulusal ve uluslararası mevzuat; kapsayıcı eğitimde yaklaşım ve standartlar; kapsayıcı eğitimde öğretmen rolleri; kapsayıcı öğretim programı ve materyalleri; kapsayıcı eğitimde tutum ve değerler; kapsayıcı okul ve sınıf; kapsayıcı eğitim için eylem planı hazırlama; kapsayıcı eğitim uygulamaları: öğrencileri farklılaştıran özellikler, etkili iletişim, kullanılan dil, psiko-sosyal destek, öğretimi farklılaştırma ve örnekler, yöntemler ve teknikler, öğretimi planlama, ders materyallerinde kapsayıcılık ve kapsayıcı etkinliklerin seçimi; ders tasarlama uygulamaları.				
DERSİN AMACI	Sınıf öğretmeni adaylarının FÖY'ü yansıtacak şekilde öğretimi planlamasını ve uygulanmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutum geliştirmeleridir.				
DERSİN ÖĞRENME KAZANIMLARI /ÇIKTILARI	1)Kapsayıcılık ve farklılaştırma ile ilgili teorik alt yapıya sahip olur. 2) Öğrencilerin farklılaşan özelliklerini tespit eder. 3)Öğretimi farklılaştırmaya yardımcı olabilecek yöntem ve teknikleri bilir. 4)Öğretimi farklılaştırmaya yardımcı olabilecek ölçme-değerlendirme araçlarını tasarlar. 5) Öğretimi farklılaştırma ile ilgili teknik ve yöntemleri kullanarak ders planları hazırlar.				
DERSİN HAFTALIK PLANI	HAFTA	KONULAR			
	21 Şubat	İzence ve ders hakkında genel bilgi, ön değerlendirme formu, temel kavramlar Ön değerlendirme görevi: Ders planı hazırlama			
	28 Şubat	Kapsayıcı eğitim ile ilgili kuramsal bilgi temeli/kapsayıcılık ve farklılaştırma arasındaki ilişki Ön hazırlık: Okuma* Günlük ve değerlendirme			
	6 Mart	Öğrencilerin farklılaşan özellikleri/bireysel farklılıklar Ön hazırlık: Okuma** Günlük ve değerlendirme			
	13 Mart	Farklılaştırılabilir unsurlar 12 Mart ve 16 Mart: Bireysel farklılıkları gözlem (11+11 kişi) Ön hazırlık: Okuma*** (ikisinden biri) Günlük ve değerlendirme			
	20 Mart	PANDEMİ TATİLİ – Gözlem görevlerinin raporlanması			
	27 Mart	Uyarlama teknikleri - Merkezler Günlük ve program değerlendirmesi görevi			
	3 Nisan	Uyarlama teknikleri- Öğrenme Sözleşmeleri Günlük			
	10 Nisan	Uyarlama teknikleri-Katlı Öğretim Günlük			

	17 Nisan	Uyarlama teknikleri-Bloom Kartları Günlük ve Bloom kartı eşleştirme görevi																											
	24 Nisan	Uyarlama teknikleri-Seçim Tahtaları Günlük ve seçim tahtası yazma görevi																											
	1 Mayıs	Uyarlama Teknikleri – Seçim Tahtaları ve Gruplama Teknikleri Günlük																											
	8 Mayıs	Uyarlama teknikleri: Menüler ve değerlendirme türleri Günlük																											
	15 Mayıs	Değerlendirme teknikleri ve tampon etkinlikler Günlük																											
	22 Mayıs	Tüm konuların tekrarı, genel olarak soruların alınması, final görevi ile ilgili soruların alınması																											
ZORUNLU YA DA ÖNERİLEN KAYNAKLAR	<p>ZORUNLU KAYNAKLAR *Ayan-Ceyhan, M. (2016). <i>Kapsayıcı eğitim: Okul pratikleri, öğretmen ihtiyaçları</i>. İstanbul: İmak Ofset- Eğitim Reformu Girişimi. **Olçay-Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. <i>Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, 5, 111-123. Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-8 Türkçe Dersi 1-4 Ders Kitapları ***Aydoğan-Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. <i>Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 7(2), 344-363. ***Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları, <i>Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 7(2), 379-402.</p>																												
ÖNERİLEN KAYNAKLAR	<p>Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). <i>Farklılaştırılmış öğretim</i>. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Tomlinson, C. A. (2014). <i>Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim</i> (Diye kültürlerarası İletişim Hizmetleri, Çev.) İstanbul: Sev Yayıncılık. Westphal, L. E. (2011). <i>Ready-to-use differentiated strategies grades 3-5</i>. Waco, TX: Prufrock Press Inc. Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2009). <i>Strategies for differentiated instruction: Best practices for the classroom</i>. Waco, TX: Prufrock Press Inc.</p>																												
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ VE GEÇME KRİTERLERİ	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Sayısı</th> <th>Toplam Katkısı(%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Görev ve değerlendirmeler (bireysel+grup)</td> <td>7</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>Günlükler (bireysel)</td> <td>11</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>Ders planı hazırlama (bireysel)</td> <td>1</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Derse eksiksiz katılım (bireysel)</td> <td>1</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Toplam(%)</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Yıl İçinin Başarıya Oranı(%)</td> <td>21</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>Final Sınavının Başarıya Oranı(%)</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Toplam(%)</td> <td>20</td> <td>100</td> </tr> </tbody> </table>			Sayısı	Toplam Katkısı(%)	Görev ve değerlendirmeler (bireysel+grup)	7	35	Günlükler (bireysel)	11	22	Ders planı hazırlama (bireysel)	1	40	Derse eksiksiz katılım (bireysel)	1	3	Toplam(%)			Yıl İçinin Başarıya Oranı(%)	21	100	Final Sınavının Başarıya Oranı(%)	0	0	Toplam(%)	20	100
	Sayısı	Toplam Katkısı(%)																											
Görev ve değerlendirmeler (bireysel+grup)	7	35																											
Günlükler (bireysel)	11	22																											
Ders planı hazırlama (bireysel)	1	40																											
Derse eksiksiz katılım (bireysel)	1	3																											
Toplam(%)																													
Yıl İçinin Başarıya Oranı(%)	21	100																											
Final Sınavının Başarıya Oranı(%)	0	0																											
Toplam(%)	20	100																											
UYARLAMA	Engel durumunuzdan ötürü herhangi bir akademik uyarlamaya ihtiyaç duruyorsanız lütfen benimle irtibata geçiniz.																												

**DERSİN MESLEK
EĞİTİMİNİ
SAĞLAMAYA
YÖNELİK KATKISI**

Kapsayıcı eğitim, son yıllarda popüler şekilde eğitimde anılmaya başlayan bir kavramdır. Bu kavramın yükselen trendde olmasının sebeplerinden biri, Türkiye'nin dış göç alma durumudur. Bunun yanında kapsayıcı eğitim, öğrencilerin bireyselliğini, her bir öğrencinin beraberinde getirdiği özelliklerin bir sınıf ortamında nasıl kucaklanacağını ve her bir öğrencinin ihtiyacına nasıl

..

EK-G: Farklılaştırılabilir Unsurları Belirleme

1. Durum: 1. Sınıf-Sınıflandırma

Yeşim Öğretmen, öğrencileri ile birlikte dün doğa yürüyüşüne çıktı. Yürüyüşün amacı, öğrencilerin bilim insanı gibi düşünmelerini sağlayacak bazı materyalleri toplamaktı. Bugün ise, topladıkları materyalleri gruplar hâlinde sınıflandıracaklar.

Öncelikle materyalleri canlı ve cansız olarak sınıflandıracaklar. Daha sonra bu grupta yer alan materyalleri benzer özelliklerine (biçim, boyut, renk, çeşit) göre yeniden gruplandıraraklar. Yeşim Öğretmen, bu etkinliği yaparken bazı gruplarda değişiklikler yaptı: Okumayı öğrenmemiş olan çocukların nesnelere kendisi ile çalışmalarını sağladı. Okumayı öğrenenlerin olduğu masalara ise nesnelere isimlerinin yazdığı kartları verdi. Bu uygulama, yeni gelişen okuma becerilerinden dolayı heyecan duyarak bunu pratik etmek isteyen öğrencileri için bir fırsattı. Yeşim Öğretmen, okuma becerileri yeni gelişen öğrencilere bir iki kart, daha gelişmiş olanlara ise üç dört kart verdi. (Tomlinson, 1999, s. 49'daki örnek olaydan uyarlanmıştır.)

Ne farklılaştırılıyor?

Neye göre farklılaştırılıyor?

Neden farklılaştırılıyor?

2. Durum: 4. Sınıf – Yazı Düzeltme

Coşkun Öğretmen'in dersinde, 4. sınıf öğrencileri yazı düzeltme merkezinde çalışıyor. Öğrencilerin bu merkezde noktalama, yazım ve cümle yapısı alanlarındaki hataları bulmaya ve düzeltmeye yönelik becerilerinin geliştirilmesi amaçlanıyor. Öğrenciler, okudukları öykülerdeki karakterlerden, günlük hayatlarında karşılaştıkları insanlardan ya da öğretmenlerinden gelen yazılı mesaj üzerinde çalışıyorlar. Coşkun Öğretmen'in anlattığına göre, duvardaki çatlaklarda yaşayan ve sınıfta olup bitenleri izleyen cücelerden mesajlar da bunların arasında olabiliyor. Tabii, bu mesajların hepsini Coşkun Öğretmen yazıyor. Bu mesajları yazarken onlara farklı güçlük düzeyinde hatalar ekliyor.

Bazen öğrenciler, kendi yazdıkları yazıları, yazı düzeltme merkezine bırakıyorlar. Bu durumda da öğrencilerin birbirlerinin yazılarını geliştirme şansları olabiliyor. Coşkun Öğretmen, burada hangi kâğıtların kimler tarafından inceleneceğini kendi belirliyor ve öğrencileri inceleme esnasında gözlemliyor. Kimin hangi kâğıdı inceleyeceğine karar verirken öğrencilerin yazma gereksinimlerini ve inceleyecek öğrencinin yeterliğini göz önüne alıyor. (Tomlinson, 1999, s. 50'deki örnek olaydan uyarlanmıştır.)

Ne farklılaştırılıyor?

Neye göre farklılaştırılıyor?

Neden farklılaştırılıyor?

3. Durum: 8. Sınıf – Beden Eğitimi

Fikret Öğretmen, öğrencilerinin bir takım olarak hareket etmeyi öğrenmesi için, beden eğitimi derslerinde tüm sınıfın katıldığı voleybol maçları düzenler. Bazen sınıfı ikiye böler. Spor salonunun bir ucunda sınıfın yarısı voleybol oynar. Fikret Öğretmen, liderlik becerilerine sahip ve voleybol dalında zorluk çekmeyen öğrencilerden oyuna hakemlik yapmalarını ister. Spor salonunun diğer ucundaysa; paslaşma, smaç atma ve topu karşılama gibi genel becerilerle ilgili çalışmaya gereksinim duyan öğrencileri toplar. Fikret Öğretmen'in doğrudan öğretim verdiği bu grupta yer alan öğrenciler, genellikle birbirinden büyük oranda farklıdır. (Tomlinson, 1999, s. 51'deki örnek olaydan uyarlanmıştır.)

Ne farklılaştırılıyor?

Neye göre farklılaştırılıyor?

Neden farklılaştırılıyor?

4. Durum: 9. Sınıf-Yabancı Dil

Almanca dersinde yapılacak beceri odaklı alıştırmada, Muvaffak Öğretmen ve öğrencileri, fiillerin geçmiş zaman çekimleri üzerinde duracak. Ancak Muvaffak Öğretmen'in öğrencileri, yabancı dil öğrenme hızı ve yetenekleri açısından birbirinden oldukça farklı.

Derste dil bilgisi kavramlarında genel olarak zorlanan ve Almanca dilinde özellikle zorluk çeken bir grup öğrenci cümle alıştırmaları yapıyor. Bu alıştırmalarda, öğrencilere Almanca cümleler veriliyor; ancak her cümlede Türkçe bir fiil var ve öğrenciler bunun yerine Almanca fiilin doğru geçmiş zaman hâlini yazmak zorunda. Bazen de cümlelerde Türkçe bir isim veya zamir kullanılıyor ve öğrencilerden Almanca fiilin doğru geçmiş zamanda çekimi isteniyor. Muvaffak Öğretmen bu alıştırmaları hazırlarken fiilleri düzenli fiiller arasından seçmeye çalışıyor ve eksik bırakılan diğer öğelerin de temel çeviri ve konuşma becerisi için önemli öğeler olmasına özen gösteriyor.

Dil alanında daha becerikli olan ikinci grup da, benzer bir alıştırma yapıyor ancak bu öğrenciler, aralarında birkaç tane düzensiz fiilin de bulunduğu daha zor ve daha eksik sözcükle uğraşıyor. Diğer bir grup, ikinci grubun çalıştığı cümlelerin aynısı ile çalışıyor ama bu cümleler tamamen Türkçe ve öğrencilerin bunları Almancaya çevirmesi gerekiyor. Muvaffak Öğretmen'in öğrencilerinden bazılarının bu tür etkinliklere ihtiyacı yok. O nedenle bu öğrencilere bir senaryo verir ve onlardan bu senaryoları geliştirmelerini istiyor. Ayrıca onlardan, bu senaryolarda çeşitli dil bilgisi yapılarını da kullanmalarını istiyor. Senaryoyu yazılı bir biçimde veya ses kaydı olarak öğretmene sunabilmelerine yönelik seçenek bırakıyor. Bir grubun bugün tamamladığı bir görev, başka bir gün farklı bir grup tarafından çalışılabilir. (Tomlinson, 1999, s. 51-52'deki örnek olaydan uyarlanmıştır.)

Ne farklılaştırılıyor?

Neye göre farklılaştırılıyor?

Neden farklılaştırılıyor?

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom-responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

EK-H: Temel Kavramları Değerlendiren Araçlar

3-2-1 ÇIKIŞ BİLETİ*

Yönerge: Bugünkü dersi değerlendirmek adına, bu çıkış biletinde yer alan sorulara uygun ifadeleri yazar mısınız?

Bugün öğrendiğin 3 önemli terim veya kelimeyi yazar mısın?	
1	
2	
3	
Bugün öğrendiklerine yönelik olarak, gelecekte araştırmayı / keşfetmeyi istediğin 2 farklı fikri yazar mısın?	
1	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Bugün öğrendiklerinin arasından bir tane beceri veya kavramı betimleyip açıklar mısın?	
1	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

*3-2-1 adı verilen bu etkinliği sadece ders değerlendirmesi olarak değil; ders esnasında ara özet yaparken (yeni konu anlatırken 10 dakika konu anlatımı, 2 dakika ara verip buna benzer bir etkinlik), herhangi bir dersin herhangi bir öğrenme alanına başlarken ön değerlendirme olarak (yeni öğrenmelere hiç başlamadan), etkinlikleri bitiren öğrenciler varsa; bireysel olarak o günkü konuya yönelik farklı yönergeler ile kullanabilirsiniz. Aynı zamanda 3-2-1 yerine 6-4-2 veya 5-3-1 olarak da çeşitlendirebilirsiniz (Westphal, 2011, s. 11-13).

A-B-C!*

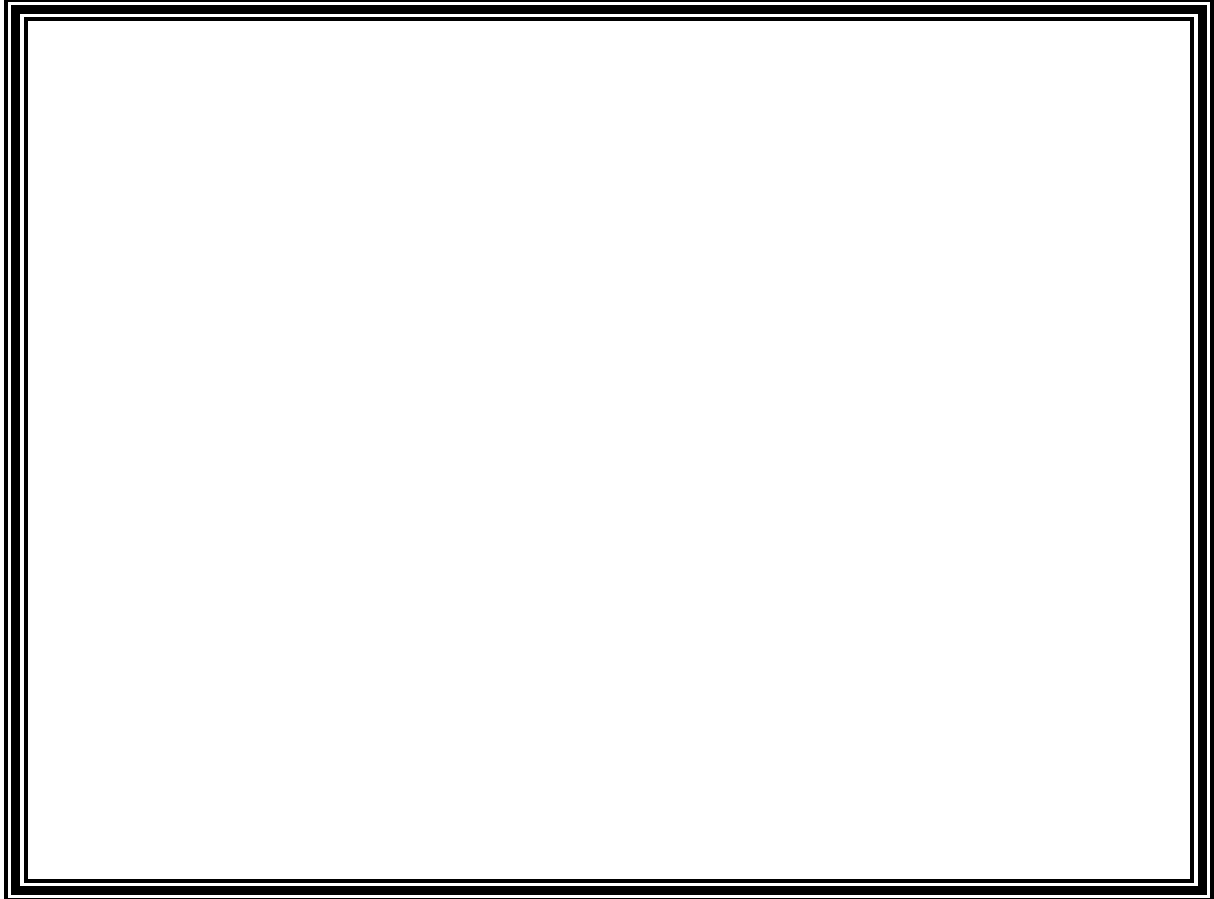
Yönerge: Bugünkü dersi değerlendirmek adına, geçmiş derslerimizdeki kavram ve fikirlerden de yararlanarak yazacağınız her bir cümleyi farklı bir harfle başlatmanız gerekmektedir. Bazı harflerle başlayacak cümleler hemen aklınıza gelmeyebilir. Boş bırakabilirsiniz.

A	
B	
C/Ç	
D	
E	
F	
G	
H	
I/İ/J	
K	
L	
M	
N	
O/Ö	
P	
R	
S/Ş	
T	
U/Ü	
V	
Y	
Z	

* _____nin ABC'si olarak ifade edebileceğimiz bu etkinlik, öğrenilen konuya yönelik değerlendirme yazarken her bir cümle veya kelimeyi farklı bir harfle başlatmak hedeflenmiştir. Bu etkinliği ön değerlendirme, ara özet, bireysel çalışma veya tekrar amacıyla kullanabilirsiniz. Amaç, bir durumu yaratıcı şekilde ve belli kurallar doğrultusunda ifade etmektir (Westphal, 2011, s. 33-35).

EK-I: Farklılaştırılabilir Unsurları Değerlendiren Araç**ÇİZELİM***

Yönerge: Bugün ele aldığımız öğretimin farklılaştırılması kavramını çizeceksiniz. Bunun için uyulması gereken kurallar; sadece aşağıdaki dikdörtgenin içine çizilmesi, yalnızca 3 renk kullanılması ve bunun fikir / kavram ile anlamlı olması, şekli en az 5 farklı detayın yer almasıdır. Renklerinizin önemini ifade etmek için küçük bir paragraf yazabilirsiniz. Kâğıdı yatay da kullanabilirsiniz.



*Burada kavram veya fikrin yanında, genel bir ifadeyi sembolleştirmeleri de istenebilir. Ön değerlendirme, çizimden sonra üzerine tartışma veya etkinliklerini bitiren öğrenciler için sünger etkinlik olarak verilebilir. Ön değerlendirme olarak yapılırsa sınıfa asılması ve konu / ünite / ders sonunda üzerine yeniden tartışılması önerilir. Tampon etkinlik olarak da, üzerinde çalışılan herhangi bir konuya yönelik öğretmenin bir şey çizmesi, sonrasında görevini tamamlayan öğrencilerin buna eklemeler yapması, olabilir (Westphal, 2011, s. 31-32).

EK-İ: Merkezler* Tekniğini Gösteren Bir Ders Planı

A.BİÇİMSEL PLAN *Bu ders planı Tomlinson'ın (2014, s. 133-139) bir örneğinden referans alınarak hazırlanmıştır.	
Dersin Adı	Fen Bilimleri
Sınıf	3-4
Süre	Süreğen (1-2 hafta)
Kazanımlar/ Amaçlar	-Sınıflandırma, uyarlanma/uyumlu olma ve değişim gibi birtakım bilimsel kavramları, dinazor konusu üzerinden edinme/anlama -Değişim kavramının ne olduğu anlama ve bunu dinazorlar yardımı ile gösterebilme. Disiplinler arası ilişkilendirme / Türkçe: Hikâye okur. Serbest yazılar yazar.
T. Kav.	Sınıflama, değişim, uyarlanma / uyumlu olma, etobur, otobur, paleontolog, fosil
Temel Beceriler	Dili doğru, etkili güzel kullanma Bilimsel süreç becerileri (gözlem yapma, sınıflama), Yaşam becerileri karşılaştırma yapabilme, değişimi adlandırabilme.
Değerler	Bilimsellik
Öğ. Yöntemleri	Buluş yolu stratejisi, merkezler, büyük grupla öğretim, akran öğretimi, bireysel çalışma
Araç-Gereç	<ul style="list-style-type: none"> Merkez materyalleri: Plastik dinazor heykelleri, dinazor resimleri, dişleri, deri ve ayak izleri, iskelet resimleri, boyama materyalleri) Türkçe sözlük Çocuk edebiyatı eserleri: <p>Genç Paleontoloğun El Kitabı, Bu Dinazorun İsmi Ne? Dinazorlar ve Tarih Öncesi, (hepsi İş bankası kültür yay.) Dinazorların Zamanına Yolculuk (Tübitak yay.) Dinazorların Kayıp Dünyası (Yapı kredi yay.)</p> <ul style="list-style-type: none"> Bilgisayar, projektör, videolar, renkli kalemler, boş kâğıtlar, geri dönüşümlük kullanılmış her tür materyal, çalışma kâğıtları, merkez yönergeleri çizelgesi, "Günün Paleontologları" çizelgesi Yazılar: Aşağıdaki bağlantıda yer alan her bir yazının çıktısı alınır ve merkeze bırakılır. http://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/dinozorlara-ne-oldu https://arkeofili.com/makas-benzeri-dislere-sahip-yeni-dinazor-kesfedildi/ https://www.milliyet.com.tr/teknoloji/dinazorlar-aksam-yemeginde-ne-yiyordu-2706475 http://www.mta.gov.tr/v3.0/sayfalar/muze/egitim-birimi/belgeler/ep-dinazorlar.pdf https://popsci.com.tr/dinazorların-nesli-tukenmemis-olsaydi-ne-olurdu/ http://www.focusdergisi.com.tr/doga/00310/ http://mavidunyaanaokullari.net/medya/ems_1507048708.pdf Videolar: Çocuklar için dinazor belgeseli: https://www.youtube.com/watch?v=VG3982GTxkc Dinazorlar Çağı Savaşı Belgeseli: https://www.youtube.com/watch?v=Ct8VWHi29CE
B. GİRİŞ BÖLÜMÜ	
Ön değerlendirme	Ön değerlendirme, buradaki konulara / becerilere başlamadan evvel yapılmalıdır. Öğretmen genel olarak, kendi gözlemleri ile bu süreci planlamıştır. Öğrenciler üzerinde yapılan gözlemler ve bunların kaydedilmesi, bizlere çok ipucu vermektedir. Burada çeşitli ilgi envanterleri, biliyorum, öğrenmek istiyorum gibi tablolar da kullanılabilir.
Bireysel farklılıklar	<i>İlgi:</i> Buradaki önemli öğrenme unsuru sınıflama, gözlem yapma, değişimi ifade etme gibi becerilerdir. Bu nedenle bunları, öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir konu başlığı üzerinden verilmesi tercih edilmiştir. Dinazorlar. Ancak her bir öğrencinin de aynı şekilde ilgisi olduğu söylenmemektedir. <i>Hazırbulunuşluk:</i> Öğrencilerin okuma seviyeleri ve kavram bilgileri arasında farklılıklar mevcut. Bu farklılıklar, onlardaki dinazorlarla ilgili ön bilgiden ileri gelmektedir. Kimi öğrencilerin uzun uzun cümleler yazması çok zor, bu nedenle sınıflama ve karşılaştırma yapmaya ayıracakları zamanları, yazmaya ayırmak durumunda kalacaklar. Bu öğrenciler aynı zamanda, bireysel hızları açısından da birbirinden farklıdır. <i>Öğrenen profili:</i> Birçok duyu ve düşünme stiline hitap edebilecek yöntemler ve materyaller tercih edilmeye gayret edilmiştir. Özellikle merkezler, bunu sağlayacak etkinlikler ile doludur.
Dikkat çekme	Öğrencilere sınıflama ile ilgili bir görsel gösterilir (EK 7): 1. "Bu nedir? Ne işe yarar?" diye sorulur. Öğrenciler, üzerinde sınıflama yazıyor olduğunu büyük ihtimalle söyleyeceklerdir. Ne işe yarar, sorusuna genel olarak verebilecekleri cevap: Onları tanımaya yarar, onları birbirinden ayırmamızı sağlar, benzerleri bir araya koymaya diyen çıkabilir. Hiç cevap vermeyen de çıkabilir. 2. "Sınıflama ne demek sizce?" sorulur. Buna cevap vermeyen çok öğrenci olabilir.

	Ancak yüksek hazır bulunuşlukta olanlar, "birbirine benzeyenleri bir araya getirme vb. cevaplar verebilir. Bunun yanında "aynı olanları bir araya getirme" diyen de olabilir, bu aslında bir kavram yanılıdır. Bu cevabı veren varsa, benzeyenlerin bir araya getirilmesi olduğu vurgusunun yapılması gerekecektir. Bu vurguyu yaptıktan sonra "Sınıflama ve benzerlik arasında bir bağ olabileceğini söyleyebiliriz." deriz.
Güdüleme	Bu hafta boyunca değişim, sınıflama, uyum sağlama ve uyumu olma gibi, hayat boyunca bize yardımcı olacak ve olayları anlamamızı sağlayacak bu kavramları, en sevdiğiniz antik canlılar ile ele alacağız: Dinozorlar.
Gözden Geçirme	Önümüzdeki bir iki hafta içerisinde sizlerle birlikte dinozorlar üzerinde çalışacağız ve onları bazı özelliklerine göre sınıflayacak, değişimlerini göreceğiz ve anlamaya çalışacağız.
Derse Geçiş	Şimdi sizlerle birlikte bazı önemli kavramları ele alacağız.
C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ	
Öğrenme Etkinlikleri	<p>1. Öğretmen tahtaya sınıflama, değişim, uyumlu olma ve uyarlanma kavramlarını yazar. Öğrencilerin dörderli olarak grup yapar (karma hazır bulunuşluğa göre öğretmen ayarlar) ve bu kavramlar hakkında neler bildiklerini yazmalarını ister.</p> <p>Sınıflama: Benzerliklere göre gruplanma, büyük benzerlikler, Değişim: Görünen şeylerin farklılaşma. Büyüme, iklimin kötüleşmesi, hava durumu gibi şeyler değişime örnektir.</p> <p>Uyumlu olma: Durumlara alışma, ona göre davranma, değişme. Okula alışma, arkadaşlarınıza alışma, yeni yere taşınırken alışma gibi kavramlar örnektir.</p> <p>Uyarlanma: Durumlara göre değişme ve o ortama uyum sağlama, farklılaşma, farklılaştırma. Uyumlu olma ile aynı. İnsanların göçebe olmasından sonra evler yapıp yerleşmesi, bazı hayvanları yarı yarıya büyütmeleri; insanların uyarlandığını gösterir. Bir sokak kedisinin eve alıştıktan sonra dışarıya alışmaması da örnek olabilir.</p> <p>Öğrenciler grup çalışması hâlindeyken öğretmen de yanlarına giderek onları dinler, soruları varsa cevaplandırır. Kavramlara yönelik yukarıya yazdığı notlar çerçevesinde onlara cevaplar verir. Onların daha orijinal örnekleri de açıklamaları da olabilir, onlara da gerekli dönüt-düzeltilme sağlanmalıdır.</p> <p><u>Ara Özet:</u> Sizlerle birlikte, bize dinozorları incelerken yardımcı olacak kavramları inceledik. Sınıflamanın benzerlik, uyarlanmanın ise uyumlu olma, ortada olan duruma alışma anlamına geldiğini gördük. Bu kavramları, bundan sonraki etkinliklerde hep kullanacağız. Bu nedenle anlamadığınız nokta olursa her an sorabilirsiniz.</p> <p><u>Ara Geçiş:</u> Şimdi önemli olan başka kelimeleri ele alacağız.</p> <p>2. Öğretmen tahtaya aşağıdaki kelimeleri yazar ve aynı grupların bu kelimeleri sözlükten bulması sağlanır. Bazı öğrenciler bu gibi basit kavramları zaten biliyordur, ancak açıklayacak kadar kelimeye sahip olmayabilir. Bu nedenle sözlük anlamı önem arz ediyor. Öğretmen, grupları zaten kendisi oluşturduğu için, özellikle hazır bulunuşlukları yüksek olan öğrencilerin süreci yönetmesi sağlanır.</p> <p>etobur, otobur, paleontoloji, paleontolog, fosil</p> <p><u>Ara Özet:</u> Önemli olan ve sonrasında size yine yardımcı olacak bazı kelimeleri ele aldık.</p> <p><u>Ara Geçiş:</u> Şimdi sizlerle bir belgesel izleyeceğiz.</p> <p>3. Belgesel: Tüm grupla izlenecek</p> <p>Dinozorlar Çağı Savaşı Belgeseli: https://www.youtube.com/watch?v=Ct8VWHi29CE</p> <p>1. Adım: Yukarıdaki bağlantıdaki belgesel izlenecektir. Ancak uzun bir belgesel ve aynı zamanda çok fazla bilgi içerdiği için, belli kısımlar hâlinde izlenmesi gerekir.</p> <p>Ne izleyecekleri onlara anlatılmalıdır, akdi hâlde anlamaları biraz zor olabilir.</p> <p>Belgesel, yeryüzünün bilinen en güçlü yırtıcısı olan T-Rex'in (Trinosarus Reks okunuşu ile) bir rakibinin olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışıyor. Bunun için paleontologlar çalışıyor, araştırma ve incelemeler yapıyorlar. Sizlerin de cevaplamaları gereken bazı sorular var. Öncelikle bunları okuyun, sonrasında belgeseli izlemeye başlayacağız. Elinizdeki kâğıda, izlerken bu soruların cevabını duyunca yazmalısınız.</p> <p>1. Kaç tane dinozor fosili buluyorlar? 2. Otobur olan dinozorun özellikleri nelerdir? 3. Etobur olan dinozor hangisidir?</p> <p>Öğrenciler yukarıdaki soruları okurlar ve sonrasında kendilerinden beklenen cevaplar ile videoyu izlemeye başlarlar. İzlenecek kısım, aşağıdaki özeti verilmiş olan kısımdır. Gerekli yerlerde öğretmen kesip sorular da sorabilir.</p> <p>00.00-13.00: Belgeselin bu kısmında, 2006 yılında bir çiftçinin yaptığı keşif ile dinozorlar dünyasındaki değişimin başladığı anlatılıyor. İki dinozorun dev iskeletlerinin fosilleri bulunuyor. Toplamda 2 tonluk bir kemik yığını ortaya çıkıyor. Buradaki dinozorlardan biri boynuzlu ve boynunda bir diş var. Bu diş, doğal olarak bir etobur dinozor dişidir.</p> <p>Otobur olan dinozorun ismi, Triserotops'tur. Kocaman, 10 tondur. Kafasında boynuz var ve arka bacakları güçlüdür. Dizleri bükülebilir. Suyu sevmeyen, karada yaşayan bir otoburdur. Bunu avlayan diğer dinozorun da T-Rex olduğu düşünülüyor. T-Rex'ler o kadar güçlüdür ki, başka T-Rex'leri bile ısırabilir. Bunların ailesine Tronozor denir. Otobur olan dinozorun yanındaki diğer dinozorun, biraz minik olduğu görülüyor.</p>

Bu sırada, dinazor fosilleri bulunmaya devam ediyor ve bir tane dinazorun sadece kafatası bulunuyor. Vücutu yok. Bu parça, uzun yıllar öncesinde bulunuyor ve çok da merak edilmiyor. Nano tranus diye başka bir tür mü, yoksa T-Rex 'in yavrusu mu bilmiyorlar.

Bu kısım bitinde öğretmen yukarıdaki soruları tekrardan sorar ve öğrencilerden yanıtları alır.

Ara özet: İki önemli fosil bulunduğunu, bunların birinin otobur, birinin de etobur olduğunu gördük.

Ara geçiş: Bakalım etobur olanını videonun bu kısmında bulabilecekler mi?

2.Adım: Bu kısımda da bazı sorularınız var, öncelikle onları okuyun.

1. 2002 yılında bulunan küçük dinazorun adı nedir?

2. Bu küçük dinazorun ne olduğu düşünülüyor?

3. Ceyn'in yaşı kaç olarak hesaplanıyor?

13.00-26.20: Bu sırada, 2002 yılında çıkarılmış olan ve adına Jane (Ceyn) denilmiş olan küçük, yırtıcı bir genç T-Rex olduğu düşünülüyor. Bu dinozoru inceliyorlar ve acaba yeni bir tür müdür, diye de incelemeye devam ediyorlar. Bu 7 metrelik bir dinazor. Bu fosili lazer ile özel bir yöntem ile ölçüyorlar ve canlı olsa nasıl görünürdü acaba, diye çalışmaya başlıyorlar. Aynı zamanda vücut ağırlığını da bulmaya çalışıyorlar, çünkü ne yediği ve ne kadar koşabildiğini bu sayede bilebileceklerdir. 600-900 kilo olabileceği tahmin edilmiş. T-Rex ise, 6-9 tondur. Buradan da Ceyn'in daha minik ve daha hızlı koşabildiği söylenebilir. Belki genç T-rex'ler böyledir ama tam da belli değil.

60 milyon yıl önce ölmüş olan bu dinazorun yaşının hesaplanması üzerine çalışılıyor. Kemiklerinden yararlanıyorlar. Burada bir histolog (doku bilimcisi) yaşını öğrenmeye çalışıyor çünkü bu dinazor yetişkin mi yoksa genç mi onu anlamaya çalışıyorlar. Tıpkı bir ağaç yaşı belirler gibi kemik içindeki halkaları sayıyorlar. Ceyn'in en az 11 yaşında olduğunu buluyor. T-Rex'ler 30 yıl yaşayabiliyor. Büyüme hızını da anlayabiliyorlar ve hâlâ büyüdüğünü ortaya koyuyorlar yani yetişkin değil.

Ceyn'in kol ve bazı vücut kemikleri eksik. Ancak yeni bulunan fosildekinin tüm kemikleri neredeyse var. Bu dinozora da Mery adını veriyorlar. Mery'nin kolu ve eli büyük, ama T-Rex'in eli küçük. Bu da, yeni bulunan etçilin T-Rex olmadığına işaret. Ceyn, müzede T-Rex'in küçüğü gibi olduğu düşünülerek modellenmiş ve eksik parçaları yapay olarak eklenmiştir.

Kısım izlenirken öğretmen durdurup o kısım hakkında konuşabilir. Bu sürece ve öğrencilerin özelliklerine bağlıdır. Kısım bittiğinde öğretmen sorularını sorar, cevaplarını alır.

Ara özet: Ceyn adında bir dinazorun genç bir trex olduğunun düşünülmesi ve sonrasında şüpheler ile farklı farklı araştırmaların yapılması ile aslında bir genç trex olmayabileceği üzerindeki şüpheler artmış.

Ara geçiş: Bu şüpheleri gidermek için ne gibi araştırmalar daha yapılmış göreceğiz. Ama öncesinde yine bazı sorularınız var.

3.Adım: Son kısma geçmeden önce aşağıdaki soruların öğrenciler tarafından okunması sağlanır. Sonrasında kalan yerden başlanır.

1. Ceyn'in genç bir T-rex olup olmadığını anlamak için ne yaptılar?

2. Meri neden kendinden çok fazla büyük bir otobur dinozora saldırdı?

3. Ceyn ve Meri'nin T-rex'lerden farklılaşan özellikleri nelerdir?

26.26-44.00: Dinazorların tanınmasında kafatası çok önemli rol oynamaktadır. Ama bulunan fosildeki kafatası oldukça hasarlıdır, bu nedenle beyinin olduğu kısım, beyin kabı, net olarak anlaşılmamaktadır. Ceyn'in beyinde de bu kısım hasarlıdır. Bu nedenle tek olan kafatasına bakılmıştır. Kafatası boşluğu 3 boyutlu yazıcı ile yazılmıştır. T-Rex'in ve bu kafanın beyin yapılarının aynı olmadığı görülmüştür.

Nano tranus olduğu düşünülen bu dinazor ile T-Rex'in çene yapıları inceleniyor, Nano'da daha çok diş olduğu görülür. Diş sayısının da yaşlanınca azalmayacağı düşünüldüğünden bunun genç bir Trex olmayacağını doğrular.

Burada anlaşılmayan bir şeyler var, küçük bir dinazor 10 tonluk bir otobura neden saldırır? Trex olsa zaten kemikleri ile birlikte onu yiyebilir, çenesi kuvvetli ve zırh deliyor. Diş yapılarını karşılaştırıyorlar. Trex'in yuvarlak ve kalın dişleri var, diğerinin ince ve keskin. Trex kemikle birlikte et yiyebilir, diğeri ise eti sıyrabilir. Acaba sürü olarak mı avlanıyorlar, sorusu akla gelmektedir. Otobur fosilinin üstünde 30 adet diş bulunmuş. Bunun için 15 tranazor ailesinden bir dinazor sürüsü saldırmış olmalı, diyor araştırmacılar.

Sonrasında tüm bulunan özellikler birleştiriyorlar; diş, çene, eller ve kolların farklılaştığı, bu nedenle Ceyn ve Meri'nin aslında bir genç trex değil, nanotranus olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun belirlenmesinden sonra da, Ceyn'in tamamlanan eksik parçaları çıkarılıyor ve bir nanotranus olarak yeniden ekleniyor. Yeryüzündeki tek yırtıcının da trex olmadığı bu şekilde anlaşılıyor.

Bu kısımda, dinazorların sınıflandırılması ve ailelerin belirlenmesinde onların dişleri kafataslarından yararlanıldığı vurgulandığı kısımlarda özellikle video durdurulmalı ve sorular sorulmalıdır.

Ara Özet: "Dinazorların sınıflandırılmasında ve belirlenmesinde, onların fiziksel özelliklerinden yararlanıldığı görülmektedir. Paleontologlar, bu süreçte çok dikkatli çalışırlar. Fosilleri incelerler, gözlemlerler. Sizler de bu süreç boyunca, tıpkı bir paleontolog gibi çalışacak ve dinazorları inceleyeceksiniz.

Ara Geçiş: Şimdi bu süreçte neler yapacağınızı görelim.

4.Merkeçler: Çoğu çalışmayı önümüzdeki 1-2 hafta boyunca "Bilim Merkezi" olarak gerçekleştireceğiz. Bunun yanında bireysel olarak da çalışacağınız birçok göreviniz olacaktır.

Şimdi sizlere Bilim Merkezinin etkinliklerini tanıtacağız.

1. Günün Paleontologları: Burada, sizlere verilen bazı görevler var. Bu görevlerle ilgili olabilecek etkinlikleri yapmanız beklenmektedir. Her Fen Bilimi dersinde, görev çizelgesine bakacak ve isminizi gördüğünüz yerde çalışmanız gerektiğini kontrol edeceksiniz. İsimleriniz, farklı günlerde farklı yerlerde görülebilir. (EK 1)

2. Dinozorlarla ilgili bireysel araştırmalar: Burada, her birinizin bireysel olarak dolduracağı kâğıtlar vardır. Bu kâğıtlara dolduracaklarınızla birlikte, hafta boyunca yapacağınız etkinlikleri de tamamlamış olacaksınız. (EK 2)

3. Bilim Merkezinin haftalık görevleri: Bilim merkezinde üzerinde çalışmanız gereken görev seçenekleri sizlere sunulacaktır. Bunları tamamlamanız gerekecektir. Görevi tamamladığınızda kendi isminizi o görevin yanına + koyarak yazacaksınız, sonrasında başka bir etkinliğe geçeceksiniz. (EK 3)

4. Yazılı materyal köşesi: Dinozorlar ile ilgili okuyabileceğiniz kitaplar ve yazılı materyallerin olduğu köşe mevcut.

5. Materyaller: Size yardımcı olabilecek renkli kalem, yapıştırıcı gibi birçok yardımcı materyalin sizler tarafından kullanılabilmesi için köşe de mevcut.

Ara Özet: Merkezlerin tanıtımı bu şekilde olacak. Önemli olan, sizlerin görev çizelgesini dikkatle takip etmesidir.

Ara Geçiş: Şimdi Bilim Merkezi ile ilgili olarak görevlerimizi seçelim, defterlerimize yazalım.

5. Merkezlerin işletilmesi: Öğretmen, bilim merkezi görevlerini (EK 3) tahtaya yansıtır ve öğrencilere bunları sesli şekilde okur. Hazır bulunuşlukları yüksek olan öğrencilerin kendi başarılarına çalışmalarına müsaade eder. Ancak okuma düzeyi düşük ve istenilen görevi tam olarak anlayabilecek olanlara bireysel destek olur. Onları bir grup yapar ve hepsine tek tek görevleri okur. Onların kendilerine en rahat gelen görevi seçmeleri için cesaretlendirir. Görevlerini seçtikten sonra yazmaları için süre vermenin ardından, diğer öğrencilerin yanlarına gider. Onların da neler seçtiğini kontrol eder. Bu görevini seçmeyi bitirenler, EK 2'deki Öğrenmek İstiyorum, kâğıdını doldurmaya başlayacaktır. Sonrasında öğretmen, yine hazır bulunuşluğu düşük olan gruba giderek onların çalışmalarını kontrol eder. Sonrasında bu çalışmaların yürütülmesindeki kuralları hatırlatır. Kâğıdı görünen bir yere de asar. Sorasında, herkesin seçtiği görevleri birbiri ile paylaşması istenir ve görev çizelgesine kimin neyi seçtiği işlenir.

Bu sayede bilim merkezi görevlerinin ilk dağılımı yapılmış olur. Bu görev planlamaları devam ederken EK 2'deki bilgilerin de doldurulması sağlanır.

Ara Özet: Görevlerinizi aldınız.

Ara Geçiş: Şimdi sizlerle birlikte yeni bir video izleyeceğiz.

6. Dinozor bilgileri edinme: Öğrencilerin görevlerinin dağılımları yapıldıktan sonra, genel olarak bilgi edinmek amacıyla, çocuklar için dinozor belgeseli izlenir: <https://www.youtube.com/watch?v=VG3982GTxkc>

Daha çocuğa göre ve genel bilgilerin içerildiği bir videodur. Bu videoda çok fazla durulmasına gerek yoktur. (00.00- 23.23 dakikaya kadar izlenecek- gerisi ilgisiz)

Ara özet: Birçok bilgiyi edindiğiniz bu videoda hem dinozor türleri, hem neden yok oldukları, hem benzediği bazı hayvanlar gibi sizin de sonrasında üzerinde çalışacağınız bilgiler yer alacaktır.

Ara geçiş: Şimdi merkez görevlerimize bakalım.

7. Merkezlerin işletilmesi: Genel görevler edinildikten sonra merkez çizelgesi de işletilmeye başlar. Buradaki süreç, öğrencilerin bireysel çalışmalarını içerdiğinden tipik bir günlük ders planı olarak ele alınamaz. Önemli olan, öğretmenin bu süreci yürütebilmesi için, merkez etkinliklerini işletebilecek görev çizelgesindeki isimleri ayarlamaktır. Her derste kimin hangi yerde olacağını belirleme ve duyurma ile görevli olmalıdır.

*İlk günde paleontolog olmaları için sadece düşük hazırbulunuşluktaki öğrencilerin sürece dâhil olması sağlanır. Onların etkinliği şöyledir:

Düşük hazırbulunuşluk: Ayşe (7) ve Fatma (9), okuma konusunda biraz güçlük çekiyorlar. Bu nedenle onlara, 3 dinozor dişi ve 3 plastik dinozor verildi. Bu modelleri inceliyorlar, ne yediklerini tahmin etmeye çalışıyorlar. Ama görüldüğü gibi, onların kâğıtlarında birçok şey açıklamalı, neye bakacakları belli. Bu, birinci tur etkinlik, bunu yaptıktan sonra, kendi seçtikleri farklı bir dinozoru bu şekilde analiz etmeye çalışacaklardır. (EK 4)

Bu sırada diğer öğrenciler merkez görevlerini yerine getirirler.

Bicimlendirici Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerden edindiği bu bilgileri hemen kontrol etmelidir. Eğer ki hatalı olan kısımlar varsa, o öğrenciler ile mini bir ders / pratik yapmalı, soruların cevaplarını basit kitaplardan nasıl edineceklerini göstermelidir. Eğer ki herkes görevinde başarılı ise, biraz daha zor bir etkinlik hazırlayarak bir dahaki sefere öğrencilerin önüne koymalıdır. Bu, sürekli değerlendirme ilkesine göre yapılması gereken özelliktir. Bunun yanında öğrenciler buradaki etkinlikleri yapabiliyorlarsa, yüksek hazırbulunuşluk düzeyine göre tasarlanmış etkinlikler ile de buluşturulabilir. Bu şekilde de örnek bir şekilde grupların çalışması sağlanır.

**Başka bir gün yüksek hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrenciler için etkinlikler verilebilir. (EK 5)

Yüksek hazırbulunuşluk: Hayriye (8) ve Vedat (6). İkisinin de okuma düzeyleri ileri bir seviyede, aynı zamanda dinozorlara yönelik de derin bilgileri var. Sınıflandırmayı da biliyorlar, iskelet fosili, diş ve kemik modellerinin olduğu bir kutu veriliyor onlara.


	<p>Bu kez diğer öğrencilerin merkez etkinliklerinde çalışacaklardır. Öğretmen, her bir etkinlik devam ederken öğrencilerin yanına girecek ve onlar ile ilgileneyecektir. Burada, gerekli olması hâllerinde, öğrencilerin okuma merkezlerindeki belli kitaplar ile çalışması sağlanacaktır.</p> <p>***Farklı bir gün, hazırbulunuşluğu düşük farklı iki öğrenci, paleontolog etkinliğini yaparken, diğer öğrenciler normal süreçlerindeki merkez etkinliklerini yapacaktır. Merkez etkinliklerinden seçtiklerini bitirenler, yenisini seçerek sürece başlayacaktır.</p> <p>Günün paleontologları etkinlikleri, çocukların sınıflama, gruplama ve uyum terimleri üzerinde çalıştığından, önemli ve odak beceri olmasından dolayı, öğretmen takibi rahat olması açısından az öğrenci ile yürütülmektedir. Bu sayede öğretmen, bu öğrencileri daha detaylı olarak kontrol edebilecektir. Buradaki etkinlikler, ciddi anlamda dikkatle hazırlanmalıdır.</p> <p>Eğer ki öğrencilerin bireysel hızları fazla ise, özellikle yüksek hazırbulunuşlukta olanlar için, merkezdeki kitapların kullanılarak aşağıdaki gibi etkinliklerin tasarlanması gerekir:</p> <p>*Günümüzde yaşayan ve etçil olan ile otçul olan hayvanlardan iki tanesini seçerek diş özellikleri, bacaklarının özellikleri, beslenme biçimleri ile ilgili, kendilerine verilen tabloya benzer bir tabloyu kendilerinin oluşturmalarını sağlama</p> <p>** EK 6'daki Venn şemalarının çok daha karmaşıkları verilerek benzer olanları bir araya gruplamayı sağlamaları gerekecektir. Öğretmen bu kısmı özellikle aşağıdaki kısımları anlatarak modellemelidir:</p> <p>8. Benzerlikler / Sınıflama: Günün Paleontologları olma kısmındaki son etkinlik mutlaka, incelenen dinozorun özelliklerinin onlara kazandırdığı nitelikleri özetleyecekleri yolları kendilerinin bulması olmalıdır.</p> <p>"Yaptığının tüm etkinliklerde, dinozorların özelliklerini belirlemeye çalıştınız. Onların birçok yönden benzer ve farklılıkları olduğunu gördünüz. Şimdi sizlerle, bir şema üzerinde bu benzerlik ve farklılıkları görmeye çalışalım." diyerek bir Venn şeması gösterir. Öncelikle bir kedi ve köpeğin ortak ve farklılaşan özellikleri Venn şemasında gösterilir, sonrasında ise ellerindeki dinozorlara ait özelliklere göre kendilerinin ikili, üçlü, dördü olarak şema üzerinde benzerlik ve farklılıklarını gösterebilecekleri belirtilir.</p> <p>Eğer ki Venn şeması ile zorlanan varsa ortak özellikleri konusunda bilgilendirici yazı, benzeyenleri çizmeye çalışma, sadece tek yönle benzeyenlerin listelenmesi (dişi benzeyenler, etobur onanlar, bacakları benzeyenler vb.)</p>
<p>Ç.SONUÇ BÖLÜMÜ</p>	
<p>Son Özet</p>	<p>"Tüm bu süreç içerisinde neler yaptığımızı öncelikle öğrenme günlüğü olarak yazacaksınız. Bir sonraki dersimizde, herkes öğrenme günlüğüne yazdıklarını bizimle paylaşacak." Öğrenciler öğrenme günlüklerini paylaşırken yanlış önerme ve ifadeler varsa, bunların düzeltilmesi sağlanır.</p> <p>Sonrasında aşağıdaki gibi bir özet, öğretmen tarafından yapılır: Bu hafta boyunca dinozorlarla ilgili birçok bilgi edindik. Onların diş, ayak, kanat özelliklerine baktık. Onların nasıl yaşadıklarına yönelik bilgiler edindik ve bu sayede birbirine benzeyenleri bulduk. Diş şekillerine göre uyumlu beslenme özelliklerini belirledik, aynı şekilde ayak ve bacak biçimlerine uyumlu olabilecek hareketlerini gördük. Her bir dinozorun birbirine benzeyen ve birbirinden farklı özellikleri olduğunu gördünüz, onları karşılaştırdınız. Aynı zamanda kendinizin seçtiği konular ile yollar ile öğrenmenize de devam ettiniz. Bunun yanında herkes çok farklı konular üzerinde merkez dâhilinde çalıştı ve bilgi sahibi oldu. Aynı zamanda kendinizin seçtiği konular ile yollar ile öğrenmenize de devam ettiniz. Bunun yanında herkes çok farklı konular üzerinde merkez dâhilinde çalıştı ve bilgi sahibi oldu.</p>
<p>Tekrar Güdüleme</p>	<p>Burada edindiğimiz tüm bilgiler, aslında tüm canlıların belli yönlerden birbirine benzediği ve belli şartlara uyum sağladığını göstermektedir. Bu sayede sizler de, herhangi bir canlının bazı özelliklerinin, onun belli alışkanlığına göre şekillendiğini rahatlıkla belirtebileceksiniz.</p>
<p>Değerlendirme</p>	<p>Süreç içerisinde, merkezde gerçekleştirilen her bir etkinlik, biçimlendirici değerlendirme olarak kullanılacaktır. Öğrencilerin bireysel olarak hazırlayacakları "Öğrenmek istiyorum!" etkinliklerinin ürünleri de, bu süreçte bizlere değerlendirme olarak kullanılabilir.</p> <p>Bunun yanında öğrencilere 3-2-1 kâğıdı da doldurtularak panolara asılması sağlanır. Bu şekilde herkes birbirinin öğrenmesini de görmüş olur.</p> <p>3-2-1 Çıkış Bileti</p> <p>-Aşağıda yer alan 3 kavram hakkında bildiklerinizi yazınız:</p> <p>*etobur:</p> <p>*otobur:</p> <p>*sınıflama:</p> <p>-Aşağıda yer alan 2 duruma yönelik aklınıza gelen ve öğrendiklerinizin hepsini yazınız.</p> <p>*Paleontolog olarak yaptığım etkinliklerde...</p> <p>*Dinozorların sınıflanması...</p> <p>-Dinozorlar ile çalıştığımız bu haftalar boyunca, edindiğin ve seni en çok şaşırtan 1 bilgiyi / durumu / yazar mısın?</p> <p>*</p>

EK 3: Bilim Merkezi Görevleri

Görev seçenekleri	Seçen	Tamamlayan
<p>3. İguanalarla dinazorlar arasındaki benzerliği araştırın ve karşılaştırma resmi çizin.</p> <p>4. Çin'deki ejderha ve çeşitli dinazor hikâyelerine benzeyen diğer mitolojik canlılar ile ilgili hikâyeler / yazılar okuyun ve buradan öğrendiklerinizi sınıftaki arkadaşlarınıza anlatın.</p> <p>5. Çeşitli yapıştırıcı ve çöp şişlerle bir dinazor iskeleti yapın. Bu iskelete, oyun hamurlarından da yararlanarak kafatası yapabilirsiniz. Sonrasında nasıl bir çevrede yaşadığını da açıklayan ifadeleri ekleyiniz. (Hikâye, konuşma balonu, kafiyeli ifadeler)</p> <p>6. Bilim insanlarına göre dinazor neslinin tükenmesine neden olan 3 fikir bulun. Arkadaşlarınıza anlatmak için poster hazırlayın.</p> <p>7. Dinazorların akrabaları olan sürüngenler hakkında araştırma yapın. Sürüngenler ve dinazor arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamak için çizimler yapın.</p> <p>8. Bir paleontoloğun neler yaptığını ve paleontolog olmak için ne tür eğitim almak gerektiğini açıklayan bir yazı yazınız.</p> <p>9. Eğer ki dinazorlar yaşasaydı, nasıl bir dünya bizi bekliyor olurdu? Öncelikle araştırın, sonrasında bizi bekleyen değişiklikleri maddeleyin.</p>	Saadet (5)	Saadet (5+)
<p>Bilim Merkezi Görevlerinde Dikkat Edilecekler</p> <ol style="list-style-type: none"> Her bir görevi gerçekleştirirken Fen Bilimleri defterinize seçtiğiniz görevi tam olarak yazmalısınız. Sonrasında bu konu ile ilgili hangi soruları soracağınızı belirleyiniz. Ne gibi kaynaklardan yararlanabileceğinizi öğretmene veya arkadaşlarınıza sorunuz. Öğretmeninizle birlikte, seçtiğiniz konuyu farklılaştırabilirsiniz. Örneğin yazı yaz diye ifade edilen yeri, resim yap veya şiir yaz olarak öğretmeninize danışıp ortak karar vererek değiştirebilirsiniz, eğer ki uygunsa. Sizinde aynı görevi seçmiş olan arkadaşlarınız varsa, onlarla konuşun. Kimler ile aynı görevi seçtiğinizi defterinize yazın. Eğer ki eşli olarak çalışmak isterseniz, bunu öğretmeninize belirtin. 		


EK 4: Hazırbulunuşluğu düşük öğrenciler için etkinlik

1. Yeşil dinazorun adı *Hypsilaphodon* (Hipsilafodon).




Bu dinazorun _____ bir boynu vardır. (uzun/kısa)
Boynu, _____ yaprakları yemeye uygundur. (yüksek ağaçlardaki/calılıklardaki)
_____ bacakları vardır. (Uzun ve ince / Kısa ve kalın)
Bu bacaklarla _____ (yavaş yürür / hızlı koşar.)
Kendini korumak için _____ yararlanır. (pencelerinden / dikenlerinden / koşma becerisinden / kuyruk sallama becerisinden)
Bu dinazor uzun kuyruğunu _____ için kullanır. (yüzmek / dengede durmak)

2. Gri dinazorun adı *Triceratops* (Triseratops).



Bu dinazorun _____ bir boynu, sivri dişleri ve gagası vardır. (uzun/kısa)
Boynu ve ağız _____ yemeye uygundur. (yüksek ağaçlardaki yumuşak yaprakları, çalılıklardaki sert yaprakları)
_____ bacakları vardır. (Kısa ve kalın / Uzun ve ince)
Bacaklarını _____ için kullanır. (yavaş yürümek / koşmak)
Kendini korumak için _____ yararlanır. (koşma becerisinden / pencelerinden / boyunuzlarından / kuyruk sallama becerisinden)

3. Kahverengi dinazorun adı *Euptocephalus* (Yuoptosefalus).

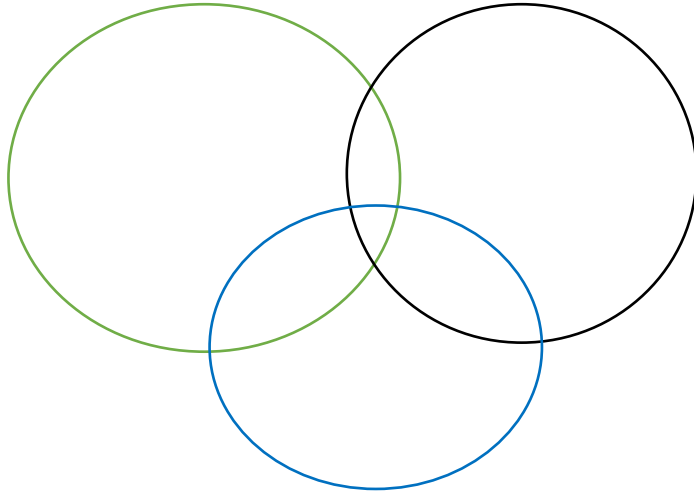


Bacaklarını _____ için kullanır. (hızlı koşmak/yürümek)
Bu dinazorun gagası _____ beslendiği anlamına geliyor. (bitkilerle / hayvanlarla)
Kendini korumak için _____ yararlanır. (koşma becerisinden / kuyruk sallama becerisinden / zırhından / kemiksiz dikenlerinden)
4. Başka bir dinazor seçin ve bu dinazorun özelliklerini anlatın. İsterseniz resmini çizebilirsiniz.

EK 5: Hazır bulunuşluğu yüksek öğrenciler için etkinlik

Dinozor	Bacaklar	Kuyruk	Diş	Diğer özellikler
<i>Hypsilophodon</i> (Hipsilofodon)	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?
<i>Triceratops</i> (Triseratops)	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?
<i>Euoplocephalus</i> (Yuoplosefalus)	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?
<i>Tyrannosaurus</i> (Tiranosorus)	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?
<i>Stegosaurus</i> Stegosorus	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?
Seçtiğim bir dinozor _____	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?	Nasıl? Ne için?

EK 6: Benzerlik ve farklılıklara göre sınıflamalar yapma için Venn şemaları



EK 7 – Dikkat çekme kısmı için görsel



EK-J: Öğrenme Sözleşmeleri* Tekniğini Gösteren Bir Ders Planı

A.BİÇİMSEL PLAN *Bu ders planı Tomlinson'dan (2014, s. 148-152) esinlenerek hazırlanmıştır.	
Dersin Adı	Türkçe
Sınıf	4
Süre	Süreğen (1-2 hafta)
Kazanımlar/ Amaçlar	<p>(Burada dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarından birçok kazanımın yerleştirilmesi gerekir.)</p> <p>Şiir yazar. (Şiir yazabilmek için aşağıdaki ön bilgi ve ön koşullar hakkında da bilgi edinmek gerekmektedir.)</p> <p>Şiir hakkında genel bilgilerin edinilmesi, bir şiirin uygun şekilde okunup anlaşılmasına çalışılması öncelikli olarak ele alınmalıdır.</p> <p>Bunun yanında, aşağıdaki ilkelerin / ana fikirler de anlaşılması gerekir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Şiir, okuyucunun kendi dünyasını anlamasına ve bunun değerini kavramasına yardımcı olur. • Şiir aynı zamanda, yazarın da kendi dünyasını anlatmasına yardımcı olur. • Şiir, özenli ve etkili bir dil kullanır. • Şiir, dünyayı anlamamıza yardımcı olacak yazı türlerinden biridir.
Temel Kavramlar	Şiir, uyak, duygu, ifade, düşünce.
Temel Beceriler	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, <u>Kazanıma yönelik, özellikle kazanımdan çıkarılan beceriler:</u> Uyaklı sözcük kullanımı, kavramların ve somut/soyut birimlerin şiirde işlenmesi, benzetme yapılması ve noktalama işaretlerinin kullanılması
Öğretim Yöntemleri	Düz anlatım, öğrenme sözleşmeleri, büyük grupla öğretim, akran öğretimi, grupla çalışma, bireysel çalışma
Araç-Gereç	<ul style="list-style-type: none"> • Ekte yer alan tüm şiirler ve bu şiirlerin de çıktılarını alınarak sınıfın duvarlarına asılır. • Türkçe sözlük • Kelime kutusu • Eski gazete ve dergiler • Çocuklar için şiir kitapları (Aşağıdaki örnekler çoğaltılabilir.) <p>Celal, M. (2020). <i>Çocuk şiirleri antolojisi</i>. İstanbul: Bulut Yayınları. Akal, Y. ve Yener, M. (2013). <i>Uçan şiirler</i>. İstanbul: Mandolin Yayınları.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilgisayar, projektör, renkli kalem, boş kâğıtlar, çalışma kâğıtları, öğrenme sözleşmesi çizelgeleri (en az 2 tane), öğrencilerin defterleri.
B. GİRİŞ BÖLÜMÜ	
Farklılaştırma özelliği	Burada öğretmen içeriği (yazılacak ve yorumlanacak şiirleri, noktalama işaretlerinin kullanılacağı şiirleri, kaynakları) farklılaştırıyor. Bunun yanında da süreci de özellikle çeşitlendiriyor. Söz konusu beceriler için, birden fazla farklı yazma, yorumlama, resimleme gibi etkinlikleri sürecin içerisine yediyor. Bu sayede süreci de farklılaştırdığını söyleyebiliriz. Bunun yanında öğrencilerin ortaya koyduklarının her birinin bir ürün olarak ele alındığını, ancak her birinin de şiir ürünü olmasından dolayı; ürünün farklılaştırıldığını ele alamayız. Neye göre farklılaştırdığını söyleyecek olursak, aslında hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profilinin her birine özellikle değinildiği; bireysel farklılıklar başlığı altında yer alacaktır.
Ön değerlendirme	Ön değerlendirme için öğrencilerin özellikle Türkçe dersi becerilerine yönelik öğretmenin gözlemlerinin olduğu kendi kişisel defterinden yararlanır. Özellikle hazırbulunuşluk anlamında durumlarını kontrol etmek için basit bir dikte çalışması yaptırır. Özellikle özel isim (kesme işareti ve büyük harf) ve diğer tüm noktalama işaretlerinin kullanılabilmesi için kelimeler seçilerek bir dikte yapılması sağlanır. Buna yönelik ön değerlendirme araçları Ek 10'da sunulmuştur.
Bireysel farklılıklar	<p><i>İlgi:</i> Öğrencilerin tercih kutucuklarına yazacakları görevler, kendi ilgilerine göre şekillenme sürecini ortaya koyacaktır.</p> <p><i>Hazırbulunuşluk:</i> Öğrencilerin özellikle noktalama işaretlerini kullanma becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında da şiir ile ilgili kavramlar özellikle verilerek neler bildiklerine yönelik de bilgileri elde edilmeye çalışılacaktır. Öğrencilerin genel Türkçe dil becerileri de için içine katılacaktır.</p> <p><i>Öğrenen profili:</i> Bu süreçte neleri yapmak istediklerine yönelik kendilerinin vereceği cevaplar ve öğrenme sözleşmelerinde kendilerinin dolduracağı boşluklar, kendi öğretme profillerine göre şekillendirebileceklerdir.</p>
Dikkat çekme	Öğrencilere Ek -12'deki görsel şiir gösterilir. Sizce bu nedir?

	-Birbirine geçmiş iki adet cümle görünmektedir ve görsel şiir adı verilen bir eserdir. Gördüğünüz gibi, çok değişik şiir tipleri bulunmaktadır, ancak biz bu örneklerden olmasa da farklı şiir örneklerini ele alacak ve inceleyeceğiz.
Güdüleme	Şiir, duyguları ve düşünceleri estetik ve güzel bir biçimde ifade etme araçlarından bir tanesidir. Bu süreçte hem başkasının duygularını anlama, hem de kendi duygu ve düşüncelerimizi güzel, komik, şakalı, uyumlu kelimelerle ifade edebiliriz. Siz de çok sevdiğiniz biri için şiir yazarsınız belki.
Gözden Geçirme	Önümüzdeki bir iki hafta içerisinde sizlerle birlikte şiirler üzerinde çalışmalar yapacağız. Hem şiirler yazacak, hem şiirleri resimleyecek, hem de onların ne demek istediğini anlamaya çalışacağız.
Derse Geçiş	Öncelikle bazı şiirleri inceleyerek başlayacağız.
C. GELİŞTİRME BÖLÜMÜ	
Öğrenme Etkinlikleri	<p>1. Etkinlik: (Tüm grup) Öğretmen tahtaya birçok şiiri yansıtıyor/yapıştırıyor. (Büyük olmasına özen gösterilir, ekteki şiirlerden olabilir.) Öğrencilere aşağıdaki soruları sorarak verilen ortak cevapları tahtaya yazar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Tahtadaki yazı örneklerine bakınız. Sizce bunların ne gibi ortak özellikleri vardır? Öncelikle inceleyiniz, bazılarını da okuyunuz içinden. Hatta her birinden belli kısımlarını ben okuyayım. (Öğretmen özellikle şiirlerin başlıklarını, şiirsel özellikleri vurgulayarak okur, kafiyeleri özellikle belli etmeye çalışır.) İncelediyseniz ve benden de dinlediyseniz özel sorularım olacak. Sizde bu yazıların şekilleri nasıl? <p>Varılması istenilen cevaplar: Düz yazı gibi değil, hikâyelere, ders kitabı yazılarına benzemiyor. Başlıkları var. Noktalama işaretleri var. Cümleler daha kısa. Kısım kısım görünüyorlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Bunları okuduğunuzda veya dinlediğinizde dikkatinizi neler çekti? <p>Birbiri ile uyumlu kelimeler Benzetmeler Kelime / cümle tekrarları Harf tekrarları Anlamları kolay ve anlaşılır Zor anlaşılır</p> <ul style="list-style-type: none"> Peki, şiir ne işe yarar? <p>Anlatmaya. Anlamaya. Bir şeyleri ifade etmeye.</p> <ul style="list-style-type: none"> Tüm bu söylediklerinizle birlikte bir şiir tanımı yapar mısınız? Defterinize yazın. (TDK tanımı, öğrenciler için karmaşık gelebilirdi, o nedene sadeleştirildi.) <p>Şiir: Seslerin uyumlu bir şekilde kullanımı ve kendi içerisinde anlam barındıran; duygu, düşünce ifade eden özel biçimli/şekli yazılardır. Ara Özet: Şiirlerde belirli biçimler olduğunu, kolayca anlaşılır veya zor anlaşılır yazılar olduğunu söylediniz. Ara Geçiş: Şimdi önemli olan bazı kelimeleri ele alacağız.</p> <p>2. Etkinlik: (Küçük grupların birlikte çalışması) Öğrencilerin sezgisel olarak bildikleri, aynı zamanda ön değerlendirme olarak duyup duymadıklarını sorduğu kelimeleri ele alır. Aşağıdaki kelimeleri özellikle hazırbuluşluklara göre karma grupları kendisi belirleyerek sözlükten bakmalarını ve anlamlarını defterlerine yazmalarını ister. Mısra, dize, uyak, kafiye, kıta, benzetme, pekiştirme Burada özellikle eş anlamlı olan uyak:kafiye ve mısra:dizeye dikkat çeker.</p> <ul style="list-style-type: none"> Mısra/dizeler, özellikle tahtadaki şiir örneklerinde sayılır. Kıta kelimesinin ise şiirdeki anlamı "dörtlük-kısım" olarak dikkat çekilir. Şiirlerin kıtaları sayılır. Kafiye/uyak ile ilgili olarak, kelimelerin birbiri ile uyumlu olduğunu ifade eden son harflerinin/hecelerinin benzer olduğuna vurgu yapılır. (İlkokula sürecinden bu yana benzer harf/hece ile biten kelime çalışmaları yaptıklarından bu zor olmayacaktır.) Tahtaya ceviz yazılır ve bununla uyumlu olabilecek kelimeler öğrencilerden alınır. Aziz, iz, filiz, diz, biz, siz, egzersiz, esrarengiz, analiz, habersiz, valiz, Beliz vb. Grupça bu kelime ilgili uyaklı başka kelimeler gruplar tarafından yazılır. <p>Benzetme ve pekiştirme ile ilgili olarak da gruplara sorular sorar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Günlük konuşmalarınızda benzetme ifade eden kelimeler kullanıyor musunuz? Neleri, nelere benzetiyorsunuz? Örneğin Deniz'in saçları sarı, "altın gibi sarı" diyebilirim. Sizin benzetme örnekleriniz nelerdir? Grup arkadaşlarınızla yazınız.

- Pekiştirme: Bir ismi vurgulamak için genel olarak ilk hecesinde yapılan değişiklikler. Kıp kırmızı, mosmor, sapsarı, sıpsıcak gibi. Siz de grup arkadaşlarınızla bunun gibi kelimeleri yazınız.
- Bir önceki etkinlikte şiirleri incelerken aslında bazı özelliklerini söylemişsiniz. Şimdi onları bir kartona yazalım, çünkü bu özellikle şiiri şiir yapar (Ek 15). Burada ele aldıklarımızı da ekleyeceğiz. Çünkü şiirleri hikâye değildir, yazılırken kelimelerin uyumlu olmasına dikkat edilir, bazı pekiştirmeler özellikle yapılır ki kulağa daha güzel gelsin.

Ara Özet: Uyak, dize, benzetme, pekiştirme gibi; bize sonradan da yardımcı olan kelimelerin anlamalarını gözden geçirdik. Burada bahsettiğimiz bu kelimeler, her bir şiirde kullanılır. Sizler de hem şiir incelerken hem de şiir yazarken bunları kullanacaksınız. Bunu da bir tabloda bir araya getirdik, sizler de şiirlerinizi yazacağınız zaman bundan yardım alabilirsiniz.

Ara Geçiş: Şimdi sizlerle bir şiiri okuma ve onunla ilgili anlama etkinlikleri yapacağız.

3. Etkinlik: Bir şiiri okuma ve anlama (Tüm grup-soruları herkes bireysel)

Bu kısımda özellikle bir şiiri okuma anlama çalışması yaptırılmalıdır. Aynı zamanda kıta sayısı, dize sayısı, uyaklarına bakma, benzetmeler varsa belirleme, pekiştirme varsa belirleme gibi çalışmalar yapılacaktır. Ek 2'deki Hasan Âli Yücel'in 23 Nisan şiiri ele alınır. Şiirin çıktısı deftere yapıştırılır.

23 Nisan Eskiye unut
Yurdu koruyan Yeni yolu tut
Yarını kuran Türklüğe umut
Sen ol çocuğum... Sen ol çocuğum...

Bizi kurtaran Küçüksün bugün
Öndere inan Yarın büyürsün
Sözünü tutan Her işte üstün
Sen ol çocuğum... Sen ol çocuğum...

Çalışıp öğren
Her şeyi bilen
Yurduna güven
Sen ol çocuğum...

1. adım: Öncelikle şiirin tüm öğrenciler tarafından sessizce okunması sağlanır. Sonrasında öğretmen, örnek olarak vurgu, tonlama ve anlama göre okur.

2. adım: Şiirin kıtaları öğrencilere paylaştırılarak okutulur. Okumalarındaki hatalar düzeltilir, tonlamalar için özellikle anlam ifade edilir.

3. adım: Şiirin biçimsel özellikleri ile ilgili sorular tahtaya yansıtılır ve öğrencilerin de bu sorulara cevaplar vermesi istenir.

- Şiirin başlığı: _____
- Şiirin kıta sayısı: _____
- Şiirin dize sayısı: _____
- Şiirde noktalama işaretleri var mı? Varsa hangileri: _____
- Şiirde benzetme var mı? Varsa benzetilenler: _____
- Şiirde pekiştirme var mı? Varsa hangileri: _____
- Şiirde uyaklar var mı? Varsa kelime örnekleri: _____
- Şiirde kelime / cümle tekrarları var mı? Varsa hangileri: _____

Öğrenciler bunlara cevaplarını verirken öğretmen her bir kişinin arasında dolaşır. Onların zorlandıkları yerlerde birbir destek de olur. Sonrasında Buradaki tüm cevaplar öğretmenin liderliğinde toplu öğretim ile ele alınır.

Ara Özet: Şiiri okuduk ve şekli ile ilgili olabilecek uyak, dize, başlık gibi her özelliğini ele aldık.

Ara Geçiş: Şimdi biraz da anlamına yönelik soruları cevaplayalım.

4. Etkinlik: Şiirde Anlam (hazırbulunuşluklara göre karma grup)

Hazırbulunuşluklara göre karma gruplarla çalışılır. Öğretmen dersin başındaki karma grupların birlikte çalışmasını sağlar. Öğretmen öncelikle şiirin ilk kıtasına sadece bakacaklarını ve bunun ne anlama geldiğini inceleyeceklerdir. Aşağıdaki ilk kıta özellikle yansıtılır.

23 Nisan / Yurdu koruyan / Yarını kuran / Sen ol çocuğum...

- Anlam: Burada şiir yazan şair, siz çocuklara sesleniyor. Sizden bazı şeyler istendiğini görüyoruz: İlk olarak yurdu korumanız bekleniyor. Yarını kurmanız isteniyor. Yarın derken, gelecekte bahsediyoruz. Sizler büyüdükten sonra geleceği

şekillendirecek, meslek sahibi olacak, fabrikalar açacak, işler kuracak, araştırmalar yapacaksınız. Şair çocuklardan, bunları yapmasını istiyor.

- Şimdi sizler gruplarınızla birlikte, şiirin kalan kıtalarını tek tek anlam olarak inceleyeceksiniz, der.

Öğrencilerin grupla çalışmaları sağlanır, onların öncelikle kıtaları tek tek ele almaları, her birinin üzerine konuşmaları, sonrasında bu anlamı yazmaları beklenir. Öğretmen, yine grupların arasında dolaşır. Özellikle düşük hazırbulunuşlukta olanların yorumlarına dikkat eder, gözlemlerini de not eder. Öğrencilerin gelişimlerini izler, yükledikleri anlamları özellikle dinler.

- Her bir grup şiirdeki anlamı ele aldı, şimdi hep birlikte ele alacağız

Her bir kıta ele alınır. Özellikle anlam üzerine odaklanılır. Burada anlam açıklandıkça şiirlerin anlam içerdiğini, genelde mesajlar içerdiğini, insanların kendini anlatmak için kullandığı bir tür olduğu vurgusu yapılır.

Ara özet: Şiirin bütün anlamına baktık ve şiirin aslında, siz çocuklardan ülkemizi korumamızı ve ülkemiz için yapacaklarınıza seslendiğini gördük. Her bir şiirde de mutlaka bir anlam var.

Ara geçiş: Şimdi sizlerle, dersin devamında_nasıl bir yöntem ile devam edeceğimizi göstereceğim.

5. Öğrenme Sözleşmeleri: Şiir ile ilgili çalışmalarımızın çoğunu, öğrenme sözleşmeleri ile gerçekleştireceğiz. Burada, sizler ve ben, sözleşme imzalayacağız ve herkes bu sözleşmelerdeki görevlerini tamamlayacak. Bazı yerleri sizler için özellikle boş bıraktım, siz de oraları sonrasında dolduracaksınız. Sözleşmeler ve şiirler ile ilgili olarak 2 hafta boyunca çalışacağız, ancak her Türkçe dersinde bunları yapmayacağız. Özellikle sözleşmelerin çalışılacağı zamanları size söyleyeceğim. Ancak şimdi sizlere, sözleşmeleri dağıtmak ve yapacaklarınızı özetlemek isterim:

1.Kafiye çemberi: Kelime kutusundan herkes bir kelime seçecek ve bununla uyaklı kelimeleri yazacak.

2. Kafiye kelimelerinizi kullanarak şiir yazmanız beklenecek, bunun için bazı şiirlere bakarak yardım alabilirsiniz ya da kendiniz de yazabilirsiniz. Şiiri şiir yapan kurallara da uymamız gerekecek.

3. Akrostiş yazma: Bununla ilgili ders yapacağız. Ondan sonra herkes dersini yapabilir.

4. Yazma: Burada, şiir yazmanız beklenmekte.

5. Hazır çizimler-resimler: Kendi yazdığınız veya sınıfta ele aldığımız şiirlerden birinin anlamını ele alarak bu şiir ile ilgili kolaj yapmanız bekleniyor.

6. Kendinle ilgili şiir yazma: Şiir yazmanız bekleniyor.

7. Yorum: Size verilecek olan şiiri, derste yaptığımız gibi anlamlandırmanız bekleniyor.

8.Ünlü hakkında araştırma: Bir ünlünün özelliklerini araştırma ve onu anlatan bir şiir yazmanız bekleniyor.

9.Şiir resimleme: Burada, yine yazdığınız veya okuduğunuz herhangi bir şiiri sizin resimleyerek desteklemeniz bekleniyor.

10.Kendi tercihim: Bu kısımları şu anda doldurmak zorunda değilsiniz. Bunu özellikle düşünmeniz ve sevdiğiniz bir şey ile ilgili şiir yazma veya şiirsel etkinlik, sözleşmedeki sevdiğiniz etkinliklerden fazladan yapmak için kullanabilirsiniz.

Ara Özet: Sözleşmeleri tanıttım, imzalarımızı attık.

Ara Geçiş: Şimdi sizlerle, bu sözleşmelerdeki özellikle kafiye kelime ile çalışmalara başlayalım.

6. Öğrenme sözleşmelerinin işletilmesi: Öğretmen, kelime kutusunu her bir öğrenciye kendi götürür ve kelimelerin seçilmesi sağlanır. Bu etkinlik nispeten kolay olduğundan özellikle bununla başlanır, ancak başka zamanda her bir öğrenci hangi görevden başlamak isterse, oradan başlar.

Ara Özet: Kafiye görevlerinizi gerçekleştirdiniz, herkes hızlıca kelimelerini yazmış, hatta bazıları bu kelimeleri kullanarak şiir yazmaya da başladı.

Ara Geçiş: Şimdi sizlerle birlikte şiirlerde noktalama işaretleri üzerinde çalışacağız.

7. Etkinlik: Noktalama işaretleri (hazırbulunuşluğa göre farklılaşan şiirler)

Sözleşmeler için öğrencilere verilen farklı görev gruplarından düşük olanlara Dere ve yüksek hazırbulunuşluğa sahip olanlara Saatim şiiri, tüm noktalama işaretleri kaldırılıp yerine boşluk konularak öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin bunları doldurması istenir. Bireysel olarak öncelikle çalışırlar, sonrasında öğretmen öncelikle Dere şiiri için küçük grupla öğretim yapıp noktalama işaretlerini gösterir, bu sırada diğer gruptan noktalama işaretlerini bitirenlerin sözleşme görevlerini yapması istenir.

Sonrasında Saatim şiiri ile ilgili noktalama işaretlerinin üzerindeki grup ile küçük grupla öğretim yapılır. Diğer grubun sözleşme görevlerini yapmaları sağlanır.

8.Etkinlik: Akrostiş yazma

Bu etkinlik için özellikle akrostiş biçimsel özelliklerinden bahsedilir. Ekte yer alan Televizyon şiiri üzerinden çalışılır.

	<ul style="list-style-type: none"> • Genelde ne ilgili yazılacaksa onun özelliklerini kullanma, • Baş harflerin anlatılacak kelimeyi oluşturması • Anlamı olması <p>Gibi özellikler ele alınır. Sonrasında hazırbulunuşluklara göre karma olan gruplar ile grupça şiir yazma çalışmaları yapılır. Sonrasında öğrencilerin sözleşme görevlerindeki akrostiş görevlerine hazırlanmaları sağlanır.</p> <p>Ara özet: Akrostiş ile ilgili bilgileri edindik.</p> <p>Ara geçiş: Şimdi şiir yazma ile ilgili başka bir etkinliğimiz olacaktır.</p> <p>9. Etkinlik: Şiir yazma (tüm grup)</p> <p>Şiir yazma için gerekli olan bir taslak üzerine yoğunlaşılır. Özellikle bir konu / tema/ duygu/ kişi seçilmesi ve onun özelliklerinin yazılması, değiştirilmesi gereken konuların neler olacağı öğretmen tarafından modellenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bundan sonraki kısımlar da, özellikle tüm sınıfla ele alınacak, sonrasında da sözleşmelerin devreye sokulacağı şekilde desenlenmeye devam edilir. <p>Biçimlendirici Değerlendirme: Öğretmen, öğrencilerden edindiği her bir ürünü mutlaka değerlendirmelidir. Her bir öğrenci için bir liste yapmalı ve hangi görevleri tamamladığını listeye işaretlemelidir (Ek 16). Bu şekilde öğrencilerin bireysel hızları da takip edilebilir. Eğer ki hızla bitiren öğrenciler varsa, bu öğrenciler, akran öğretimi yapmak üzere, düşük hazırbulunuşluk düzeyi olan öğrencilere yönlendirilir.</p>
Ç.SONUÇ BÖLÜMÜ	
Son Özet	<ul style="list-style-type: none"> • “Tüm bu süreç içerisinde neler yaptığımızı öncelikle öğrenme günlüğü olarak yazacaksınız. Bir sonraki dersimizde, herkes öğrenme günlüğüne yazdıklarını bizimle paylaşacak.” Öğrenciler öğrenme günlüklerini öncelikle yanındaki arkadaşlarıyla paylaşır, sonrasında tüm gruba paylaşırken yanlış önerme ve ifadeler varsa, bunların düzeltilmesi sağlanır. • Sonrasında aşağıdaki gibi bir özet, öğretmen tarafından yapılır: Sizin de söylediğiniz gibi iki hafta boyunca şiir üzerinde çalıştık. Şiiri şiir yapan şekil/biçim özellikleri ve anlam özellikleri vardır. Sizler ile bunları ele almak için şiirlerin anlamlarına kafa yorduk. Aynı zamanda sizler de şiir yazdınız.
Tekrar Güdüleme	<p>Şiir, güzel ve estetik ifadeleri bir araya getirir. Bu da sanatın bir çeşididir. Sizler bu ders kapsamında bu sanat ürünlerini, farklı sanat türü olan resim ile de ifade etmeye çalıştınız. Bu şekilde çok yönlü olma konusunda da kendinizi geliştirdiniz.</p>
Değerlendirme	<p>Süreç içerisindeki sözleşme, birbirinden farklı ürünleri ve süreçleri ortaya koyacak şekilde tasarlanmıştır. Bu durum, sürecin içerisinde değerlendirilecek birçok noktanın olduğunu göstermektedir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Şiir yorumlama • Akrostiş yazma • Uyaklı kelimeler oluşturma • Çeşitli şiirler yazma (kendi ve bir ünlü hakkında, 5-7 dizelik şiirler yazma) • Şiir yorumlama <p>Gibi tüm ürünler değerlendirilebilir niteliktedir. Bu ürünlerin nasıl olması gerektiğine yönelik kriterler de verilmiştir. Buradaki özellikleri barındırıp barındırmadığına göre kontrol etmek, tüm süreci ve sonucu değerlendirmeye yeterli olacaktır. Şiir yazma, birçok beceriyi içerisinde barındırdığı için, bu sürecin etkili şekilde işletilmesi önemlidir. Öğrencilerden sürece yönelik olarak genel bir değerlendirme istemek, uygun olabilir. Bunun için Ek 11'deki sorulara kişisel cevaplar vermeleri önemlidir.</p>

EKLER**Ek 1: Vücudumuz Şiiri**

Bir makinedir insan.

İşletir bunu beyin.

Beyincik başkanıdır,

Beş duyu denen şeyin.

El tutar, kol destekler.

Bir kafestir göğsümüz.

Orada ciğerle kalp
Çalışır gece gündüz.

Bir örtüdür etimiz.
Kemiğimiz çatıdır.
Ayaklarımız yolcu,
Gövdemizin atıdır.

Ek 2:

23 NİSAN

23 Nisan
Yurdu koruyan
Yarını kuran
Sen ol çocuğum...

Eskiği unut
Yeni yolu tut
Türklüğe umut
Sen ol çocuğum...

Bizi kurtaran
Öndere inan
Sözünü tutan
Sen ol çocuğum...

Küçüksün bugün
Yarın büyürsün
Her işte üstün
Sen ol çocuğum..

Çalışıp öğren
Her şeyi bilen
Yurduna güven
Sen ol çocuğum...

HASAN ÂLİ YÜCEL

Ek 3:

SAATİM

Kara gözlü saatim,
Ak yüzün yusuvarlak.
Uyanınca erkenden
İlk işim sana bakmak.

Geç mi kaldım okula
Sen olmasan bilemem.

Saati, benim gibi,
Senden öğrenir annem.

Ben daha uykudayken
Sen çın, çın, çın edersin.
"Kalk artık, yeter uyku,
"Yediye geldim" dersin.

On ikiyi çalarken
Gösterirsin öğleyi.
Sanki dersin bize sen:
İşte öğle yemeği!

Yarı gece olunca
Yirmi dörde gelirsin.
Bir gün süren yolunu
Sevinçle bitirirsin.

Sonra gene, "bir!" deyip
Başlarsın yeni güne.
Durmada, yorulmadan
İşlersin döne döne.

Sana benzerim ben de.
Bıkmadan çalışırım.
Vaktinde iş yapmaya
Küçükten alışırım...

HASAN ALİ YÜCEL

Ek 9: Akrostiş örneği

TELEVİZYON

Tıpkı gerçek gibi görünen

Ekranı belirir birden,

Londra'dan Ankara'ya

Erişir haberler bir anda.

Vaktinde ekran siyah-beyazken

İnsan anlamıyordu tam olarak renkleri aniden,

Zamanla teknoloji hıphızlı gelişirken,

Yörüngede uydular

On bin antenden kanallara,

Neler geliyor neler...

Ek 10: Ön değerlendirme aracı:

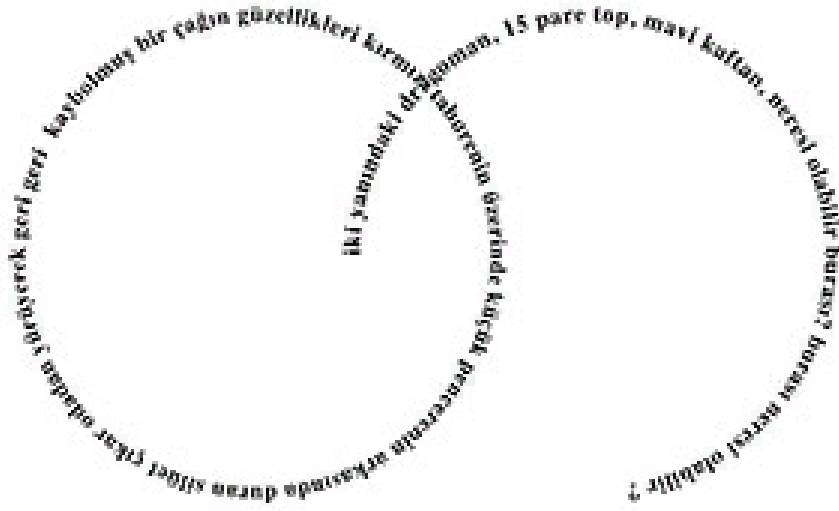
Dikte cümleleri		Hatalı yazanlar/hata durumu
Bugün Ali'yi gördüğünü mü söyledin?		
Sami Bey ile birlikte Ankara'daki Gazi İlkokulunu gezdik.		
Ne kadar da güzel, duygusal ve dokunaklı bir şiir!		
Aşağıdaki kelimeleri duyduysanız yanına bir + işareti koyun.		
Kavram bilgisi		Duyanlar
Şiir	Dize	
Mısra	Uyak	
Kafiye	Benzetme	
Pekiştirme	Kıta	

Ek 11: Genel Değerlendirme

Aşağıdaki sorulara, öğrenme sözleşmelerinde ve şiir konusu kapsamında cevaplar veriniz.

- Öğrenme sözleşmelerindeki görevlerden hangilerini rahatlıkla yerine getirdiniz?
- Hangi görevleri yerine getirirken zorlandınız?
- Şiir denildiğinde aklınıza gelen biçimsel özellikler nelerdir?
- Şiir yazmak nasıl bir eylem?
- Bundan sonraki yaşamınızda nasıl şiirler yazmayı düşünüyorsunuz?
- Ders kapsamında veya kendiniz isteyerek okuduğunuz şiirlerden en fazla beğendiğiniz hangisi oldu?

Ek 12- Dikkat çekme için görsel şiir



1. Kaybolmuş bir çağın güzellikleri kırmızı taburenin üzerinde küçük pencerenin arkasında duran silüet çıkar odadan yürüyerek geri geri – iki yanındaki dragoman, 15 pare top, mavi kaftan, neresi olabilir burası? burası neresi olabilir

Ek 14: *Hazırbulunuşluğu yüksek öğrencilere göre sözleşme

Öğrencinin adı: _____		
Öğrenme Sözleşmesi		
Bir kafiye çemberi oluşturma Kelime kutusundan bir kelime seçin ve onunla uyaklı olan kelimeleri yazın. <input type="radio"/>	Oluşturulan kafiye çemberini kullanma Sizi güldüren veya gülümseten bir şey hakkında şiir yazın. <input type="radio"/>	Akrostiş yazma Seçtiğiniz bir kelime ile ilgili yazın. Genel olarak aynı harflerin özellikle yer almasını sağlayın. Benzetmelerden <input type="radio"/> de yararlanın.
Yazma <input type="radio"/> 7 dizelik şiir yazın.	Hazır çizimler / resimler <input type="radio"/> Var olan veya yazdığımız şiirdeki anlamı destekleyen görselleri bir araya getirin. Şiiri bulduğunuz resimlerle görselleştirin.	Kendinle ilgili şiir yazma <input type="radio"/> Sizi tanımamıza yardımcı olacak özellikleri ve kelimeler içerecek şekilde şiirler yazın. Mecaz, soyut kelimeler, deyimler, simgeler kullanın.
Yorum <input type="radio"/> YY şiirini yorumlayın.	Ünlü hakkında araştırma <input type="radio"/> Bir ünlü hakkında araştırma yapıp öğrendiklerinizi not alın, sonra o bilgiler ile tanıtıcı bir şiir yazın.	Şiir resimlendirme <input type="radio"/> Sınıfta okunmamış ve sizin okuduğunuz bir şiiri resimlendirin. Neden bu şiiri seçtiğinizi açıklayın.
Kendi tercihim #1 <input type="radio"/> _____ _____ _____	Kendi tercihim #2 <input type="radio"/> _____ _____ _____	Kendi tercihim #3 <input type="radio"/> _____ _____ _____
Öğrenci imzası: _____ Öğretmen imzası: _____		

Ek 15: Şiirlerin genel özellikleri

ŞİİRİ ŞİİR YAPAN NEDİR?
Şiirlerin şekli nasıldır? Dizeler ve kıtalardan oluşur. Başlıkları vardır. Noktalama işaretleri vardır. Cümleler daha kısadır, dizeler vardır. Kısım kısım görünüyorlar, kıtalardan oluşur.
Şiirlerin sesleri nasıldır? Birbiri ile uyumlu kelimeler vardır. "Uyaklar" Benzetmeler vardır. "... gibi ..." Kelime / cümle tekrarları olabilir. Harf tekrarları olabilir. Pekiştirmeler olabilir. Bazen kolay anlaşılıyor, bazen zor anlaşılıyor.
Şiir ne işe yarar? Anlatmaya. Anlamaya. Bir şeyleri ifade etmeye.

EK-K: Katlı Öğretim Tekniğini Gösteren Bir Ders Planı

KATLI ÖĞRETİM / KADEMELENDİRİLMİŞ ETKİNLİKLER İÇİN KILAVUZ*

Ders:

- Hangi ders için plan yapacağım?

Sınıf düzeyi:

- Ders, hangi sınıf düzeyi hedeflenerek planlanacak?
- Birleştirilmiş sınıf söz konusu mu?

Kazanım/Standart:

- Karşılanması gereken kazanım(lar) nelerdir?
- Bu kazanımın altındaki alt/üst kazanımlar nelerdir? (Kazanımı anlamlandırmak ve içeriği genişletmek için öğretmenin ele alması noktalar vardır.)

Anahtar kavram(lar):

- Amaçladığım “büyük fikir” nedir? Hazırlayacağım her bir etkinlik ile öğrencilerin ne edinmesi gerektiğini düşünüyorum?
- Bu kavramı neden öğretiyorum?
- Bu kavram, kazanımlarda nasıl geçiyor?
- Derste değinilmesi gereken ve bu kavram ile ilgili olabilecek başka kavramlar da var mı?

Anlaşılması gereken temel nokta:

- Ana fikir, temel kavram esas alınarak mı yazıldı? Fikri buraya yazın. Eğer ki Türkçe dersi için bir metin işleme durumunuz söz konusu ise, bunu metnin dâhil olduğu tema ve metin ile birlikte düşünecek ve ana fikir yazılacaktır.
- Her bir öğrencinin, hangi katta olduğunun önemi olmaksızın, anlamasını istediğim şey nedir? (Öğrenciler hangi etkinliği yapıyorsa yapsın, hepsinde aynı fikri anlamaları gerekmektedir.)
- Öğrencilerim bunu neden öğrenmeli?

Ön bilgiler:

- Öğrencilerin ön bilgilerindeki farklılıklardan dolayı bireysel olarak desteklemeye ihtiyaç duyuyorlar mı?
- Hangi kaynakların/ kavramların öncesinde işlenmesi/öğrenilmesi gerekiyordu?
- Öğrencilerin öncelikle bilmesi gerekenler nelerdir?
- Önceden öğrenilmesi gereken beceriler veya buradaki etkinliklerin yapılması için gereken beceriler nelerdir?
- Ünite/öğrenme alanı bütünsel olarak düşünüldüğünde, bu dersin işlevi nedir? Bu derste etkinlikler sayesinde öğrenciler sonrasında neleri anlayacaklardır?
- Öğretmen olarak benim bilmem gereken ön bilgiler nedir? Planladığım derse yönelik bilmem gereken alan bilgisi nedir?
- Dersimi daha etkili şekilde planlamamı sağlayacak daha farklı kaynaklar nelerdir?

İçerik*, ürün ve süreçte kat oluşturma (biri seçilecek)

- Bu ders için, içerik temele alınarak mı katlar oluşturulmalı? (Öğrencilerimin ne öğrenmesini istiyorum?)
- Bu ders için, süreç temele alınarak mı katlar oluşturulmalı? (İçeriği kazanmaları için öğrencilerin gitmesi gereken yol)
- Bu ders için, ürün temele alınarak mı katlar oluşturulmalı? (Ders sonunda öğrencilerin yapmasını istediklerim nedir?)

Hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profiline göre katların hazırlanması: (birinin seçilmesi gerekiyor)

- Bu ders için en iyi, öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre mi katlar oluşturulabilir?***(En tercih edilen budur)
- Bu ders için en iyi, öğrencilerin sevdikleri konulara göre mi katlar oluşturulabilir?
- Bu ders için en iyi, öğrencilerin tercih ettikleri bir öğrenme tercihinine göre mi katlar oluşturulabilir?

Katlar:

- Kaç tane kata ihtiyaç vardır? Ön değerlendirme tekniği kullanılarak belirleyin.
- Eğer ki hazırbulunuşluğa göre katları oluşturacaksam, kaç tane seviye grubuna ihtiyacım olacak?
- Eğer ki hazırbulunuşluğa göre katları oluşturacaksam, her katı oluşturmak için etkinliği uyarlamaya yardımcı olması için zorluk düzeylerini belirlememde bana neler yardımcı olacak? Öncelikle bir tane etkinliği orta derecede zorlukta, sınıfın çoğunluğuna göre tasarlamak gerekir, sonrasında ise alt seviyeler için kolaylaştırmak ve zorlaştırmak gerekir.
- Eğer ki ilgiye göre katları oluşturacaksam, seçenekleri sınırlayarak m katların sayısını belirleyeceğim, yoksa seçimleri serbest mi bırakacağım?
- Eğer ki öğrenen profiline göre katları oluşturacaksam, hangi öğrenme modelini temel alacağım?
- Her kattaki öğrenme etkinliği aynı derecede ilgi çekici ve öğretici mi?
- Her kattaki etkinlikler, her bir kattaki öğrenciler için orta derecede zorluk düzeyine sahip mi? (Yani uygun zorluk derecesinde ve öğretici mi?)

Değerlendirme:

- Biçimlendirici değerlendirme mi, sonuç değerlendirme mi, yoksa ikisini birlikte mi kullanacağım?
- Öğrencilerin ortaya koyduklarını ölçmek için birden fazla değerlendirme yolu seçtim mi?
- Süreç için sınav hazırlama, rubrik geliştirme veya farklı tür bir değerlendirme hazırlığı yapmam gerekir mi?
- Değerlendirmenin farklılaştırılması gerekiyor mu?

*Bu kılavuz, Adams ve Pierce'ün (2006, s. 35-38) eserinden uyarlanmıştır.

Ders Planı**

Ders	**Bel'er'in (2010, s.107-112) etkinliklerinden yola çıkarak planlanmıştır. Hayat Bilgisi
Sınıf	3
Kazanım(lar)	İlgi duyduğu meslekleri ve özelliklerini araştırır.
Anahtar Kavram(lar)	Meslek, kişisel özellikler, röportaj
Ana Fikir	Her birimiz, hayatımızı kazanabileceğimiz bazı mesleklere sahip olacağız, ancak bunun için hem çok çalışmalı, hem de kendimize uygun mesleği hedef olarak seçmemiz gerekir. Her meslek oldukça kıymetli ve kendine göre de çeşitli zorlukları içermektedir.
Ön bilgiler	Öğretmen, meslekler konusuna yönelik olarak genel bir bilgilendirme yapmıştır. Öğrencilere de ünite başından bu yana bazı ödevler vermiştir. Bunların kimi sınıfta, kimi de evde gerçekleştirilmiştir: -Meslekle ilgili yazılan şiir ve resim bulma -Bulabildiğiniz kadar fazla mesleğin nasıl yapıldığına dair bilgi getirme -Aile bireyi veya yakınlarınızdan birinin mesleği ile ilgili röportaj yapma (Burada, röportaj soruları özellikle sınıf ortamında oluşturulmuştur. Neler sorulabileceği ile ilgili beyin fırtınası yapılmıştır. Ek soruları da kendileri ekleyebilirler).

Katlar (içerik, ürün ve süreçten birini seçin)	-İçerik özellikle seçilmiştir. İçeriğin, hazırbulunuşluğa göre farklılaştırılmasına odaklanılmıştır. -Ancak öğrencilere öncesinde verilen görevler, onların ilgilerine göre de şekillenmektedir. Örneğin meslek röportajını kiminle yapacaklarını kendileri belirleyecekler, bunu ilgilerine göre yapabilirler veya sevdiği bir büyükleri ile de yapabilirler. Bu sayede yine ilgilerine hitap edilmiş olacaktır. -Bunun yanında özellikle orta zorluktaki kata bakıldığında öğrencinin seçeceği mesleğe yönelik yapacağı canlandırma etkinliği de, aslında öğrenen profiline yönelik bir farklılaştırmayı işaret etmektedir. <u>Buradaki katların içerisine yerleştireceğiniz ve kazanım ile ana fikir ile direkt bağlantılı olacak kısımlar</u> , süreci ve ürünü de farklılaştırmanıza olanak tanır. Kendinizi sınırlamayın.
Katların oluşturulması (hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenen profilinden birini seçin)	Genel olarak hazırbulunuşluk ele alınmıştır. Ancak görevler ile öğrenen profiline göre de şekillendirmeniz mümkündür. Yukarıda anlatılmıştır.
Kat 1	En zor
Kat 2	Orta
Kat 3	Kolay
Değerlendirme	Hazırlanan kâğıtlar ve öğrencilerin yazacakları her bir ifade, bu sürecin değerlendirmesini oluşturacaktır.

1.KAT: ZOR

Ad –soyad:
1. Araştırmış olduğunuz meslekleri ve bunları yapabilmek için gereken özellikleri tek tek sıralayınız. _____ _____ _____ _____ _____:
2. Size göre en zor olan 3 meslek nedir? Neden? Her birini gerekçelendiriniz. _____ _____ _____:
3. Kendinize en uygun meslek olarak neyi görüyorsunuz? Nedenleriyle yazınız. _____ _____:
4. Hangi meslek ile ilgili röportaj yaptınız? Bu röportaj sonucunda ne gibi yeni bilgiler öğrendiniz? _____ _____:
5. Anneniz veya babanızın mesleklerini ele alınız. Onların mesleklerini gerçekleştirirken ne gibi zorluklar çektiğini ele alınız. Onların zorluklarını hafifletmek için çözümlerinizi bir mektup/hikâye/şiir olarak sununuz. _____ _____ _____:

2. KAT: ORTA

Ad –soyad:

1. Bildiğiniz meslekleri ve bu mesleklerin neleri gerçekleştirdiğini bildiğiniz kadar yazınız.

_____:

_____:

_____:

2. Hangi meslek ile ilgili röportaj yaptınız? Bu röportaj sonucunda ne gibi yeni bilgiler öğrendiniz?

3. Mesleklerle ilgili yaptığınız araştırma sonucunda yeni öğrendiğiniz mesleklerin adını yazınız.



4. Yandaki mesleklere bakınız ve her birinin ismini yazmaya çalışınız. Sonrasında, ileride olmak istediğiniz mesleğin taklidini yapacak şekilde hazırlanmanız gerekecektir. Bunun için neler yapmanız gerektiğinin bilgisini toplayınız. Gördüğüm meslekler:

Taklidini yapacağım mesleğin özellikleri:

3. KAT: KOLAY

Ad –soyad:

1. Meslek deyince aklınıza gelenleri yazınız.

2. İnsanlar neden meslek sahibi olmak ister?

3. Hangi meslek ile ilgili röportaj yaptınız? Bu röportaj sonucunda ne gibi yeni bilgiler öğrendiniz?

4. Mesleklerle ilgili araştırma yapınca hangi yeni meslekleri öğrendiniz?

5. Ben gelecekte meslek olarak _____ seçmeyi düşünüyorum, çünkü _____ gibi özellikleri bana uygun.

6. Aşağıdaki resimleri boyayıp altına isimlerini yazınız.



EK-L: Bloom Kartı* Tekniğine Yönelik Örnekler

Tablo 1. Matematikte kesirler konusuna ilişkin Bloom Kartı

	Bilişsel SUREÇ	İÇERİK	ÜRÜN /SUREÇ
OLUŞTURMA	Kesirleri kullanmanın veya birine kesirleri öğretmenin ilginç ve yaygın olmayan örneklerini/yolunu oluşturun. Bunu anlatmak için kendi yolunuzu seçin/istediğiniz ürünü ortaya koyarak anlatın.		
	Oluşturma	Kesirler	Öğrenci seçimi bir ürün
DEĞERLENDİRME	Kesir öğrenmenin gerekliliği ile ilgili ikna edici bir yazı yazın veya ikili olarak tartışma içerisinde savunun.		
	Savunma	Kesirler	İkna edici yazı yazma veya tartışma
ALANIZ ETME	"Kesir" ve "ondalık" kavramlarını Venn şeması veya poster kullanarak karşılaştırınız.		
	Karşılaştırma	Kesirler	Venn şeması veya poster
UYGULAMA	Sayı doğrusu üzerinde kesirleri sıralayın.		
	Organize etme	Kesirler	Sayı doğrusu
ANLAMA	Kesirleri bir tartışma veya rol oynama içerisinde açıklayın.		
	Açıklama	Kesirler	Tartışma veya rol oynama
HATIRLAMA	Kesirleri şekil ve resimlerle ifade edin / tanımlayın.		
	Tanımlama	Kesirler	Resim veya şekil

Tablo 2. Resim dersinde "Merkezler" olarak kullanılabilecek bir Bloom Kartı

	SUREÇ	İÇERİK	ÜRÜN
OLUŞTURMA	Monet'in izlenimciliğini barındıran ve farklı bir yönde ilerleyen yeni bir sanat biçimi oluşturun.		
	Oluşturma	İzlenimcilik ve Monet	Öğrenci seçimi
DEĞERLENDİRME	İzlenimcilerin sanatına yönelik getirilen olumsuz eleştirilere yönelik bir taraf seçin ve bunu ifade edin.		
	Taraf olma	İzlenimcilik ve Monet	PPT sunusu veya çizimlerle ifade
ALANIZ ETME	Monet'in izlenimciliği ile Seurat'ın noktacılığını (puantilist) karşılaştırıp zıt özelliklerini kendi seçtiğiniz bir ürün aracılığıyla gösteriniz.		
	Karşılaştırma	İzlenimcilik ve Monet	Öğrenci seçimi
UYGULAMA	Monet'in izlenimciliğinin özelliklerini yaptığınız resimde uygulayın.		
	Uygulama	İzlenimcilik ve Monet	İzlenimci bir resim
ANLAMA	İzlenimcilik sanat akımının temel özelliklerini, Monet örneği üzerinden açıklayan bir hikâye veya yazı yazarak açıklayın.		
	Açıklama	İzlenimcilik ve Monet	Hikâye veya yazı
HATIRLAMA	Monet'in izlenimciliği ile ilgili bilgileri toplayın ve bunları çizim veya poster serisi olarak paylaşın.		
	Derleme/toplama	İzlenimcilik ve Monet	Çizim veya poster

*Roberts ve Inman'ın (2009, s. 72-74) Bloom kartları örneklerinden çevrilmiştir.

EK-M: Bloom Kartı Tekniğine Yönelik Ödev

Yönerge: Aşağıda numaralar ile belirtilmiş olan görevleri, öncelikle tabloda X ile yazan kısımlardaki, taksonominin uygun düzeyine yerleştiriniz. Aşağıda yer alan görevler karışık olarak verilmiştir. [Görevler, Roberts ve Inman'dan (2009, s.107) uyarlanmıştır.]

- Bir hafta sonu yemeği menünüzü, besin piramidini kullanarak planlayın.
- Çocuklar için olmak üzere, bir yiyecek tarifi oluşturun veya sağlıklı bir besini satmak için bir reklam oluşturun.
- Bir rapor yazarak veya çizimler kullanarak atıştırmalıklara örnek olarak iyi ve kötü besin örneklerini karşılaştırın.
- Besin piramidinde yer alan besinlerin neler olduğunu bir poster veya rep müzik ile tanımlayın.
- Bir grup çocuğa, iyi beslenmenin ne demek olduğunu bir şiir veya iğneleyici bir skeç aracılığıyla açıklayın.
- Hazır besinlere (fast food) karşı olduğunuz veya savunduğunuz bir dergi yazısı yazınız.

Tabloda Y ile gösterilen alana, X olarak belirtilen görev içerisinde yer alan ürünü yazınız.

Örneğin 1.maddede yer alan ürün, bir hafta sonu yemeği menüsüdür.

En son da tabloda Z ile yer alan bölüme, görev içerisinde bulunulacak olan sürecin ne olduğunu tanımlayan fiili yazınız. Bu tablodan iki adet örnek, Moodle üzerinde de sizinle paylaşılmıştır.

	SÜREÇ	İÇERİK	ÜRÜN
OLUŞTURMA	X		
	Z	Beslenme	Y
DEĞERLENDİRME	X		
	Z	Beslenme	Y
ALANIZ ETME	X		
	Z	Beslenme	Y
UYGULAMA	X		
	Z	Beslenme	Y
ANLAMA	X		
	Z	Beslenme	Y
HATIRLAMA	X		
	Z	Beslenme	Y

EK-N: Seçim Tahtası* Tekniğine Yönelik Örnekler

Bitkiyi oluşturan 4 ana kısmı çizim ve ismini yazın. Büyümek için nelere ihtiyacını olduğunu görsel olarak gösterin. Bunu, farklı tohumlarla süsleyerek yapın. (Görsel)	Bir çiçeğin büyürken ve gelişirken bölümlerinin neler hissedeceğini ifade eden bir günlük yazın. (İçerik)	Bitkinin bölümlerini ve büyümesi için gerekenleri, sizin gibi çocuklara anlatacaksınız, bunun için kendi seçtiğiniz biçimde bir anlatı hazırlayın. (kişiler arası)
Bitkinin bölümlerini kullanarak bir örüntü oluşturun. Oluşturduğunuz bu örüntü ile bitkilerin büyümesi için gerekli olanları da sıralayın. (matematiksel)	«Emma Herlbrough'un Bitkiler Nasıl Büyür» kitabını okuyarak oradaki önemli bilgileri not ediniz. (sözel)	Bir bitkinin kısımlarının büyürkenki hâlini ve büyüme için nelere ihtiyacı olduğunu bedeninizle canlandırdığınız bir pantomim hazırlayınız. (bedensel)
Kendi seçtiğiniz bir tohumu çimlendirip buradaki kısımları bitkinin üstünde ifade ediniz. Bakımı için neler yaptığınızı gösteren çizimler ve yazılar ekleyiniz. (doğa)	Bitkinin kısımlarını ve büyümesi için gerekli özellikleri anlatan bilgilendirici bir yazı yazın. (sözel)	Bitkinin bölümlerini anlatan şarkı sözleri yazın ve bunu söylerken bir ritim bulun. (müziksel)

Şekil 2. İçerik, süreç ve ürünün çoklu zekâya göre farklılaştırıldığı bir seçim tahtası

Hortum torbaları oyunu Hortum ile ilgili 10 ilginç bilgi bulun. 10 bilgiyi görselleştiren küçük resimler yapın. Eşleşen bilgi ve resmi 10 farklı torbaya koyun. Sonrasında seçtiğiniz bir torbadan önce resmi gösterip hangi bilgiyi verdiğini tahmin ettirin. Sonra bilgiyi paylaşın. (görsel/yazılı)	Kasırga Kasırgalar ile ilgili bilgi toplayın ve hakkında sorular hazırlayın. Sonrasında bunu bir kutu oyununa çevirin. Arkadaşlarınızla oynayın. (sözlü / yazılı / kinestetik)	Hava tahmini 7 gün boyunca hava durumu tahminlerini takip edin. Tahmin ve gerçek olan hava olaylarının tutarlılığını karşılaştırın. Bunu bir poster olarak gösterin. (görsel / yazılı)
Fırtınada güvenlik şarkısı / rep Sizden küçük çocuklara, fırtınadan nasıl korunacaklarını anlatan şarkı veya rep yazın. Bunu canlı olarak söyleyin ve klipli video çekin. (Sözlü / kinestetik)	Felaket verileri Tipi, sel, kasırga ve hortum ile ilgili bilgi toplayınız. Son 10 yılda, dünya üzerindeki bu hava olaylarından en fazla zarar gören alanlarla ilgili bir çizelge veya grafik yapın. (yazılı)	Kayda değer veya mantıksız Fırtınalar ile ilgili gerçek bilgileri toplayınız. 24 tane doğru/yanlış sorusu hazırlayın, kartlara yazın. Bunları kullanarak arkadaşlarınızla oyun oynayın. Oyunun kural ve kazanma şartlarını belirleyin. (sözlü / yazılı / kinestetik)

Şekil 3. İçerik, süreç ve ürünün öğrenme stiline göre farklılaştırıldığı bir seçim tahtası

Bu üniteden edindiğiniz bir matematiksel işlem becerisini / problem çözme basamaklarını açıkça yazınız. (Analiz etme)	Verilmiş olan 5 zor problemden 2'sini çözün. (Problemlerin düzeyleri analiz ve değerlendirme düzeyinde yazılabilir.)	Ünitadaki terimleri hatırlamaya yardımcı olacak şekilde bir şarkının sözlerini değiştirin. (Hatırlama)
Ünitede kazanılmış bilgiler ile 3 tane problem yazın. (Yaratma)	Ünitadaki kazanımların, konuların ve becerilerin neler olduğunu listeleyin. (Hatırlama- Zorunlu)	Ünitadaki kavramları, resim ve yazılar kullanarak açıklayın. (Anlama)
Ders kitabındaki alıştırmaları tamamlayın. (Uygulama)	Üniteden edindiğiniz beceriler ile bir oyun tasarlayın. (Yaratma)	Ünitadaki kavramların gerçek hayatta kullanıldığı 4 farklı biçimi gerekçeleriyle değerlendirerek sununuz. (değerlendirme)

Şekil 4. İçerik, süreç ve ürünün taksonomi düzeylerine göre farklılaştırıldığı bir seçim tahtası

*Roberts ve Inman'dan (2009, s.103-133) uyarlanmıştır.

EK-O: Seçim Tahtası Tekniğine Yönelik Ödev

Yönerge: Aşağıda, bir seçim tahtası hazırlamaya yönelik taslak bulunmaktadır. “T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.” kazanımına yönelik olarak, öğrencilerin okuduklarını serbest olarak, kendi ilgilerine göre seçebilecekleri bir hikâyeyi okuduktan sonra, buradaki unsurları belirleyeceklerdir.

Ancak bunları ortaya koymaları için, farklı ürünler/yollar aracılığıyla ve farklı düzeylerde yapmaları mümkündür. Okuduğu hikâyedeki unsurları farklı hikâye unsurları ile karşılaştırabilir, unsurları göstermenin çeşitli yollarını kullanabilir. Bu nedenle, boş olan kutulara, solda yer alan hikâye unsurlarını nasıl göstereceklerine yönelik görevler yazınız. Bir tane örnek yazılmıştır. Bunu yaparken özgün olmalı, bireysel çalışmalısınız. Seçim tahtası görevlerinin “tek doğrusu” yoktur. Kolay gelsin ☺

Hikâye unsurları arttırılabilir.	Buradaki görevleri ve ürünlerin hepsi, hikâye unsurlarına hizmet edecek şekilde ÇZ, ürün çeşitleri veya öğrenme stiline göre yazılabilir. Bu sayede öğrenen profili ve ilgiye göre; süreç ve ürün farklılaştırılmış olur.		
Konu ve(ya) yan konular	Ana ve yan konuları gösteren bir çizelge hazırlayınız.		
Karakterler			
Mekân			

Not: Ödevlerinizi PDF olarak kaydedip yüklemeniz tercih edilir.

EK-Ö: Menü Tekniğine Yönelik Örnekler

Öğrenme Menüsü* : Aşağıdaki etkinlikleri verilen sıra ile tamamlayınız.
Aperitifler: Aşağıdaki etkinlikleri yapınız. <ul style="list-style-type: none"> • Millî mücadelenin ne olduğunu yazım ve imla kurallarına uyarak tanımlayınız. Bunu sınıf arkadaşlarınız ile paylaşınız.
Ana Yemekler: Aşağıdaki etkinliklerden iki tanesini seçiniz. <ul style="list-style-type: none"> • Atatürk'ün kişilik özellikleri ile kendi kişilik özelliklerini karşılaştırınız. Tablo üzerinde gösteriniz. • Millî mücadele döneminde gazeteci olsaydınız 19 Mayıs 1919 günü nasıl bir slogan yazacağınızı düşünün. O günün gazetesini tasarlayınız. • Millî mücadele döneminin sizde uyandırdığı hisleri yansıtan ilgili bir resim çizin.
Yardımcı yemekler: En az bir tanesini seçiniz. <ul style="list-style-type: none"> • Atatürk ile bir gün geçirdiğinizi hayal edip bu hayalinizi günlük olarak yazınız. • 19 Mayıs kutlamaları ile ilgili bir skeç yazınız ve bu skeci canlandırınız.
Tatlı: İsteyen aşağıdaki görevi de yapabilir. <ul style="list-style-type: none"> • 19 Mayıs veya Atatürk ile ilgili bilgilendirici bir video hazırlayın.

*Örnek, K1 ve K8 tarafından Türkçe Dersi Öğretimi dersine yönelik hazırlanmış ve K1'in 8 Mayıs günlüğünde yer almaktadır.

Öğrenme Menüsü**: Aşağıdaki etkinlikleri verilen sıra ile tamamlayınız
T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar
Aperitifler: Aşağıdaki görevi yapınız. <ul style="list-style-type: none"> • Verilen atasözü ve deyimleri inceleyerek anlamını tahmin ediniz. • Günlük hayatta atasözü ve deyimleri duyuyor veya kullanıyor musunuz? Örneklendiriniz.
Ana Yemekler: Bir tanesini seçiniz. <ul style="list-style-type: none"> • Daha önce duymuş olduğunuz bir deyimi kullanarak hikaye yazınız. • Günlük hayatta çok duyduğunuz bir deyim veya atasözünü anlatan bir karikatür çizin. Atasözü ve deyimler sözlüğünden de yararlanabilirsiniz. • Arkadaşınızla beraber bir deyimi veya atasözünü canlandırınız.
Yardımcı yemekler: En az iki tanesini seçiniz. <ul style="list-style-type: none"> • Atasözü ve deyimler sözlüğünden size ilginç gelecek bir atasözü veya deyim bularak anlamını ifade edebilen bir çizim yaparak kendinize kitap ayracı oluşturunuz. • Karışık olarak verilmiş atasözü ve deyimleri ayırarak bir tablo oluşturunuz. • Atasözü ve deyimlerin önemini araştırınız.
Tatlı: İsteyen aşağıdaki görevi de yapabilir. <ul style="list-style-type: none"> • İkili gruplara ayrılarak belirlenen atasözü veya deyimi sessizce anlatacak şekilde sessiz sinema oyunu oynayınız.

**Örnek, K5 tarafından hazırlanmış ve kendi 8 Mayıs günlüğünde yer almaktadır.

EK-P: Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 28/01/2020
Sayı: 35853172-300-E.00000974520

0000974520

Sayı : 35853172-300
Konu : Saadet ZORALOĞLU (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30.12.2019 tarihli ve 51944218-300/00000931314 sayılı yazı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı İlköğretim Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden Saadet ZORALOĞLU'nun Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Farklılaştırma Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 21 Ocak 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK-R: 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.

...../06/2022

(İmza)

Saadet ZORALOĞLU

EK-S: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

14/06/2022

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

Tez Başlığı: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Farklılaştırma Becerilerinin Geliştirilmesi

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
14/ 06 /2022	372	693392	13/ 06 /2022	%3	1856563877

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden 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: Saadet Zoraloğlu

Öğrenci No.: N15249667

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Sınıf Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Ali E. Şahin, İmza)

EK-Ş: Thesis/Dissertation Originality Report

14/06/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
 Graduate School of Educational Sciences
 To The Department of Early and Elementary Education

Thesis Title: Enhancing Pre-service Classroom Teachers' Skills on Differentiating the 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
14/ 06 /2022	372	693392	13/ 06 /2022	%3	1856563877

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: Saadet Zoraloğlu

Student No.: N15249667

Department: Early and Elementary Education

Program: Primary Education (Ph.D.)

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
 (Prof. Dr. Ali E. Şahin, Signature)

EK-T: 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⁾

..... / 06 /2022

(imza)

Saadet ZORALOĞLU

"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 ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime 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 ana bilim 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 ana bilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

