

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ
BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM
FARKINDALIKLARI VE FARKLILAŞTIRILMIŞ
ÖĞRETİM ÖZ-YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans

**Hazırlayan
Medine ŞİMŞEK TAŞTAN**

**Danışman
Dr. Öğr.Üyesi Ayhan KOÇ**

ŞUBAT 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“Ortaokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ve Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi “**Yüksek Lisans**” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Medine ŞİMŞEK TAŞTAN

T.C.

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : Ortaokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ve Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 91 sayfalık kısmına ilişkin 19/01/2026 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %14'tür.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ

Öğrenci: Medine ŞİMŞEK TAŞTAN

KILAVUZA UYGUNLUK

“Ortaokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ve Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Medine ŞİMŞEK TAŞTAN

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ danışmanlığında **Medine ŞİMŞEK TAŞTAN** tarafından hazırlanan “**Ortaokul Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ve Farklaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

05/02/2026

JÜRİ:

Danışman : **Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ** (İmza)
Üye : **Prof. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR** (İmza)
Üye : **Prof. Dr. Alper KAŞKAYA** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /..../2026 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /...../2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerini anlamlandırma çabasının bir ürünüdür. Eğitimde adaleti ve her öğrencinin biricikliğini merkeze alan bu konunun, akademik yazınla buluşması sürecinde pek çok kişinin desteği ve emeği yolunu aydınlatmıştır.

Akademik yolculuğumun her aşamasında engin bilgi birikimi, yapıcı eleştirileri ve yol gösterici rehberliği ile bana ışık tutan, sabrını ve desteğini benden esirgemeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ'a en içten şükranlarımı sunarım.

Bu tezin her bir satırında, akademik mücadelenin ötesinde derin bir aile bağının ve sarsılmaz bir desteğin izi vardır:

Hayatımın en büyük motivasyon kaynağı, varlığıyla dünyamı güzelleştiren ve bu çalışmayı geleceğine ışık tutması dileğiyle kendisine ithaf ettiğim canım oğlum Yiğit Ali TAŞTAN'a;

Bu uzun ve yorucu süreçte tüm yükümü paylaşan, her düştüğümde elimden tutan ve sabrıyla her daim yanımda olan kıymetli eşim Ferhat TAŞTAN'a;

Beni bugünlere getiren, dualarını ve desteklerini hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili babam Cemalettin ŞİMŞEK ve canım annem Gönül ŞİMŞEK'e;

Varlıklarıyla hayatımı kolaylaştıran, her zaman yanımda olduklarını hissettiren değerli ablam Merve ŞİMŞEK TURFAN'a, abim Mesut ŞİMŞEK'e, kardeşlerim Emirhan ŞİMŞEK ve Enes ŞİMŞEK'e yürekten teşekkür ederim.

Eğitim dünyasına ve bu alanda emek veren tüm meslektaşlarıma faydalı olması temennisiyle...

Medine ŞİMŞEK TAŞTAN, Erzincan, 2026

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM
FARKINDALIKLARI VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ-
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Medine ŞİMŞEK TAŞTAN

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Şubat 2026

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerini incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiş nicel bir çalışmadır. Örneklem kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak ortaokul branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmaya 208 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veriler “Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği” ve “Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; bağımsız gruplara ait normal dağılım gösteren karşılaştırmalar t testi ile yapılmış, dağılımın normal olmadığı durumlarda Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Çoklu gruplarda veriler normal dağılım göstermediğinde Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır. Bu testlerin yanı sıra değişkenler arasında ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlikleri ile kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık puanlarının farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik puanlarını yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Farklılaştırılmış Öğretim, Kapsayıcı Eğitim, Ortaokul Öğretmenleri

**AN EXAMINATION OF MIDDLE SCHOOL TEACHERS' AWARENESS
OF INCLUSIVE EDUCATION AND THEIR SELF-EFFICACY IN
DIFFERENTIATED INSTRUCTION**

Medine ŞİMŞEK TASTAN

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, February 2026

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ayhan KOÇ

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine middle school teachers' awareness of inclusive education and their self-efficacy levels regarding differentiated instruction. The research was designed as a quantitative study using the correlational survey model. The sample consisted of middle school subject teachers selected through the convenience sampling method, and a total of 208 teachers participated in the study. Data were collected using the Inclusive Education Awareness Scale and the Differentiated Instruction Self-Efficacy Scale. In the analysis of the data, independent samples t-tests were used for comparisons showing normal distribution, while the Mann-Whitney U test was applied in cases where the distribution was not normal. For multiple group comparisons, the Kruskal-Wallis H Test was used when data did not show a normal distribution in multiple groups. In addition, correlation analysis was conducted to examine the relationships among the variables. The results revealed that teachers' self-efficacy levels regarding differentiated instruction and their awareness levels towards inclusive education were both high. Furthermore, it was found that teachers' awareness of inclusive education significantly predicted their self-efficacy in differentiated instruction.

Keywords: Differentiated Instruction, Inclusive Education, Middle School Teachers

İÇİNDEKİLER

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KAPSAYICI EĞİTİM FARKINDALIKLARI VE FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM ÖZ- YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

| | |
|---------------------------------------|------|
| BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK | i |
| TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI..... | ii |
| KILAVUZA UYGUNLUK | iii |
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI..... | iv |
| ÖN SÖZ..... | v |
| ÖZET | vi |
| ABSTRACT | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ | xiv |
| TABLolar LİSTESİ | xv |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xvii |
| GİRİŞ..... | 1 |

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

| | |
|--|----|
| 1.1. Kapsayıcı Eğitim | 7 |
| 1.1.1. Kapsayıcı Eğitim İlkeleri..... | 8 |
| 1.2. Kapsayıcı Eğitimin Gelişimi ve Türkiye'deki Uygulamalar | 9 |
| 1.3. Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Öğrenciler | 13 |
| 1.4. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kapsayıcı Eğitim | 13 |
| 1.5. Kapsayıcı Eğitimde Ailenin Rolü..... | 15 |
| 1.6. Kapsayıcı Eğitimde Okul İdarecileri ve Öğretmenin Rolü | 16 |

| | |
|--|----|
| 1.7. Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar | 17 |
| 1.8. Farklılaştırılmış Öğretim | 23 |
| 1.9. Farklılaştırılmış Sınıf..... | 25 |
| 1.10. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Rolü..... | 28 |
| 1.11. Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri | 29 |
| 1.11.1. İçerik Farklılaştırma | 30 |
| 1.11.2. Süreç Farklılaştırma..... | 31 |
| 1.11.3. Ürün Farklılaştırma | 31 |
| 1.12. Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanması ve Planlanması..... | 31 |
| 1.13. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntemler..... | 32 |
| 1.13.1. Katlı Öğretim Yöntemi | 32 |
| 1.13.2. Ajanda Yöntemi..... | 33 |
| 1.13.3. Merkezler Yöntemi..... | 33 |
| 1.13.4. Giriş Noktaları Yöntemi | 33 |
| 1.13.5. Öykü Temelli Öğrenme Yöntemi | 33 |
| 1.13.6. Numaralandırılmış Fikir Alışverişi Yöntemi..... | 34 |
| 1.14. Farklılaştırma Alanlarına Göre Kullanılan Öğretim Stratejiler | 34 |
| 1.14.1. Esnek Gruplama | 35 |
| 1.14.2. Küpleme (Cubing)..... | 35 |
| 1.14.3. Raft | 36 |
| 1.14.4. Jigsaw (Ayrılıp- Birleşme) | 36 |
| 1.14.5. Öğrenme Menüsü | 36 |
| 1.14.6. Üç Kare..... | 37 |
| 1.14.7. Sorumluluğun Kademeli Bırakılması | 37 |
| 1.14.8. Ters Yüz Öğrenme | 38 |

| | |
|---|----|
| 1.14.9. Öğrenme Sözleşmeleri..... | 38 |
| 1.14.10. Düşün Eşleş Paylaş..... | 38 |
| 1.14.11. Etkileşimli Günlükler | 39 |
| 1.14.12. Okuma Çemberleri | 39 |
| 1.14.13. Tartışma Yaklaşımı..... | 39 |
| 1.14.14. Sorgulamaya Dayalı Öğrenme | 40 |
| 1.14.15. Yaratıcı Problem Çözme | 40 |
| 1.14.16. İstasyon Yöntemi..... | 40 |
| 1.14.17. Kademeli Etkinlikler | 41 |
| 1.15. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri | 42 |
| 1.15.1. Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitimi | 43 |
| 1.15.1.1. Zeka Alanlarının Belirlenmesi..... | 43 |
| 1.15.1.2. Çoklu Zeka Kuramının Ayırt Edici Özellikleri | 44 |
| 1.15.1.3. Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler | 45 |
| 1.15.1.4. Zeka Alanları ve Özellikleri | 46 |
| 1.15.1.4.1. Dil Zekası | 46 |
| 1.15.1.4.2. Mantık-Matematiksel Zeka | 47 |
| 1.15.1.4.3. Görsel –Uzamsal Zeka | 47 |
| 1.15.1.4.4. Müzikal Zeka..... | 48 |
| 1.15.1.4.5. Bedensel –Kinestetik (Devinduyumsal) Zeka | 49 |
| 1.15.1.4.6. Sosyal Zeka | 49 |
| 1.15.1.4.7. Öze Dönük Zeka..... | 50 |
| 1.15.1.4.8. Doğacı Zeka..... | 50 |
| 1.15.1.4.9. Varoluşçu Zeka..... | 51 |
| 1.15.2. Sosyal Yapılandırmacılık | 51 |

| | |
|--|----|
| 1.15.3. Beyin Temelli Öğrenme | 52 |
| 1.15.4. Öğrenme Stilleri Yaklaşımı | 52 |
| 1.16. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar ... | 53 |

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

| | |
|---|----|
| 2.1. Araştırma Modeli (Deseni) | 58 |
| 2.2. Evren Ve Örneklem/Çalışma Grubu..... | 58 |
| 2.3. Veri Toplama Araçları..... | 60 |
| 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu | 60 |
| 2.3.2. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği | 60 |
| 2.3.3. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği | 61 |
| 2.3.3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi .. | 61 |
| 2.4. Verilerin Analizi..... | 63 |

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

| | |
|---|----|
| 3.1. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler | 64 |
| 3.2. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Cinsiyete Göre Farklılıkların İncelenmesi.... | 66 |
| 3.3. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Hizmet Yılına Göre Farklılıkların İncelenmesi | 66 |
| 3.4. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Branşlarına Göre Farklılıkların İncelenmesi | 67 |
| 3.5. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi..... | 68 |
| 3.6. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi..... | 68 |
| 3.7. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Öğrenim Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi..... | 69 |

| | |
|--|--|
| 3.8. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ...69 | |
| 3.9 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Cinsiyete göre Farklılık Düzeyi.....71 | |
| 3.10. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Hizmet Yılı Farklılık Düzeyi.....72 | |
| 3.11. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Branşlarına Göre Farklılıkların İncelenmesi.....73 | |
| 3.12. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi.....74 | |
| 3.13. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliliği Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi75 | |
| 3.14. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliliğinin Öğrenim Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi.....75 | |
| 3.15. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerini Yordama Düzeyinin İncelenmesi.....76 | |

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|---|--|
| 4.1. Tartışma.....78 | |
| 4.1.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ölçeğine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....78 | |
| 4.1.2. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Cinsiyet Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma.....79 | |
| 4.1.3. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Hizmet Yılına Göre Sonuç ve Tartışma.79 | |
| 4.1.4. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Branşa Göre Sonuç ve Tartışma80 | |
| 4.1.5. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma80 | |
| 4.1.6. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma81 | |

| | |
|--|------------|
| 4.1.7. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Öğrenim Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma..... | 81 |
| 4.1.8. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlikleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma..... | 82 |
| 4.1.9. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Cinsiyet ile İlgili Sonuç ve Tartışma.... | 83 |
| 4.1.10 Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Hizmet Yılı ile İlgili Sonuç ve Tartışma..... | 84 |
| 4.1.11. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Branşlar İle İlgili Sonuç ve Tartışma.. | 84 |
| 4.1.12. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma | 85 |
| 4.1.13. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliğinin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma | 85 |
| 4.1.14. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Öğrenim Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma..... | 86 |
| 4.1.15. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları İle Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerinin Yordama Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma..... | 87 |
| 4.2. Sonuç | 87 |
| 4.3. Öneriler..... | 88 |
| KAYNAKÇA..... | 91 |
| EKLER | 107 |
| EK-1.: Etik Kurul Onayı..... | 107 |
| Ek-2.: Kişisel Bilgi Formu | 109 |
| Ek-3.: Ölçekler | 110 |
| Ek-4.: Ölçek İzinleri | 114 |
| ÖZ GEÇMİŞ | 115 |

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---------------|--|
| FÖÖYÖ | : Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği |
| GEM | : Geçici Eğitim Merkezi |
| KEYFÖ | : Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| OECD | : Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü |
| UNESCO | : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu |
| UNHCR | : Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği |
| UNICEF | : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu |
| YÖK | : Yükseköğretim Kurulu |

TABLolar LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Tablo 1. 1: Sınıfların Karşılaştırılması | 27 |
| Tablo 1. 2: Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerinin Kullanılabileceği Farklılaştırma Alanları | 35 |
| Tablo 2. 1: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 59 |
| Tablo 2. 2: Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri | 59 |
| Tablo 2. 3: Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri..... | 59 |
| Tablo 2. 4: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 59 |
| Tablo 2. 5: Öğretmenlerin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 60 |
| Tablo 2. 6: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri | 60 |
| Tablo 2. 7: Model Uyum Kriterleri ve DFA Analiz Sonuçları..... | 62 |
| Tablo 3. 1: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri | 64 |
| Tablo 3. 2: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Cinsiyete Göre Farklılık Düzeyi | 66 |
| Tablo 3. 3: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Hizmet Yılı Göre Farklılık Düzeyi...67 | |
| Tablo 3. 4: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Branşlara Göre Farklılık Düzeyi | 67 |
| Tablo 3. 5: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılık Düzeyi..... | 68 |
| Tablo 3. 6: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Farklılık Düzeyi | 68 |
| Tablo 3. 7: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Düzeyi..... | 69 |
| Tablo 3. 8: Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-yeterliği Farkındalık Düzeyleri | 70 |
| Tablo 3. 9: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Cinsiyete Göre Farklılık Düzeyleri | 71 |

| | |
|--|----|
| Tablo 3. 10: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Hizmet Yılına Göre Farklılık Düzeyleri | 72 |
| Tablo 3. 11: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Branşlara Göre Farklılık Düzeyi. | 73 |
| Tablo 3. 12: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılık Düzeyi..... | 74 |
| Tablo 3. 13: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Farklılık Düzeyi | 75 |
| Tablo 3. 14: Farklılaştırılmış Öğretim Öz- Yeterliliği Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Düzeyi..... | 76 |
| Tablo 3. 15: Kapsayıcı Eğitim Farkındalığının Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğini Yordama Düzeyine İlişkin Model Özeti..... | 76 |
| Tablo 3. 16: Kapsayıcı Eğitim Farkındalığına İlişkin Regresyon Modeline Ait Varyans Analizi | 77 |
| Tablo 3. 17: Kapsayıcı Eğitim Farkındalığın Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğini Yordamasına İlişkin Regresyon..... | 77 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|--|----|
| Şekil 1. 1: İçerik, Süreç, Ürün Döngüsü | 30 |
| Şekil 1. 2: Geleneksel ve Çoğul Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması | 45 |
| Şekil 1. 3: Çoklu Zekâ Kuramı Nedir | 46 |
| Şekil 2. 1: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı..... | 62 |

GİRİŞ

1982 Anayasası'nın 42. maddesi, eğitim hakkını temel bir insan hakkı olarak tanımlayarak bu hakkı sosyal ve ekonomik haklar ile ödevler çerçevesinde yasal güvence altına almıştır. İlgili anayasa maddesinde, hiçbir bireyin eğitim alma hakkından mahrum bırakılmayacağı vurgulanırken; ilköğretimin tüm vatandaşlar için mecburi olduğu ve devlet okullarında eğitim hizmetinin ücretsiz sunulacağı hükme bağlanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982).

2019 yılında UNESCO ve Kolombiya Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Uluslararası Forum, eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği ön plana çıkararak tüm öğrenciler için eşit erişim ve kaliteli öğrenme fırsatlarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Kapsayıcılığın başarılı bir şekilde uygulanması için etkili stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Engellerin üstesinden gelmek, tüm çocuklar için etkili bir eğitim sağlamanın temel bir parçasıdır. Bu, eğitim sistemlerinin genel olarak iyileştirilmesine katkıda bulunur (Ainscow, 2020). Kapsayıcı eğitim, eğitim kurumları ile eğitim süreçlerinin bireylerin cinsiyet, ırk, dil, din, etnik köken, yaşadıkları çevre, sağlık ya da sosyoekonomik koşulları gözetilmeksizin tüm çocukların gereksinimlerine yanıt verebilecek biçimde yapılandırılmasını esas alır. Çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak eğitim almasını, çocuğun okula severek devam etmesini, derse katılımını, çocuğun aile, okul ve toplumla bütünleşerek bir hayat yaşamasını sağlayarak bir öğretim programı sunmayı hedefler (Kahriman Pamuk & Bal, 2019). Kapsayıcı eğitimin çıkış noktası, önyargı ve tutumların neden olduğu ayrımcılığı ortadan kaldırmaktır (Eğitim

Reformu Girişimi, 2016). Okullardaki bu dönüşüm ve reform sürecine kapsayıcılık yolculuğu denir (Azorin & Ainscow, 2018). Kapsayıcılık yolculuğu sırasında okulların, ayrımcılığın önlenmesi ve herkes için eğitim sağlanması açısından toplumdaki olumsuz algı ve tutumlarla mücadele etme olasılığı daha yüksektir (Unesco, 1994). Ülkelerin prestij kaynağı olan insan gücünün eğitimi noktasında tüm bireyleri kapsaması gelişmişlik seviyesinin de göstergesidir (Akçamete, Büyükkarakaya, Bayraklı & Yıldırım, 2012).

Kapsayıcı okullar, engelli öğrencilerin yanı sıra öğrenme sürecinde çeşitli güçlükler yaşayan tüm öğrenciler için destekleyici ve misafirperver bir ortam sunar. Bu

okullar, öğrenci çeşitliliğiyle olumlu bir şekilde başa çıkarak, her öğrencinin ilerlemesini ve başarısını izleyip desteklemeyi önemserler (Dyson vd., 2004). Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek ve desteklemek önemlidir. Bu, okullarda çeşitliliğe uygun şekilde değişiklikler yapılması ve uygulamaların iyileştirilmesi anlamına gelir. Öğrenci farklılıklarını sorunlar olarak değil, öğrenme fırsatları olarak görmek gerekmektedir. Bu yaklaşımda, öğrencilerin zorlukları dikkate alınarak değişim fırsatları ve gerçekleştirilebilecek değişiklikler ortaya konulabilir. Ayrıca, böyle bir yaklaşım iş birliği kültürünün olduğu ortamlarda başarılı olma olasılığını artırır (Ainscow, 2016b). Son 30 yılda, uluslararası toplum kapsayıcı eğitimi teşvik etmek adına önemli çabalar göstermiştir. Birleşmiş Milletlerin Herkes için Eğitim (EFA) hareketi, kaliteli temel eğitimin tüm öğrencilere ulaşmasını hedeflemiştir. 1990 yılında kabul edilen EFA Bildirgesi, eğitim fırsatlarına erişirken karşılaşılan engelleri tanımlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda, bu engellerin aşılması için ulusal ve toplumsal düzeyde kaynakların belirlenmesini ve kullanılmasını öngörmektedir. Bu vizyon, 2000 yılında Dakar'da hazırlanan Dünya Eğitim Forumu'nda teyit edilmiştir. Forum, EFA'nın yoksulların ve dezavantajlıların yanı sıra çalışan çocuklar, uzak kırsal bölgelerde yaşayanlar, göçebeler, etnik ve dilsel azınlıklar, çatışmalardan etkilenen gençler, HIV/AIDS, açlık ve kötü sağlık koşulları ve özel öğrenme ihtiyaçları olan bireyleri de özellikle dikkate alması gerektiğini beyan etmiştir. Bu çabalar, kapsayıcı eğitimin önemini vurgulamakta ve eğitim fırsatlarına erişimi artırmayı amaçlamaktadır (Ainscow, 2020).

İnsanlar eğitim alarak kalıtsal özelliklerini şekillendirebilmekte, sınırları dahilinde en üst seviyeye çıkabilmektedir (Ergun, 1987). Eğitim sistemlerinin başarısı önceden belirlenen amaçların gerçekleştirilmesi dahilinde mümkündür (Gül, 2004). Bunun yanı sıra birçok etken ile eğitimde başarının bir diğer faktörü bireysel farklılıklara hizmet etme derecesidir (Kuzgun, 2004). Tomlinson'a (2000) göre öğrencilerin bize getirdiği farklılıklar ve benzerliklerle bilinçli bir şekilde ilgilenmezsek büyük kayıplar yaşayacağımızı ve sayısız bireyi kaybedeceğimizi belirtmiştir. Bu sebeple öğretimi farklılaştırmayı öğrenmek için öğretimin nasıl kişiselleştirileceğini bilmek noktasında istekli olmalıyız. Öğrencilerle ilgili elimizde bir reçete bulunmamaktadır. Bu sebeple risk alabilen, öğretimi rakamlarla ifade edilen yaklaşımlarla sınırlandırmayı reddeden eğitimcilere ihtiyaç vardır. Öğrenciler için

hazırlanan standart programlarda öğrencilerden aynı stil ile öğrenip aynı performansı beklemek öğretimde büyük noksanlık oluşmasına neden olur (Çam & Acat, 2023). Kapsayıcı eğitimi uygulamada hayata geçirmek için kullanılan önemli yaklaşımlardan biri farklılaştırılmış öğretimdir. Öğrencilerin gereksinimlerine uygun olarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin etkinliklerle planlı ve süreklilik gösteren biçimde kullanılması gerekmektedir (Aktekin, 2017). Farklılaştırılmış öğretim, çoklu zeka kuramı temele alınarak farklı özellikleri bulunan öğrencilerin hazırbulunuşlukları, öğrenme stilleri, yetenekleri, ilgi, ihtiyaç ve akademik başarıları dikkate alınarak eğitim ortamı amaçlayan bir yaklaşımdır (Avcı & Yüksel, 2018). Farklılaştırılmış öğretimle öğrencilerin ihtiyaç duyduğu içerik, süreç ve ürün aşamaları özelleştirilerek bireylere ihtiyaç, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulur (MEB,2024b). Kapsayıcı sınıflarda öğretmenler öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış öğretim yaklaşımlarından faydalanmalıdır (Pozas & Letzel-Alt, 2023).

Günümüzde eğitimde eşitliği sağlamaya yönelik çabalar, kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim gibi iki önemli yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak onlara adil, erişilebilir ve destekleyici bir öğrenme ortamı sunmayı hedeflerken (Seymen, Tuti & Mavi, 2024 & Canada Inclusive Education, 2020), farklılaştırılmış öğretim ise öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim sürecini planlama becerisini gerektirir (Tomlinson, 2024; MEB, 2024). Literatürde bu iki yaklaşımın birbiri ile etkileşim halinde olduğu vurgulanmaktadır (Mutlu vd., 2019). 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireysel farklılıkları merkeze alan, içerik-süreç-ürün boyutlarında farklılaştırılmış öğretimi esas alan ve kapsayıcı eğitim anlayışını güçlendirmeye hedefleyen bir program yaklaşımı sunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin incelenmesi, modelin sınıf içi uygulamalara yansımaları açısından alanyazına katkı sunacaktır.

Araştırmanın Önemi

Kapsayıcı eğitim ortak bir öğrenme ortamında öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını gözetken, dışlamaya neden olacak engelleri ortadan kaldıran, farklılıklara saygılı kaliteli eğitime erişimi sağlamaya yöneliktir (Canada Inclusive Education, 2020).

Kapsayıcı eğitim ile birlikte amaçlanan dezavantajlı öğrencilerin akranlarının sahip olduğu öğrenme ve öğretme süreci imkanlarına sahip olmalarını sağlamaktır (Seymen, Tuti & Mavi, 2024). Eğitimde fırsat eşitliğiyle öğrencilerin yetenek ve istekleri göz önünde bulundurularak bütün kaynaklar eşit şartlar içerisinde sunulmalıdır. Hukuksal olarak güvence altına alınan eğitim hakkı için eşitsizliklerin ortadan kaldırılması büyük önem taşır (Akgül, 2019). Dışlayıcı durumların ortaya çıkmasında eğitim faktörü kalkan görevi görmektedir. Adil olan toplumlarda herhangi bir kesimin dışlanması söz konusu olmadığından kapsayıcı bir toplum oluşturmanın temelinde kapsayıcı eğitim yatmaktadır (Çelik,2017). Kapsayıcı eğitim teorisini uygulamada hayata geçirmek için kullanılan önemli yaklaşımlardan biri farklılaştırılmış öğretimdir. Kişinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları kullanılabilir (MEB,2024b). Kapsayıcı eğitimin uygulamada başarılı olabilmesi için en önemli unsur öğretmenlerin farklı gereksinimleri olan öğrencilere göre eğitim-öğretim hizmetlerini sunmaları ve katılımlarının artması için bazı uyarlamalara yer vermeleri ile gerçekleşir (Öztürk, Tepetaş Cengiz, Köksal & İrez, 2017). Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını fark ederek öğretimi farklılaştırıp sınıf içerisine yansıtması kapsayıcı eğitim ile farklılaştırılmış öğretimin arasındaki ilişkiyi yansıtır (Mutlu vd., 2019). Bu ilişkinin incelenmesi araştırmayı önemli kılmaktadır.

MEB 2024 yılı öğretim programında bireysel farklılıklara dikkat çekerek farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profil düzeyleri dikkate alınıp içerik, süreç ve ürün boyutları özelleştirilerek kapsayıcı bir eğitim ortamı oluşturulması amaçlanmıştır (MEB, 2024b).

Problem Durumu

Ülkemizde meydana gelen toplumsal, ekonomik, siyasal gelişmeler ve eğitim sistemindeki mevcut uygulamalar öğrenci profilinde değişmesine sebep olmaktadır (Amaç, 2021). Eğitim ortamına yansıyan bu çeşitlilik, farklı ihtiyaçlara, kültürel geçmişlere ve ortak dil eksikliklerine sahip öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları dikkate alınarak tüm öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt veren kapsayıcı bir

öğrenme ortamı oluşturma anlayışı gündeme gelmiştir (Pehlivan Yılmaz, 2019; Çelik, 2017).

Türkiye’de fırsat eşitliği ilkesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu’nun 8. maddesinde milli eğitimin temel esasları arasında yer almaktadır (Alkaya, 2023). Fırsat eşitliği kavramı temele alınarak her bireyin kendisi için uygun olan şartlarda eğitim alma imkanı sunulursa daha başarılı olacağı savunulmuştur (Kavut, 2024). Kapsayıcı eğitim için önemli olan adalet ve fırsat eşitliği kavramının sağlanmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Şimşek, 2019). Kapsayıcı eğitimin ülkemizde nitelikli bir şekilde uygulanabilmesi öğretmenlerin kapsayıcı eğitim kavramını doğru şekilde anlamaları, etkili uygulamalar geliştirmeleri ve sınıf ortamına entegre edebilmesi ile mümkündür. Kapsayıcı eğitimi uygulamada hayata geçirmek için kullanılan önemli yaklaşımlardan biri farklılaştırılmış öğretimdir (Aktekin, 2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarını gerçekleştirme becerisi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Pozas, M., & Letzel-Alt, V., 2023).

Alan yazında kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış öğretim üzerine pek çok çalışma bulunmasına rağmen, ortaokul öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık ve farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin birlikte ele alındığı araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmanın önemini arttırmakta ve alana özgün bir katkı sunma gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ve farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin incelenerek anlamlı ilişkinin var olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranacaktır:

- 1.) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 2.) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri arasında
 - a.) Cinsiyet
 - b.) Hizmet yılı
 - c.) Branşlarına
 - d.) Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma
 - e.) Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumu

- f.) Öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 3.) Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeyleri nasıldır?
- 4.) Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeyleri arasında
- a.) Cinsiyet
 - b.) Hizmet yılı
 - c.) Branşlarına
 - d.) Kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma
 - e.) Sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumu
 - f.) Öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5.) Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları ile farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin yordama düzeyi nedir?

Sınırlılıklar

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türü, zaman ve erişilebilirlik açısından avantaj sağlasa da örneklem grubunun evreni yeterince temsil edememesi gibi sınırlılıklar taşımaktadır. Bu nedenle bulgular yalnızca benzer demografik özelliklere sahip gruplar için geçerli olabilir.

Çalışma yalnızca belirli bir ilin (Erzincan) devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Farklı bölgelerdeki öğretmenlerin deneyimleri ve algıları bu bulgulara yansımamıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak KEYFÖ ve FÖÖYÖ kullanılmıştır. Ölçekler ölçtüğü nitelik ile sınırlıdır.

Araştırma 2024 yılında yapılmıştır. Eğitim politikalarında, öğretmen hizmet içi eğitimlerinde veya müfredatta meydana gelebilecek değişiklikler, zaman içinde farklı sonuçlara neden olabilir.

Araştırma nicel yöntemle yürütülmüş, derinlemesine görüşmelere veya nitel verilere yer verilmemiştir. Bu nedenle bulgular öğretmenlerin uygulamalarına dair daha geniş bağlamsal yorumlar sunmaktan uzaktır

BİRİNCİ BÖLÜM

ALANYAZIN

1.1. Kapsayıcı Eğitim

Eğitimin bütün fertleri kapsamayı düşüncesi 1950’li yıllarda ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde ortaya çıkan gelişmelere bakıldığında evvela engelli ve özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler “normal” eğitim süreçlerine dahil edilmiştir. Kapsayıcı eğitim bugün sadece engelli ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle sınırlı kalmayarak kız çocukları, engelliler, AIDS hastaları, mülteci, göçmen ve sığınmacılar, dini ve etnik azınlıklar, düşük gelirliler vb. kategorileri de dahil edilmiştir (MEB, 2017). Bu genel gelişmeler ülkelerin kendi eğitim sistemlerinde kapsayıcılığı nasıl temellendirdiklerini inceleme gerekliliği ortaya koymaktadır. Türkiye’de kapsayıcı eğitimin yasal temelleri 1982 Anayasasına dayanmaktadır. 1982 Anayasası’nın, 42. Maddesi, 3. Bölümünde “sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler” bölümü içinde 42. Maddede “eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi” olarak en temel insan haklarından biri olarak düzenlenmiştir. Anayasa’nın 42. Maddesinde kimsenin eğitim hakkından mahrum bırakılmayacağı, eğitim- öğretimin bütün vatandaşlar için zorunlu olduğu ve resmi okullarda parasız olduğu belirtilmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Eğitimde erişilebilirlik noktasında eğitimin hangi bireyleri kapsayacağı konusunun temelinde kapsayıcı eğitim yatmaktadır (Polat, 2020). Kapsayıcı eğitimde fırsat eşitliği ve adalet prensipleri göz önünde bulundurularak farklı öğrenme ihtiyacı olan çeşitli geçmişlere ve yeteneklere sahip öğrenciler bir araya getirilerek öğrencilerin teşvik edilmesi sağlanır (Aktekin, 2017). Kapsayıcı eğitimle birlikte öğrencilerin yaşayacağı adaletsizlikler bertaraf edilerek daha kaliteli bir eğitim sürecinin sunulması hedeflenmektedir (Seymen, Tuti & Mavi, 2024). Bu bağlamda, okullar yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda sosyal adaleti, eşitliği ve kapsayıcılığı gözetken kurumlar haline gelmelidir. Okul topluluklarının tüm üyeleri tarafından farklılıkların

kabul gördüğü ve öğrencilerin ihtiyaçlarının anlaşıldığı bir ortam oluşturulması, özellikle savunmasız gruplara mensup çocukların öğrenme fırsatlarına erişimini kolaylaştıracaktır (Taylor & Sidhu, 2012). Zorluklar ve ihtiyaçlar anlaşılır olduğunda, savunmasız çocuklar öğrenme fırsatlarına erişebilir.

Kapsayıcı eğitimin uygulanmasını gerekli kılan birçok unsur bulunmaktadır. Bunlar genel olarak *eğitsel*, *sosyal* ve *ekonomik* gerekçeler başlığı altında toplanır. Ainscow (2020), bu gerekçelerden bahsetmektedir. İlk olarak *eğitimsel gerekçe*; kapsayıcı okulların tüm çocukları bir arada eğitmeli ve bireysel farklılıklara yanıt verecek öğretim yöntemleri geliştirmelidir. İkinci olarak *sosyal gerekçe*; kapsayıcı okullar tüm çocukları bir arada eğiterek toplumdaki farklılıklara karşı tutumları değiştirebilir ve adil bir toplumun temelini oluşturabilir. Son olarak *ekonomik gerekçe*; tüm çocukları bir arada eğitmek, uzmanlaşmış farklı okul türlerinin olduğu karmaşık bir sistemden daha az maliyetlidir.

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitim; sadece bireylerin eğitim hakkını güvence altına almakla kalmayıp aynı zamanda daha adil, eşitlikçi ve bütünleşmiş bir toplum inşa etmenin de temelini oluşturur. Eğitimde kapsayıcılık, bireylerin farklılıklarını dikkate alarak tüm çocuklara eşit fırsatlar sunmayı amaçlayan bir dönüşüm sürecidir. Bu sürecin etkili bir şekilde hayata geçirilmesi için, eğitim politikalarının kapsayıcı yaklaşımlar doğrultusunda yeniden yapılandırılması ve tüm paydaşların bu sürece aktif katılımı büyük önem taşımaktadır.

1.1.1. Kapsayıcı Eğitim İlkeleri

Literatürde kapsayıcı eğitimin temelini oluşturan bazı ilkeler öne çıkmakta ve bu ilkeler, eğitim ortamlarının daha adil, erişilebilir ve destekleyici bir yapıya kavuşmasına katkı sunar. Appert vd., (2018) göre kapsayıcı eğitimin 5 temel ilkesi vardır. Bunlar kapsayıcı okul iklimi, açık beklentiler, erişilebilirlik, kapsayıcı ders içerikleri ve yansıtmadır. Kapsayıcı okul kültürü adaletli, iş birliği noktasında destekçi, iletişime açık ve tutarlı davranışlar sergilenen bir ortamda eğitim alınmasını sağlar (Culha & Yücel, 2024). Zoller vd., (1999), kapsayıcı okul iklimini ortak dil, değer ve geniş bir okul toplum vizyonu olarak ifade etmektedir. İkinci olarak belirtilen açık beklentiler ilkesi ile Donohue, & Bornman (2014) mevcut yasal düzenlemelerde hedef daha açık bir şekilde belirtilmesi, bu hedeflere ulaşmak için stratejilerin belirlenmesi olarak açıklamaktadır.

Üçüncü ilke erişilebilirlik ilkesidir. Erişilebilirlik ilkesi ile sadece müfredata uygunluk ve okula ulaşmayı değil, pedagojik, kültürel ve fiziksel erişilebilir olmayı da içinde barındırır (Armstrong, 2008). Dördüncü ilke kapsayıcı ders içerikleri ile tüm öğrencileri kapsayacak ders içeriklerini oluşturmayı hedeflemektedir (Knight & Crick, 2022). Farklı kültürel, etnik ya da dinsel kökenlerden gelen ve ders içeriklerinde kendi kimliklerini, kültürlerini ya da ortak bir kültürü paylaştıkları diğer bireyleri temsil edilmiş biçimde görebilen öğrenciler, eğitim ortamlarında daha güçlü güven duygusu geliştirmekte, aidiyet hissi artmakta ve eşitlik algıları olumlu yönde pekişmektedir (Çayır, 2022). Son olarak yansıtma ilkesi; özenli düşünmeyi, kişisel varsayımları, bireyin kendi değer ve inançlarını gözden geçirmesini, inisiyatif kullanmasını, sezgisel düşünmeden yararlanmasını, değişim ve gelişim sürecine aktif biçimde katılmasını ve bu süreci izlemek amacıyla günlük tutma gibi yöntemleri içermekte; böylece sınıfların daha kapsayıcı olmasına katkı sağlamaktadır (Minott, 2019).

Sonuç olarak, kapsayıcı eğitimin beş temel ilkesi, eğitim ortamlarının yalnızca akademik başarıya odaklanmak yerine öğrencilerin aidiyet, eşitlik ve güven duygularını da güçlendirmeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır. Kapsayıcı okul ikliminden yansıtma ilkesine kadar her bir unsur, öğrencilerin farklılıklarıyla değer gördüğü ve desteklendiği bir eğitim kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır.

1.2. Kapsayıcı Eğitimin Gelişimi ve Türkiye'deki Uygulamalar

1994 yılında düzenlenen Dünya Özel İhtiyaçlar Eğitimi Konferansı, kapsayıcı eğitim için büyük bir ivme sağlamıştır. Konferansa 92 hükümet ve 25 uluslararası kuruluşu temsil eden 300'den fazla katılımcı katılmıştır. Katılımcılar, kapsayıcı eğitim yaklaşımını teşvik etmek için gereken temel politika değişikliklerini göz önünde bulundurarak İspanya'nın Salamanca kentinde bir araya gelmişlerdir (UNESCO,1994). Konferansın odak noktası özel ihtiyaçlar eğitimi olsa da genel eğitim stratejisinin, yeni sosyal ve ekonomik politikaların bir parçası olması gerektiği belirtilmiştir. Yani, özellikle özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar dahil olmak üzere tüm çocukların okullarda hizmet almasını sağlamak amacıyla okullarda büyük bir reform yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Salamanca konferansı, özel ihtiyaçlar eğitimi konusunda ilerlemek için tüm ülkelerin birlikte çalışması gerektiğini ortaya koymuştur (Ainscow, 2020). 1994 yılında İspanya'da Özel Eğitim Dünya Konferansı'nda Salamanca Bildirgesi ile

okullarda bütün çocuklara hizmet verecek şekilde güçlendirerek, çocukların kendilerine özgü nitelik, beceri, ilgi ve öğrenme gereksinimlerini, bununla birlikte herkesi kapsayan eğitim anlayışını geliştirmeye yönelik kararlar içermektedir. Bu bildiri ile 2006 yılında başlatılarak kapsayıcı eğitim Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (CRPD) uluslararası hukukta imzalanarak güvence altına alınmıştır. Türkiye bu sözleşmeyi 2007 yılında imzaladıktan sonra kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için birçok projeyi hayata geçirmiştir (ERG, 2016b). Kapsayıcı eğitime yönelik Türkiye’de yapılan projeler ve çalışmaların bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

“Anne-kız Okulda” kampanyası ile Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde 2008 yılında başlatılan bu kampanyada hedef kitle sosyoekonomik açıdan yoksulluk içerisinde olan, eğitim imkanlarından faydalanamayan, mecburi eğitim çağını geçirmiş anne ve kızlardan oluşmaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2008).

2010 yılı “Kaynaştırma/Bütünleştirmenin Etkililiğini Artırmak için Politika ve Uygulama Önerileri Projesi” ile kaynaştırma öğrencisi olan bütün özel gereksinimli bireylerin eğitimden en üst düzeyde faydalanması ve toplumla bir araya gelerek bütünleşmesi amaçlanmıştır (Tohum Otizm Vakfı, 2011).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında başlatılan “Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi” ile özel gereksinimli bireyler hedef alınarak eğitim ortamları iyileştirilip, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri toplumla bütünleştirmek amaç edinilmiş olup, proje 2014 yılında tamamlanmıştır (MEB, 2015).

23 Eylül 2014 tarihinde “Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” genelgesi ile Suriyeli çocukların eğitim-öğretim hayatları güvence altına alınmıştır. 2016 yılından itibaren Türk çocuklarının faydalandığı tüm eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. BM Çocuk Hakları Sözleşmesine dahil olan ülkelerde yaşayan yabancı çocuklar hukuki açıdan tüm haklara sahiptir. Türkiye 142 üye devletten biridir (Aydın Güngör & Pehlivan, 2021).

Kapsayıcı eğitim kapsamında köy okullarında, “KODA” 2016 yılından bu zamana aktif olarak görev yapan fırsat eşitliği, kırsal kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma sağlamak için çalışan bir dernek olarak görev yapmaktadır (KODA, 2016).

Türkiye’de başlangıçta Geçici Eğitim Merkezi (GEM) mülteci çocukların eğitimi için uygun görülüş fakat mülteci çocuklar için yapılan uygulamaların yeterli

olmadığı fark edilerek 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarından itibaren kapsayıcı eğitim politikalarını uygulamaya başlamıştır (İli, 2022).

“Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi Projesi (2017)” Suriye’den ülkemize mülteci olarak gelen çocuklar için 21 ilde 425 Geçici Eğitim Merkezi açılarak Suriyeli öğretmenlerin geçici istihdamı sağlanmıştır (MEB, 2017). 2020 yılında Geçici Eğitim Merkezleri kapatılarak Suriyeli öğrenciler Türkiye’de var olan okullarda ve uygulanan müfredata göre eğitim almaya başlamışlardır (İli,2022).

2017 yılında “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı” ile sınıflarında yabancı uyruklu öğrencisi olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenler öğrencilere sundukları eğitim öğretim hizmetlerine ilişkin pedagojik bilgilerinin artırılmasını, öğrencilerin Türk eğitim sistemine daha kolay uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliği ile eğitim düzenlenmiştir (MEB, 2017).

Erciyes Üniversitesi koordinatörlüğünde MEB ve UNICEF ortak çalışmasıyla “Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen Eğitimi Modüllerinin Hazırlanması (2018)” yürütülerek ilk olarak dezavantajlı çocuklar (özel eğitime muhtaç çocuklar, geçici koruma altındaki mülteci çocuklar, şiddete maruz kalmış çocuklar vb.) olmak üzere çocukların tamamına kaliteli ve kapsayıcı bir eğitim verilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018). Dezavantajlı gruplar, mevcut ekonomik, sosyal, kültürel vb. kaynakların kullanımından tam olarak yararlanamayan veya kaynakları kullanması tamamen yasaklanan kişiler olarak tanımlanmaktadır. (Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, 2011).

UNICEF teknik desteği ile yürütülen, finansmanı Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından yapılan, 2018 yılı “Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” ile engeli olan-engeli olmayan kız-erkek Türkiye’deki tüm çocukların eğitime erişimlerini arttırmaya yönelik ortak kararlılık yansıtılarak okul yöneticileri ve öğretmenlere kapsayıcı eğitime yönelik eğitimler verilerek öğretmen, aile ve toplum kılavuzları materyalleri hazırlanmıştır (MEB, 2019).

Ülkemizde mülteci çocukların eğitimine yönelik UNICEF (Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu) önemli katkı sağlamaktadır (Uğur, 2019). Türkiye’de mülteci çocukların da temel eğitim okullarına başladıkları görülmektedir. ([UNHCR], 2015). Mülteci çocuklar Türkiye’de UNICEF (2019) Şartlı Eğitim Yardımı

programından faydalanmaktadır. Ayrıca özel eğitime ihtiyacı olan göçmen çocuklar için Sağlık Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından çocukların erken tespit ve sınıflandırılması nedeniyle “Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu” kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından UNICEF iş birliği ile herhangi bir okula kaydı olmayan göçmen çocuklara Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP) sertifikalı öğrenme hizmeti verilmektedir. Erken çocukluk eğitimi için UNICEF tarafından konteyner sınıflar açılmış, Türkiye’de görev yapan rehber öğretmenlere psiko-sosyal destek eğitimleri hazırlanarak verilmiştir. Gençlik ve Spor Bakanlığı iş birliği ile gençlik merkezlerinde yaşam becerileri, rekreasyon etkinlikleri, dil kursları, psiko-sosyal destek ve danışmanlık hizmetleri verilmektedir. Türkiye Suriyeli çocukların eğitimi konusunda çalışmalar yapmış fakat politika geliştirmekte eğitimin önemini geç fark etmiştir. Bunun sebebi savaşın kısa sürede son bulacağı düşüncesidir (Taştan Çelik, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı, yabancı öğrencilerin Türkçe bilgilerini geliştirmeyi ve öğrencileri eğitime dahil etmeyi amaçlayan kaynaştırma eğitim kapsamında devlet okullarında uyum sınıflarının açılması için genelge yayımlamıştır. Türkçe konusunda dil becerileri yetersiz olan çocuklara 3. Sınıftan 12. Sınıfa kadar Türkçe dersi verilmektedir (MEB, 2019).

“Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (2022)” Bu proje ile amaçlanan, yabancı çocukların, Türkiye’deki eğitime ulaşabilmeleri ve sosyal uyumlarına katkıda bulunmaktır. Millî Eğitim Bakanlığının çabalarını desteklemek amacıyla özel olarak ulaşılmak istenen yabancı nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu 29 proje ilinde yabancı çocuklar için örgün eğitim sistemi içerisinde okul öncesi eğitimden ortaöğretim sonuna kadar okula kayıt yaptırma, devamlılık ve bir üst kademeye geçişi arttırma projenin amaçları içerisinde yer almaktadır (MEB,2022).

Yapılan çalışmaların bir kısmı incelendiğinde Türkiye’de kapsayıcı eğitim uygulamalarının mevzuat ve politika düzeyinde önemli ilerlemeler kaydettiği görülmektedir. Ancak uygulamaların sınıf içine tam anlamıyla yansiyabilmesi için öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması, eğitim ortamlarının çeşitlendirilmesi ve gerekli destek mekanizmalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla

kapsayıcı eğitimin gelişim süreci, yalnızca yasal düzenlemelerle değil öğretmenlerin uygulama becerileriyle de doğrudan ilişkilidir.

1.3. Kapsayıcı Eğitim Kapsamında Öğrenciler

Değişen sosyolojik yapı göz önüne alındığında Türkiye’de dezavantajlı çocuklar Doğan ve Avcıoğlu (2022), özel eğitime ihtiyaç duyan, Türkçe’nin ikinci dil olarak öğretilmesi gereken, göç, terör ve doğal afetlerden etkilenen, çeşitli hastalıklarla mücadele etmek zorunda kalan, geçici koruma altındaki çocuklar olarak sınıflandırılmıştır. Aynı şekilde ülkemizin sosyolojik yapısı içerisinde mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları da hâlihazırda var olan ve göz ardı edilmemesi gereken dezavantajlı gruplardandır (Karaman& Yılmaz, 2011). Bu kategoride her yıl Türkiye’ye gelip yerleşen yabancı ailelerin çocukları da bulunmaktadır. Çocuklardan bazıları MEB’e bağlı temel eğitim okullarında eğitim hayatlarına devam etmektedir. Anayasalar, kanunlar ve uluslararası anlaşmalarla herkese eğitim hakkı tanınması yönündeki çabaların yanı sıra eğitim hakkından herkesin eşit şekilde yararlanması da önemli bir konudur. Ancak yine de pek çok insan ırk, dil, din, cinsiyet, engellilik, yoksulluk, göçmenlik durumu, sığınmacı veya vatansızlık gibi nedenlerle eğitim hakkından yararlanamamakta veya bu hakkından mahrum bırakılmaktadır. Bu duruma yönelik Kalkınma Bakanlığı 2018 yılında 10. Kalkınma Planında çocukların eğitime erişimi konusuna dikkat çekmiş ve gerekli önlemlerin alınması gerektiğini belirtmiştir (Toprakçı & Bakır, D., 2019).

1.4. Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kapsayıcı Eğitim

21.yy teknolojik alanda yaşanan gelişmelerle bireylerin topluma uyum sağlaması noktasında zorluk yaşamaması için bazı becerileri kazanmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu beceriler 21.yy becerileri olarak isimlendirilmiştir. Bilgi teknolojileri, eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık ve problem çözme gibi kabiliyetleri kazandırmayı hedeflemektedir (Öcal & Bahar, 2024). Bu becerilerin öğrenebilmek yalnızca bireysel değil toplumsal başarı içinde önem arz etmektedir (Luna Scott, 2015a). Bu beceriler öğretmenlerin rollerinin yeniden gözden geçirilmesine ve sınıfta farklılık arz eden bütün çocuklara eşit bir öğrenme fırsatı sunmak adına daha kapsayıcı bir yaklaşımın benimsenmesine zemin hazırlamıştır (Luna Scott, 2015b). Öğretmen yetiştirme programı planlanırken bahsedilen tüm bu noktalar göz ardı

edilebilmektedir. Dört yıllık bir fakültenin eğitim bölümünde okuyan öğretmen adayları, genellikle tipik gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine sahip çocukların öğretmeni olmak için yeterli eğitimle mezun olurlar (Kara Eren, 2021). Eğitim alanında yapılan çalışmaların genellikle normal gelişim gösteren öğrenciler merkeze alınarak gerçekleştirildiği fakat öğretmenlerin aldıkları eğitim ile mesleğe başlayınca tecrübe ettikleri durum arasında farklılıklar ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır (Güvendir, 2017). Bu sebeple, profesyonel bir çözüm bulunarak öğretmen adaylarına hizmet öncesinde kapsayıcı eğitime yönelik yeterli kazanımları ve Türkiye'nin önemli bir problemi hâline gelen çok kültürlü eğitim ile ilgili önemli bir adım atılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında 2018 yılında kapsayıcı öğretmen yetiştirme amacıyla öğretmenlik lisans programlarına “Kapsayıcı Eğitim” isimli seçmeli bir ders ilave edilmiştir (YÖK, 2018). Ancak eğitim fakültelerinden öğrenim alan tüm öğrencilerin kaynaştırma veya kapsayıcı eğitim derslerini alması zorunlu değildir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında verilen kapsayıcılık derslerinin nitelik açısından sorgulanmasına yol açmaktadır. Kapsayıcı eğitimin temel amacı dezavantajlı olan öğrencilere nitelikli bir eğitim sağlamaktır. Dezavantajlı olan çocuklara nitelikli bir eğitim sunmak için gerekli alt yapı sorunlarının, koordinasyonun, yönetici ve öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitim ve müfredatla ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (İli, 2022).

Literatür incelendiğinde, Akbulut vd., (2021), “Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor?” İsimli çalışmalarında, öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik olarak özel eğitim derslerinin sayısını ve süresinin artırılması gerektiğini, içeriklerinin uygulamaya dönük biçimde geliştirilmesinin ise deneyim kazandırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Ayvacı & Yamaçlı, (2022), “Kapsayıcı Eğitim Konulu Hizmet İçi Eğitim Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ders Tasarımlarına Bakış Açısı” isimli çalışma ile öğretmenlerin üniversiteden mezun olmadan önce kapsayıcı eğitime yönelik uygulamalı staj ve ek dersler verilebileceği önerisinde bulunmuştur. Robinsson & Timberland, (2007) yılında yaptığı akademik çalışmada liderlerin okul yenilemesini teşvik etmek için öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediklerini ve bu durumun öğrenci çıktılarını iyileştirdiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının öncelikli amaçları arasında görülmektedir. Hizmet öncesi eğitimde kapsayıcı eğitimle ilgili derslerin müfredata eklenmesi ve uygulamalı deneyimlerle desteklenmesi, adayların sınıf içindeki farklılıkları yönetme becerilerini artırdığı düşünülmektedir. Eğitim fakültelerindeki ders içeriklerinin çeşitlendirilmesi ve uygulama temelli çalışmalarla zenginleştirilmesi, öğretmen adaylarının mesleğe daha donanımlı başlamalarına katkı sağlamaktadır.

1.5. Kapsayıcı Eğitimde Ailenin Rolü

Öğretmenlerin eğitim programlarında belirlenen hedefler ve öğrenci ihtiyaçlarını tek başlarına gerçekleştirmeleri mümkün değildir. Bu durumda ailelerin iş birliğine ihtiyaç duyarlar. Çocuklar hakkında en doğru bilgiyi alacağımız kaynak ebeveynlerdir. Bu noktada çocuğun öğrenme yöntemi ile ilgili bilgi alacağımız nokta yine ebeveynler olacaktır (Togiyeva, 2023). Velilerin katılımı ile ilgili yapılan çalışmalar (Uçuş, 2016) incelendiğinde; dezavantajlı çocukların ebeveynlerine yönelik tasarlanan ebeveyn katılım etkinliklerinin etkililiğini ve dezavantajlı ebeveynlerin ve çocukların farkındalığını araştırmaktadır. Elde edilen sonuçlar, ebeveyn katılım etkinliklerinin dezavantajlı çocukların eğitimine olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, ebeveyn katılımının dezavantajlı çocukların başarısını artırma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır. Unesco, veli ile iş birliği içerisinde olmanın önemine değinmiştir. Okuldaki uygulamaların tasarımı ve uygulanışı için hem okul duvarları içerisinde hem de dışında karşılıklı etkileşimi arttırılarak okul aile birliklerinden faydalanarak herkesin görüşünün dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir (Unesco, 2020). Başka bir araştırmada (Amaç, 2021) 2010-2020 yılları arasında Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik yapılan çalışmalar sistematik bir analiz yapılarak incelenmiş çalışma sonucunda 5 farklı tema ve 19 kategori elde edilmiştir. Kategoriler arasında en fazla tespit edilen iş birliği ve tutum kategorileridir. Kapsayıcı eğitim uygulamasında başarıdan bahsedebilmek için 3 önemli unsur olan okul, aile ve toplum arasında iş birliği sağlanmalıdır (Diledelbiyatı, 2022). Okul ve aile arasında kurulan ilişkinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi inkar edilemez. Bu durumda kapsayıcı eğitimde paydaşlar arasında iş birliğinin önemli olduğu sonucuna varılır. Aynı zamanda dezavantajlı öğrencilerin içinde buldukları olumsuzlukları azaltmak için ailenin eğitim almasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır (Önder & Güçlü,2014).

1.6. Kapsayıcı Eğitimde Okul İdarecileri ve Öğretmenin Rolü

Kapsayıcı eğitimin niteliğinin öğretmenler, okul yöneticileri ve ailelerin tutum ve davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimin başarılı olması için, öğretmenlerin değişim ajanları olması, değer, bilgi ve tutumlarıyla tüm öğrencilere eğitim vermeye hazır olmaları gerekmektedir. Kapsayıcı bir eğitim sistemi için, tüm öğretmenlerin bu ilkeyi benimsemesi ve öğrencilerin çeşitliliğine açık olması gerekmektedir. Öğretmenler, her öğrencinin öğrenmesini sağlayacak donanıma sahip olmadıkça kapsayıcılığı gerçekleştiremezler. Ancak öğretmenlerin, kendi tutumları ve eğitim sisteminin onları destekleme düzeyi konusundaki şüpheleri bu süreci zorlaştırabilir. Öğretmenlerin kapsayıcılık prensiplerine bağlılık konusunda şüpheleri olabilir ve pedagojik bilgi eksiklikleri de kapsayıcılığa hazırlık eksikliğine neden olabilir (Unesco, 2020). Kapsayıcı eğitim, okullarda farklı ihtiyaç ve yeteneklere sahip öğrencileri eğitim sürecine dahil etmekle birlikte öğrencilerin öğrenmelerini engelleyen öğretim programı, öğretim yöntem ve tekniklerini, fiziksel düzenlemeleri içermektedir (Yıldırım & Merey, 2020). Dünya genelinde okullarda kapsayıcılık hedeflerine ulaşmakta zorluk yaşandığı ve buna sebebiyet veren okullarda zorbalık, okul terki ve hastalık gibi sorunların görüldüğü belirtilmektedir. Kapsayıcılığı oluşturmak için sınıf ikliminin temel faktör olduğu vurgulanmaktadır (Margas, 2023). Öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışı ile öğrencilerin gereksinimleri, gelişim özellikleri, okulun imkanları, okul çevresi dikkate alınarak müfredat uygulanmalıdır.

Kapsayıcı eğitimin etkili bir biçimde uygulanması noktasında okul yöneticileri de anahtar bir pozisyona sahiptir (Erdoğan vd., 2022). Okul yöneticileri; grup dinamiklerini, motivasyonu, etik ve ahlaki değerleri bilerek bu ilkeleri okul kültüründe yaşatan ve idare işlevleri etkin biçimde yürüten kişilerdir. Bu özellikler kapsayıcı eğitim uygulamalarında kritik önem taşımaktadır; zira farklı ihtiyaç ve özelliklere sahip tüm öğrencilerin eşit öğrenme fırsatlarına erişebilmesi, yöneticinin liderlik yaklaşımı, okul iklimini şekillendirme becerisi ve kapsayıcı değerleri içselleştirmesi ile doğrudan ilişkilidir (Bursalıoğlu, 1997). Okullarda yöneticilerin öğrencilere, öğretmenlere ve velilere karşı sorumluluğu bulunmaktadır. Ünay vd. (2021), yöneticilerin velilere karşı bilgilendirme ve fırsat eşitliği sunma, öğretmenlere karşı ise gerekli desteği verme sorumluluğu olduğu sonucuna varmıştır. Harris & Jones, (2019) yılında yapılan çalışmada okul liderlerinin eğitimde fırsat eşitliğine dayalı bir okul iklimi

oluşturulmasında ve öğrencilerin kendini okula ait hissetmelerinde önemli bir rol üstlendikleri görülmektedir. Asar'ın (2020) araştırmasında ise yaptığı araştırmada yöneticilerin kapsayıcı eğitimi önemsedikleri ve fırsat eşitliğini desteklemek amacıyla erişim imkanlarının artırılması ve demokratik tutumların benimsemesini olumlu karşıladıkları ortaya konmuştur.

Okul idarecileri ve öğretmenler yalnızca akademik süreçlerle değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı kapsayıcı bir okul kültürünün inşa edilmesinde de temel sorumluluğa sahiptir. Çocuklara onların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının fark edilerek güvenli bir ortam oluşturulması öğrenme için önemli rol oynamaktadır (Hallam, 2009). Sonuç olarak kapsayıcı eğitimde idareci ve öğretmenlerin rolü eşitlikçi bir okul iklimi oluşturarak tüm öğrencilere kendini değerli hissedecekleri bir öğrenme ortamı sunmaktır.

1.7. Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Yapılan bu proje ve çalışmaların yanı sıra kapsayıcı eğitim ile ilgili ulusal alan yazın incelendiğinde, Tuzcuoğlu & Aydın, (2023) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim ile İlgili Görüşleri, Problemleri ve Çözüm Önerileri” adlı makalede öğretmenlerin bir kısmının kapsayıcı eğitim sürecine yönelik yeterli hissetmediklerini, yeterli olduğunu düşünen kısmın ise eksik ve yanlış bilgiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenlerin, bilgi ve maddi kaynak eksikliği ile paydaşlar arasındaki ilişkilerden kaynaklanan sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Okul öncesi dönem çocukların motor, duygusal, sosyal, bilişsel ve dil gelişimini destekleyen ve yaşam boyu iyi olma haline katkı sağlayan ilk resmi eğitim kademesidir. Bu dönemde verilen eğitimle yaşanan deneyimler çocuğun sosyal hayatına etki etmesinin yanı sıra sonraki eğitim hayatını da biçimlendiren en önemli zamanlardan biridir. Sunmuş olduğu bu ayrıcalıklardan dolayı toplumda erken çocukluk dönemindeki bütün çocukların eğitim alarak toplumsal anlamda gelişimi hedef alınır. Farklı sebeplerden dolayı şartları elverişsiz olan çocukların eğitim hakkından faydalanması için 2023 Eğitim Vizyonunda da bahsedildiği gibi devletin aile ve sosyal güvenlik politikalarıyla bütünleşik bir strateji geliştirilmesi amaçlanarak, nitelikli ve kapsayıcı bir eğitim okul öncesi eğitimden başlayarak hedeflenmiştir. Kapsayıcı eğitim ile çocuk kendisini okul ortamında güvende hissederek okula aidiyet duygusu gelişir. Kendisini

okula ait hisseden çocuk kendisi, ülkenin refahı ve uygarlığın gelişimi açısından önemli adımlar atmış olur. Bu doğrultuda, kapsayıcı eğitimin etkin biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, tutumları ve eğitim ortamındaki rolleri ile doğrudan ilişkilidir (MEB, 2023).

Kölemen vd., (2023) kapsayıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yöneticilerin görüşlerini ele aldığı çalışmada, üstün yetenekli çocuklara yönelik kapsayıcı eğitimin ihmal edildiği ve gerekli desteğin yapılmadığı konusunda endişelerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Sakız, (2022) kapsayıcılık ve dışlanma başlıklarının sosyal psikolojik bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiğini, öğrenme ve öğretme sürecinin duygusal boyutunu dikkate alarak, rehberlik hizmetlerinde bütüncül bir bakış açısı ve kapsayıcılığı oluşturan temel kavramlar çerçevesinde ele alınması gerektiğini savunur. Öğrencilerin yaşadıkları psikolojik ve sosyal sorunlar olduğu tespit edilerek göçten, terörden etkilenen şiddete maruz kalan ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin şiddet ve saldırganlık davranışları gösterdikleri için sosyal kabullerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Çayır, (2022) Türkiye 'de etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde kapsayıcı eğitime değinmiştir. Eğitim sisteminde tek dil, tek din, tek millet kavramları ile şekillendiğini düşünürsek “kapsayıcı eğitim” ve “milli eğitim” kavramları birbirine zıt kavramlar olarak düşünülebilir. Bu durumdan dolayı kapsayıcı eğitim için öncelik bu etno-dinsel kuralların sorgulanması ve dönüştürülmesi olmalıdır. Bu dönüşüm içerisinde birçok gerilimi, çatışmayı barındırmaktadır. Yeni bir felsefi dönüşümle eğitim süreçlerindeki ilişkiselliklere odaklanan alan taramalarına ve kavramların (farklılık, kimlik, kapsayıcılık, biz ve ötekilik, hak, etik, ahlaki”) vb. aktörler arası nasıl tartışıldığına odaklanan çalışmalar kurgulamak gerekir.

Kılcan & Şimşek (2021) tarafından geliştirilen Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği; 2020-2021 öğretim yılı Aksaray'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 8 okulda 14 branşta görev yapan 302 öğretmene uygulanarak, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerini ölçmede geçerlik ve güvenirlik kriterlerini karşılayan beş alt boyutlu bir ölçme aracı olarak tanımlanmıştır.

Amaç, (2021) yılında kapsayıcı eğitimde ilkökul öğretmenlerini ele aldığı çalışmada öğretmen tutumlarının farklı öğrenci içeren sınıflar için önemli olduğu ayrıca kapsayıcı eğitim ile ilgili iş birliği ve koordinasyonun gerekliliği bilgisine ulaşılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi eksikliği olduğu ve bu eksikliğin öğretimi bireyselleştirme noktasında sıkıntı yaşandığını belirtir. Hizmet içi eğitim bağlamında UNİCEF ile MEB öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi eksikliğini giderilmesini için çalışmalar yapmaktadır. Kapsayıcılık eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olmanın öğretmenlerin özgüvenlerini arttırdığı belirtilmektedir. Mesleki beceriler aynı zamanda pedagojik becerilerle ilgilidir. Öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimle ilgili pedagojik eksikliklerinden bahseder. Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilir. Öğretmenlerin çoğu kapsayıcı öğrencilere karşı olumsuz ve nötr duygulara sahiptir. Kapsayıcı eğitimin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmenler arası iletişimde sürekliliğe ve iş birliğine dayalı hareket edilmelidir. Kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli basamağı ölçme ve değerlendirmeye ait bir çalışma bulunmamaktadır. PISA gibi uluslararası sınavlardan yüksek puan alan ülkelerde öğrencilere eşit öğrenme ortamı oluşturulduğu görülmektedir. Kapsayıcı eğitimle farklılıklara sahip olan öğrencilere bir arada nitelikli bir eğitim imkânı sağlanabilir (OECD, 2010).

Ünal & Aladağ (2020), kapsayıcı eğitim uygulanması bağlamında yaşanan problemler ve çözüm önerilerini içeren çalışmasında öğretmenlerin en çok yaşadığı sıkıntının dil problemi olduğunu, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlandıklarını ve bu süreçte iletişim problemi yaşadıkları için hırçınlaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler dil ile ilgili herhangi bir hazırlık süreci geçirmeden okula başladıkları için sosyal ve akademik açıdan sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunun çözümüne yönelik ise öğrencilerin bir yıl hazırlık dil öğrenme sınıfında okumasının faydalı olacağı belirtilmiştir. MEB, 2022 Pictes (İlkokulda Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) uygulaması ile ikili öğretim yapan okullarda öğrencilerin dersten alınarak Türkçe eğitimi verilmesi kapsayıcı eğitim anlayışına zıt düşmektedir. Kapsayıcı eğitimde öğretmenlere verilecek eğitim ile kapsayıcı eğitimin hedeflerine ulaşabileceği sonucuna varılmıştır.

Direk & Dilber (2020), ilkökul müdürlerinin bakış açısıyla kapsayıcı eğitim isimli çalışmada, yöneticilerin eğitimin sunmuş olduğu olanaklardan yararlanamayan

tüm insanları kapsayan geniş bir yelpaze olduğunun farkında olmadıkları, kapsayıcı eğitim denildiğinde sadece mülteci ve engelli bireylere odaklandıkları gözlemlenmiştir. Araştırmaya göre yöneticilerin Milli Eğitim tarafından belirlenen kapsayıcılık politikaları hakkında bilgi sahibi olmadığı, bilgi sahibi olanların ise politikaların geliştirilmesine ihtiyaç duyduğu saptanmıştır.

Demirel Kaya, (2019) temel eğitim alanında Milli Eğitim Bakanlığının dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamalarını araştırma bulgusuna göre dezavantajlı gruplar içerisinde özel uygulama gerektiren bireylerin kapsayıcı eğitim ortamlarının sunduğu imkânlarla kavuşması için güncel politika ve uygulamaların yeterli olmadığı sonucu ile örtüştüğü tespit edilmiştir.

Dilekçi (2019), okul yöneticilerinin kapsayıcı eğitime ilişkin algıları, metafor analizi çalışması yapılarak 64 ‘ü farklı olmak üzere toplamda 120 metafor üretmişlerdir. Metaforların çoğu olumludur. Bu metaforlardan yola çıkarak 5 tema oluşturulmuştur. Temalar eşitlik, birliktelik, gerçeklik, hoşgörülük, sahiplenmek şeklinde adlandırılmıştır.

Şimşek vd. (2019), Türkiye’de kapsayıcı eğitim bağlamında temel eğitim programlarında durum tespiti yapılarak kapsayıcı eğitim boyutunun farklılıkları tanıma, değer verme ve etkileşime yönelik temalar içerdiğini fakat 3 temaya ilişkin düşük düzey öğrenim hedeflerini içerdiği, kapsayıcı olabilmesi için etkileşim üzerinde durulması, bunun yanı sıra daha üst düzey öğrenme hedeflerine sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının eğitimi konusunda kapsayıcı eğitime çoğunlukla değinmek öğretmen yaklaşımlarının daha iyi bir noktaya gelmesine olumlu katkı sağlayacaktır.

Türkiye’deki özel eğitim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin niteliklerini inceleyen araştırma (Rasmussen & Kış, 2018) dikkat çekicidir. Çalışmaya katılan müzik, resim ve spor alanındaki branş öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin özel eğitim alanındaki bilgi eksikliği ve araç-gereç, materyal eksikliği gibi sorunlarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Ders planlama, öğretme yöntemleri, sınıf yönetimi, öğrenci davranışını düzenleme gibi konularda da yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, eksik eğitim desteği, akran desteği ve olumsuz tutumların öğretmenlerin

motivasyonunu düşürdüğüne dair görüşler de dile getirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, özel ihtiyaçları olan çocuklara daha etkili eğitim verebilmek için öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır.

İra & Gör, (2018) eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin dezavantajlı çocukların fırsat eşitliği ile bütüncül bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kourkoutas, Stavrou & Loizidou (2017), özel gereksinimli çocukların eğitime dahil edilmesine yönelik öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; kapsayıcı eğitimin temel fikri, tüm çocukların özgürce oynayabileceği, öğrenebileceği ve etkileşimde bulunabileceği okullar yaratmaktır. Bu eğitim modeline göre, çocuklar sosyal-duygusal ve akademik yeterliklerini tam olarak geliştirebilecekleri eğitim ortamlarında eğitim görmelidir. Özel eğitim ihtiyacı olan, özel gereksinimli veya sosyal-duygusal sorunları olan çocuklar için kapsayıcı bir bakış açısı benimsenmeli ve uzmanlar tarafından desteklenen eğitim imkanları sağlanmalıdır. Bu tür destekleyici ortamlarda, sorunlu çocuklar olumlu deneyimler kazandırarak içselleştirme yeteneklerini artırır ve ergenlik döneminde ruh sağlığı sorunları riski azalır. Bununla birlikte, birçok normal okulda hala çeşitli özel gereksinimli çocuklar, kişisel yeteneklerini geliştirme ve dahil olma konusunda engellerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle, kapsayıcı eğitimin yaygınlaştırılması ve destekleyici eğitim modellerinin geliştirilmesi önemlidir. Uluslararası makalelerden, öğretmenlerin kapsayıcılık eğitimi konusunda eğitime ve personel yardımına (Edison, 2010) ve aynı zamanda kendilerinin plan geliştirme fırsatına (Round-Subban & Sharma, 2016) ihtiyaç duyduğu sonucu çıkarılabilir.

Kapsayıcı eğitim üzerine verilen eğitimin etkileri incelendiğinde (Deppeler, 2006, Hsien, Brown ve Bortoli, 2009, Kim, Park ve Snell, 2005), öğretmenlerin daha olumlu tutum sergiledikleri ve özgüvenlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitimde öğretmenler, öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarını anlamak, değerlendirmek ve bu ihtiyaçlara uygun öğrenme ortamları oluşturmakla sorumludur. Öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekler; sınıf içinde iş birliği ve etkileşimi teşvik ederler. Her öğrencinin benzersiz öğrenme stilini ve potansiyelini kabul edip bu

doğrultuda fırsatlar sunarlar. Ayrıca, kapsayıcı uygulamalarını geliştirmek için mesleki gelişim etkinliklerine katılım gösterirler (Oğlakçı & Amaç, 2024).

De Boer, Pijl & Minnaert (2011), kapsayıcı eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelendiği çalışmada 26 çalışmanın genelinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitiminde kendilerini yetkin ve özgüvenli görmediklerini, öğretmenlerin özel ihtiyaçlara sahip öğrencileri normal öğrencilere kıyasla daha sık reddettikleri sonucuna varılmıştır. Araştırma, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, deneyimleri ve aldıkları eğitimle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimli ve kapsayıcı eğitim konusunda deneyimli öğretmenlerin, daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışma, öğretmenlerin özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde daha pozitif bir yaklaşım geliştirmesi için gereken eğitim ve deneyimin önemini vurgulamaktadır.

Bhatnagar & Das, (2014) ise çalışmasında eğitimin uygulanmasına yönelik müdürlerin tutumlarını ve etkileyen faktörleri incelemiştir. 116 müdürden oluşan bir örneklem kullanılarak yapılan anket tasarımı, müdürlerin özel eğitim bilgisi, okul türü, cinsiyet ve hizmet yılı gibi faktörlere göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirlemiştir. Özel eğitim konusunda bilgi sahibi olan müdürler, bilgi sahibi olmayanlara göre daha olumlu bir tutum sergilemiştir. Cinsiyet, hizmet yılı ve okul türü arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu çalışma, her müdürün kapsayıcı eğitim konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini vurgulayarak, kapsayıcı eğitimin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için daha fazla araştırma yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında daha yeterli ve bilgili hissetmeleri için Avustralya'daki ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili inançları ve ihtiyaçlarına odaklanan başka bir araştırma (Anderson, Klassen & Georgiou, 2007) yapılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu kaynaştırma sınıflarının hem avantajlarını hem de dezavantajlarını fark etmektedir. Azınlık bir öğretmen grubu okul psikologlarının kapsayıcı uygulamaları desteklemek için önemli bir rol oynayabileceğine inanmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin daha fazla eğitim ve yardım süresine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Makale, okul psikologlarının daha proaktif bir şekilde davranmaları ve eğitim sağlama, araştırmaları yaygınlaştırma ve daha kapsayıcı

uygulamalar geliştirme gibi alanlarda öğretmenlere destek olabileceklerini önermektedir. Böylece, öğretmenlerin kaynaştırma süreçlerinde daha başarılı olmaları sağlanabilir.

Alan yazın incelendiğinde kapsayıcı eğitimin tüm öğrencilerin farklılıklarına rağmen eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmasını hedeflediği görülmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda bilgi ve donanım eksikliği yaşadığını, maddi kaynak yetersizliği, dil engeli, olumsuz tutumlar ve politika eksiklikleri gibi uygulamayı zorlaştıran faktörlerin bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, tutumları ve iş birliği düzeylerinin kapsayıcı uygulamaların başarısında kritik rol oynadığını göstermektedir. Yöneticilerin kapsayıcılık politikaları hakkında farkındalık düzeyleri ve liderlik yaklaşımları da süreci doğrudan etkilemektedir. Uluslararası çalışmalar öğretmenlerin yeterli eğitim, personel desteği ve plan geliştirme fırsatı bulduklarında kapsayıcı eğitime yönelik daha olumlu tutum geliştirdiklerini; bunun öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Mevcut literatürde kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik araştırmaların sınırlı olduğu ve uygulamada çok kültürlü eğitim ile ilgili eksikliklerin devam ettiği vurgulanmaktadır.

1.8. Farklılaştırılmış Öğretim

Öğretim sürecinde öğrencilerin farklı gelişimsel özelliklerinin ve özgün ihtiyaçlarının temel alınması gerekliliği, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır. Geleneksel eğitimde öğrencilerin farklılıkları görmezden gelinerek kalıplaşmış bilgilerin ezberlenmesi ön plandadır (Rollins, 2011). Yapılandırmacı yaklaşım ise öğrencilerin öğrendiklerinin sorumluluklarını üstlenerek öğrenme sürecine daha aktif katılımlarını sağlamayı hedeflemektedir (Sünbül, 2011). Bu yaklaşımla öğrencilerin hazırbulunuşluk, öğrenme tercihleri ve bilişsel kapasiteleri dikkate alınarak sürece aktif bir şekilde katılmaları beklenir. Öğretmenlerin çocukların farklılıklarını dikkate alarak farklılaştırılmış öğretim uygulamaları beraberinde yapılandırmacı yaklaşıma da hakim olmalarını gerektirir. Bu sebeple farklılaştırılmış öğretimin yapılandırmacı bir uygulama olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Mutlu & Öztürk, 2017). Eğitim yetkilileri ve öğretmenler, çeşitli öğrenme profillerine hitap eden

stratejiler geliştirmek için sınıfların yapısını ve içeriğini yeniden düşünmeli ayrıca katılımcıların sürece dahil olmalarını sağlamalıdır. Farklılaştırılmış öğretim modeli, bu çerçevede önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin farklılaştırma konusundaki bilgilerini sorgulayan araştırmalar da mevcuttur. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimin önemini anlamış olmalarına rağmen, uygulamada yetersiz kaldıkları ve genel olarak yaygın olmadığı belirtilmektedir (Kiley, 2011).

Farklılaştırılmış öğretimde temel alınması gereken altı ilke vardır (Tomlinson, 2005). İlk ilke farklılaştırmanın en önemli özelliği olan *esnekliktir*. Zaman, mekan, materyal ve öğretim yöntemleri açısından uyarlanabilir uygulamaları kapsar. Öğrenci gruplamaları bu esnekliğe dayalı olarak sürekli gözden geçirilebilir ve güncellenebilir. Bu sayede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme tercihler, ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme süreçleri yeniden yapılandırılır (MEB, 2024a). İkinci olarak *bireysel farklılıklara saygı* ilkesidir. Bireysel farklılıklara saygı, öğretmenin öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu yanlarını fark ederek öğrenciyi olduğu gibi kabul etmesidir (MEB,2024b). Bir diğer ilke değişime *açıklık* ilkesidir. Öğretmen, ders sürecini daha verimli hale getirebilmek için planlama aşamasından önce öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini ve bireysel öğrenme özelliklerini analiz eder. Bu süreçte öğrenciyle etkili bir etkileşim ve iş birliği kurularak öğretim süreci karşılıklı geri bildirimlerle desteklenir. Öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda öğretmen, uygulamalarını değerlendirir ve öğretim sürecini nasıl daha etkili biçimde farklılaştırabileceğine yönelik sürekli bir gelişim ve uyum çabası içinde olur (Çam & Acat, 2023). Dördüncü ilke olan *bireysel ve grup beklentileri dengesi* ile öğretmen farklılaştırılmış öğretim sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alırken aynı zamanda sınıf genelinin gelişimini de gözeterek bir denge kurar. Bu yaklaşımda, öğrenciler bireysel özellikleri ve öğrenme hızları doğrultusunda değerlendirilirken, sınıf düzeyinde kaydedilen ilerlemeye göre de konumlandırılır. Başka bir ifadeyle, farklılaştırılmış öğretimde hem bireysel hem grup düzeyindeki hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı, öğretim süreci, geri bildirim mekanizmaları ve değerlendirme uygulamalarında bütüncül bir biçimde yansıtılır (Tomlinson, 2005). Bir diğer ilke *her öğrencinin kendi hızında ilerlemesidir*. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıf ortamları öğretmenler, her öğrencinin bireysel öğrenme hızına uygun ve derinlemesine öğrenme fırsatları

sunmalıdır. Tüm öğrencilere, yalnızca ortalama bir öğrencinin öğrenme yolunu temel alan tek tip bir öğretim yaklaşımı uygulamak bu öğretim anlayışının temel ilkeleriyle çelişmektedir. Bu modelde her öğrenci için yüksek düzeyde beklenti ve akademik standartlar söz konusudur. Bu yaklaşım öğrencilerin başarıya ulaşmanın çaba ve disiplin gerektirdiğini içselleştirmelerine de katkı sağlar (Yabaş, 2018). Son olarak altıncı ilke *sürekli geliştirici ve çeşitli değerlendirme* yöntemidir. Farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda değerlendirme süreci sürekli ve dinamik bir biçimde yürütülür. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin öğrenme stillerini daha yakından tanıyarak süreci buna göre uyarlayabilir. Değerlendirme yalnızca öğrencilerin ne kadar bilgiye sahip olduğunu ölçmek amacıyla yapılmaz; aynı zamanda öğretimin hangi yönlerden nasıl farklılaştırması gerektiğine dair veri elde etmeyi de amaçlar (Tomlinson, 2005). Öğrencilerin öğrenme süreci boyunca düzenli olarak değerlendirilmesi hem bireysel gelişimlerinin izlenmesi hem de gerekli akademik yönlendirmelerin yapılması açısından kritik öneme sahiptir (Yabaş, 2018). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için söz konusu ilkelere dayalı bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.

Bu çalışmada farklılaştırılmış öğretim, kapsayıcı eğitimin sınıf içi uygulamalara yansımaları sağlayan temel bir pedagojik yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlik algıları, sınıf ortamında öğrenci çeşitliliğini ne ölçüde etkili biçimde yönetebildiklerinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Literatürde farklılaştırılmış öğretime ilişkin kuramsal açıklamalar yaygın olmakla birlikte, öğretmenlerin bu yaklaşıma yönelik öz-yeterlik düzeylerinin kapsayıcı eğitim farkındalıkları ile birlikte yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim kavramı, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan ve araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi temellendiren temel bir yapı olarak ele alınmıştır.

1.9. Farklılaştırılmış Sınıf

Farklılaştırılmış öğretim yalnızca belirli teknik ya da araçların kullanımıyla sınırlı olmayan; her öğrencinin bireysel öğrenme gereksinimlerine ulaşmasını amaçlayan öğretmenin benimsediği kapsamlı bir yöntemdir. Bu anlayışa göre farklılaştırılmış sınıf öğretmenin öğrencilerin farklılıklarını tanıdığı ve bu farklılıklara

yönelik bilinçli öğretimsel yanıtlar geliştirdiği bir öğrenme ortamıdır. Farklılaştırılmış öğretim tüm öğrencilerin belirlenen akademik standartlara ulaşabilmesini sağlamak amacıyla çeşitli öğrenme yolları ve seçenekleri sunar. Bu yaklaşım öğrencileri buldukları düzeyde karşılayarak onları hem bireysel özellikleriyle örtüşen hem de gelişimlerini destekleyen uygun zorluk düzeyindeki etkinliklerle öğrenmeye teşvik eder. Öğrencilerin farklı yetenek ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için çok kademeli, çok yönlü öğretim stratejilerinin kullanıldığı sınıfların daha etkili olduğu savunulmaktadır. Kapsayıcı eğitim anlayışının sınıf içi pratiği olarak değerlendirilen farklılaştırılmış öğretim, öğrenci çeşitliliğini bir zenginlik olarak kabul eder ve öğretim sürecini bu çeşitliliğe uyum sağlayacak biçimde yapılandırır. Bu bağlamda sıkça kullanılan "tek beden herkese uymaz" ifadesi farklılaştırılmış öğretimin temel felsefesini özetlemektedir. Etkili bir farklılaştırılmış öğretim süreci için öğretmenlerin öğrencilerini çok yönlü tanıması ve onların bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilmek adına sürekli çaba göstermesi gerekmektedir (MEB, 2024b). Bu bağlamda Tablo 1.1 'de geleneksel sınıf ve farklılaştırılmış sınıf karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. 1: Sınıfların Karşılaştırılması

| Geleneksel Sınıflar | Farklılaştırılmış Sınıflar |
|--|---|
| Öğrenci farklılıkları maskelenir ya da sorun yaşandığı zaman dikkate alınır. | Öğrenci farklılıkları, planlamanın temeli olarak görülür. |
| Değerlendirme, çoğunlukla öğretimin sonunda öğretilenleri kimin öğrendiğini anlamak için kullanılır. | Değerlendirme sürekli ve tanısalıdır. Amaç, öğretimin öğrencilerin gereksinimlerine nasıl daha iyi yanıt vereceğini anlamaktır. |
| Tek yönlü bir zekâ anlayışı vardır. | Farklı zekâ türlerine odaklanılır. |
| Mükemmelliğin tek bir tanımı vardır. | Mükemmellik, geniş bir ölçekte bireyin başlangıç noktasından geldiği konuma göre tanımlanır. |
| Öğrencilerin ilgi alanları nadiren hesaba katılır. | Öğrenciler, genellikle ilgi alanlarına göre tercihler yapmaya yönlendirilir. |
| Öğrenme profiliyle ilgili pek fazla seçenek göz önünde bulundurulmaz. | Farklı öğrenme profilleri için birçok seçenek vardır. |
| Toplu sınıf öğretimi hâkimdir. | Tek tip ders anlatma düzeniyle sınırlı kalınmaz. |
| Öğretim süreci, konu metinlerini ve programı takip eder. | Öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme profilleri şekillendirir. |
| Bilgilerin ve becerilerin bağlam dışı öğrenilmesi, öğrenmenin merkezinde yer alır. | Temel kavrayışları ve ilkeleri anlamada ana becerilerin kullanılması, öğrenmenin merkezinde yer alır. |
| Tipik olarak tek seçenekli ev ödevleri verilir. | Genellikle çok seçenekli ev ödevlerine başvurulur. |
| Zaman kullanımını esnek değildir. | Zaman, öğrencilerin gereksinimlerine göre esnek bir biçimde kullanılır. |
| Tek bir konu metni derse hâkimdir. | Çok sayıda malzeme hazırda bulunur. |
| Olaylar ve fikirler için tek bir yorum aranabilir. | Her zaman fikirler ve olaylarla ilgili çok sayıda bakış açısı aranır. |
| Öğrenci davranışını öğretmen yönlendirir. | Öğretmen, öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. |
| Sorunları öğretmen çözer. | Öğrenciler, arkadaşlarının ve öğretmenin sorunları çözmesine yardımcı olur. |
| Öğretmen not verirken tüm sınıfa yönelik standartlar oluşturur. | Öğrenciler, hem sınıf hedeflerini hem de bireysel hedefleri belirlemede öğretmene yardımcı olur. |
| Genellikle tek bir değerlendirme biçimi kullanılır. | Öğrencilerin değerlendirilmesinde çok sayıda yöntemden yararlanılır. |

Kaynak: (MEB,2024)

Bu çalışma kapsamında farklılaştırılmış sınıf ortamı, öğretmenlerin sınıf içindeki pedagojik kararlarını nasıl yapılandırdıklarını ve öğrenci çeşitliliğine ne ölçüde yanıt verebildiklerini ortaya koyan bir bağlam olarak ele alınmaktadır. Sınıf ortamına ilişkin düzenlemeler, öğretmenlerin yalnızca öğretim yöntemlerini değil; öğrenme iklimini,

materyal kullanımını ve öğrenci etkileşimlerini nasıl yönettiklerini de yansıtmaktadır. Bu doğrultuda farklılaştırılmış sınıf ortamı, öğretmenlerin pedagojik esneklik düzeylerini ve sınıf içi uygulamalarını bütüncül biçimde değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin bu ortamı planlama ve sürdürme konusundaki yeterlikleri, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleriyle birlikte ele alındığında, sınıf içi uygulamaların niteliğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

1.10. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmenin Rolü

Öğretmenler, etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmek amacıyla her öğrencinin özgün öğrenen profilini dikkate alarak öğretim sürecini farklılaştırmayı hedefler. Bu doğrultuda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ilgi alanları doğrultusunda içerik, öğretim süreci ve ürün çeşitliliği sağlanır. Öğrenciler; fiziksel, sosyal, bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri açısından farklılık gösterdiğinden tüm bireylerin aynı yöntem ve içerikle öğrenme sürecine katılmaları gerçekçi değildir. Öğrencilerin kültürel geçmişleri, önceki bilgi birikimleri ve öğrenme yolları da bu süreci şekillendirir. Bu nedenle, öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi, bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim stratejilerinin uygulanmasıyla mümkündür (MEB, 2024c). Öğretmenler, öğrenme sürecini merkeze alarak öğrencilerin öğrenmeden sorumlu bireyler olmalarını teşvik eder. Bu doğrultuda, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin kararlar alabilmeleri için de rehberlik eder. Öğrenme sürecinde temel kavram ve becerileri odaklanarak zamanın etkili kullanımını destekler. Her bireyin sınıfın değerli bir parçası olduğunu hissettirmeye özen gösterir. Öğretim sürecinde zaman yönetimi konusunda esnek davranarak belirli konulara ayrılan süreyi öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda artırabilir ya da azaltabilir. Öğretim etkinliklerini zenginleştirmek amacıyla çeşitli materyal ve yöntemlerden faydalanır. Rekabetten ziyade işbirliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturarak öğrenciler arası olumlu sosyal ilişkileri destekler. Öğrencilerin bireysel gelişim süreçlerini düzenli olarak takip edip ihtiyaçlarını dikkate alarak belirlenen hedeflere ulaşım ulaşımadıklarını değerlendirir (Tomlinson, 2017).

Ülkemizde son 20 yılda, özel eğitime ihtiyacı olan ve çeşitli engelleri olan öğrencilerin okullara ve sınıflara katılım oranı artmıştır. Bu nedenle, nitelikli özel eğitim öğretmenleri, normal öğretmenler ve okul psikologlarının sayısı da artmalıdır.

Öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerinin farklı özelliklerini kabul edebilmesi ve onlarla çalışarak psikososyal ve akademik becerilerini geliştirebilmesi için iyi bir eğitim almaları önemlidir. Desteklenen ve iyi eğitilmiş olan öğretmenler, öğrencilerin bireysel güçlü yönleri, ihtiyaçları ve zayıflıklarını ele alan başarılı eğitim programları geliştirebilirler. Ayrıca çalışmalarda, öğretmenler ve ebeveynler arasındaki iş birliğiyle, öğrencilerin sosyal, duygusal ve öğrenme ihtiyaçlarını ele alan farklı müfredat içi veya dışı programlara dikkat çekilmektedir (Kourkoutas, Stavrou & Loizidou, 2017).

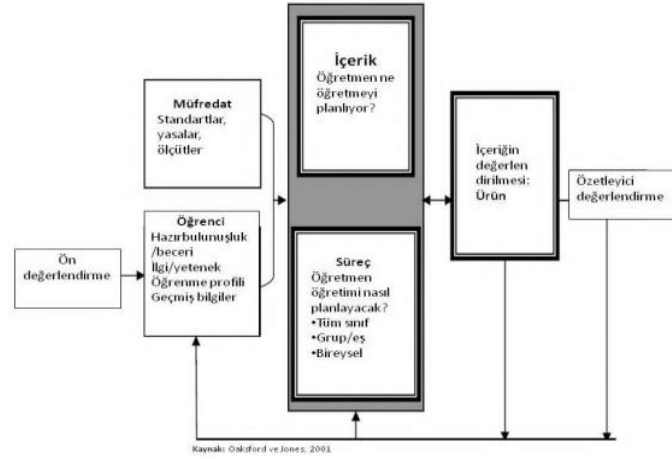
Öğretmenin rolü, öğretim sürecinde aldığı sınıf içi kararlar üzerinden ele alınmaktadır. Öğretmenin ders içeriğini öğrencilerin düzeylerine göre uyarlayabilmesi, kullanılan yöntem ve etkinlikleri sınıfın yapısına göre düzenleyebilmesi ve öğrenme sürecini izleyerek gerekli durumlarda müdahalede bulunabilmesi, öğretmen yeterliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenin sınıf içindeki uygulamaları, öğretmenlerin kendilerini ne ölçüde yeterli hissettiklerinin somut bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, sınıf ortamında karşılaşılan farklı öğrenme ihtiyaçlarına nasıl yanıt verdiklerini anlamada önemli bir değişken olarak görülmektedir.

1.11. Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri

Farklılaştırılmış öğretimde öğretim süreci; içerik, süreç ve ürün boyutları üzerinden yapılandırılmakta ve bu boyutların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ilgi alanları ve öğrenme stillerine göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. (Avcı & Yüksel, 2018). Öğretmenler aynı öğrenme hedeflerine ulaşırken çeşitli öğretim stratejileri ve materyaller kullanarak her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına uygun ortam sağlamış olur. Tomlinson (2001) öğrenme ortamlarının ve değerlendirme yöntemlerinin farklılaştırılmasıyla birlikte içerik, süreç, ürün farklılaştırmasının uygulanabileceğini önermektedir. Öğretimi farklılaştırmanın yolu içerik, süreç ve ürün boyutlarını içerecek şekilde öğretimi çeşitlendirmektir. Bu bağlamda içerik, süreç ve ürün boyutları, farklılaştırılmış öğretimin sınıf içi uygulamalarını yapılandıran temel bileşenler olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenin bu boyutlar üzerinden yapacağı düzenlemeler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını desteklerken aynı zamanda farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrenciler için eşit öğrenme fırsatları sunulmasına olanak tanımaktadır. Bu çalışmada söz konusu boyutlar, öğretmenin sınıf içi öğretim

uygulamalarını nasıl planladığı ve farklı öğrenci gereksinimlerine nasıl yanıt verdiği bağlamında ele alınmıştır. Şekil 1.1'de farklılaştırılmış öğretimin planlanması ve uygulanmasına yönelik içerik, süreç ve ürün döngüsüne yer verilmiş, devamında her bir öge ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Şekil 1. 1: İçerik, Süreç, Ürün Döngüsü



(Oksford & Jones, 2001)

1.11.1. İçerik Farklılaştırma

İçerik, öğrencinin ne öğreneceğini, hangi bilgi ve kavramlarla karşılaşacağını belirler. İçerik farklılaştırması, hedef standartlar doğrultusunda okuma materyallerinin seviyelendirilmesi, bilgi kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve öğrenme hedeflerine göre sıralama yapılmasını içerir (Gregory & Chapman, 2013). İçerik farklılaştırması özellikle programda yer alan temel kazanımlara ve üretilmesi zorunlu görülen konulara odaklanılarak gerçekleştirilir (Kavut, 2024).

Öğrencilerin öğrenme profillerine uygun şekilde içerik farklılaştırması, bilginin sunum biçimini ve öğrencilere erişim yollarını çeşitlendirmeyi gerektirir. Bu kapsamda, öğretim materyalleri görsel, işitsel ya da kinestetik yollarla sunulurken farklı öğrenme stillerine hitap edebilir. Etkinliklerde kullanılacak örnek olaylar veya problem durumları, öğrencilerin farklı duyu organlarını kullanarak algılayabileceği şekilde düzenlenebilir. Ayrıca öğrencilere hem somut hem de soyut öğrenme deneyimleri sunulurken bireysel öğrenme deneyimleri sunulurken bireysel öğrenme tercihlerine uygun öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Sınıf içi uygulamalarda, öğrenciler öğrenme profiline göre gruplandırılabilir (Akdeniz & Koçer, 2019).

1.11.2. Süreç Farklılaştırma

Süreç, öğrencinin bilgiyi nasıl işleyip anladığını kapsar. Bu boyutta öğretmen, bireysel öğrenme stillerine göre öğretim stratejileri, grup çalışmaları, bireysel etkinlikler ve mesleki düzenlemeler kullanarak öğrenme yollarını çeşitlendirir (Gregory & Chapman, 2013). Öğretim yöntemleri ve değerlendirme teknikleri çeşitlendirilerek sürecin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi amaçlanır (Kavut, 2024). Farklılaştırılmış öğretim çerçevesinde süreç, öğrencilerin öğrenme tarzları ve bireysel tercihlerine göre şekillendirilir.

1.11.3. Ürün Farklılaştırma

Ürün boyutu, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını hangi yollarla ortaya koyduğunu tanımlar. Ürün farklılaştırmasının öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve bağımsız öğrenmelerini desteklemede kritik olduğunu vurgular (Gregory& Chapman, 2013). Ürünler, öğrencilerin konuyla ilgili bilgi düzeyini, öğrenilen bilgileri uygulama becerisini ve bu bilgileri ne ölçüde içselleştirdiklerini göstermede önemli ölçüde rol oynar. Farklı hazırbulunuşluk düzeylerine sahip öğrenciler için ürün oluşturma süreci çeşitlendirilebilir, homojen ya da heterojen gruplar içinde çalışma, dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı ya da heterojen gruplar içinde çalışma, dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı ya da farklı kaynaklara erişim gibi yöntemler tercih edilebilir. Öğrenciler, öğrendikleri bilgi ve becerileri farklı yollarla ifade etme imkanı bulabilir; bu da öğrenme çıktılarının çeşitliliğini artırır. Öğrenme profillerine uygun olarak geliştirilen ürünler bireysel ya da grup çalışmasıyla hazırlanabilir. Ürünler; görsel, işitsel, kinestetik, yaratıcı ya da analitik yollarla yapılandırılabilir. Böylece öğrencilerin kendi ilgi ve güçlü yönlerine dayalı olarak farklı yollarla bilgi üretmeleri ve paylaşımları sağlanır. Sonuçta ortaya çıkan ürün, öğrencilerin öğrenme sürecinde ne kadar ilerlediğini somut şekilde gösterebilir (Akdeniz & Koçer, 2019).

1.12. Farklılaştırılmış Öğretimin Uygulanması ve Planlanması

Farklılaştırılmış öğretimin etkili bir biçimde planlanması ve uygulanması, belirli ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Tomlinson (2001), göre bu sürecin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı temel noktalar bulunmaktadır bu noktalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin açık ve net bir anlayış geliştirmesi gereklidir.
2. Uygulama öncesinde hem öğrencilerin hem de velilerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilgilendirilmesi ve sürece hazırlanması önemlidir.
3. Öğretim sürecinin öğrenci merkezli hale getirilmesi ve buna uygun bir sınıf yönetimi anlayışının benimsenmesi gerekir.
4. Farklılaştırma sürecini hem öğretmenin hem de öğrencinin kendini rahat hissedeceği düzey ve hızla geçilmelidir.
5. Bu yaklaşımı benimseyen diğer öğretmenlerle iş birliği içinde çalışılarak öğretim planları ortaklaşa geliştirilmelidir.

Bu ilkeler doğrultusunda yürütülen bir farklılaştırılmış öğretim süreci, hem öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına duyarlılık gösterir hem de öğretmenin uygulama sürecinde karşılaşılabileceği zorluklara karşı hazırlıklı olmasına yardımcı olur.

1.13. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Yöntemler

Farklılaştırılmış öğretimde birden fazla yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler; katlı öğretim yöntemi, ajanda yöntemi, merkezler yöntemi, giriş noktaları yöntemi, öykü temelli öğrenme yöntemi, numaralandırılmış fikir alışverişisi yöntemi olarak sınıflandırılır.

1.13.1. Katlı Öğretim Yöntemi

Katlı öğretim, öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarına hitap eden bir farklılaştırma yöntemidir. Öğrencilerin hazırbulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenme profilleri düzeyine göre seviyelendirilmiştir. Öğretmenlerin her öğrencinin yeteneklerini anlamalarını ve dersleri bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde içerik, süreç ve ürünün tasarımlarını gerektirir (Pierce & Adams, 2004). Burada temel amaç öğrencileri seviyelerine göre katlara yerleştirip öğrenme sürecini esnek hale getirerek çocukların aynı kazanımlara ulaşmasını sağlamaktır (Demir, 2016). Öğretmenler öğrencileri ön öğrenmelere göre katlara yerleştirerek öğrenme sürecini planlamaktadır (Pierce & Adams, 2004). Bu yöntemin amacı, öğrencilerin öğrenme hızları, ilgi, yetenek, öğrenme stilleri ve sosyo ekonomik durumlarının ortaya koyacağı olumsuzlukları gidererek

öğretim ortamında bu sebeplerle oluşacak farklılıkları gidermektir (Beler & Avcı, 2011).

1.13.2. Ajanda Yöntemi

Bu yöntemle öğretmen öğrencilerinin ajandalarına işlenen konu ile ilgili sorular yazarak öğrencilerin bunları 2-3 hafta içerisinde cevaplamasını ister. Öğrenciler sorulara ek kendileri ve arkadaşlarının sorularını ekleyerek cevaplayabilirler. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin bilgi edinme süreci hakkında bilgi sahibi olurlar. Öğrenme sorumluluğu alan öğrenciler zamanı da etkili kullanır (Kavut, 2024).

1.13.3. Merkezler Yöntemi

Bu yöntemde ilgi ve öğrenme merkezi olmak üzere iki merkez vardır. İlgi merkezleri öğrencinin öğrendiği konu hakkında kendi ilgi, yetenek ve becerilerine göre hazırlanır. Öğrenme merkezleri ise yeni bir konu öğretilmek veya pekiştirilmek istendiğinde gerekli malzeme ve materyallerle öğrencilerin bireysel ya da grup halinde çalışabilecekleri merkezlerdir (Kavut, 2024).

1.13.4. Giriş Noktaları Yöntemi

Bu yöntem çoklu zeka kuramına dayanarak öğrencilerin aynı anda farklı giriş noktalarından başlamasını sağlar. Anlatımsal giriş noktası, konunun anlatılarak ifade edilmesini, temel giriş noktası konunun temel felsefesine inerek kelimelerin incelenmesini, deneyimsel giriş noktası ise öğrencilerin konu ile ilgili materyallerle uygulamalı olarak çalışmasını kapsamaktadır (Özer & Yılmaz, 2018).

1.13.5. Öykü Temelli Öğrenme Yöntemi

Öykü temelli yaklaşımda öğretmen konuyu belirleyerek öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlar. Bu yöntemle öğretmenler konu ile ilgili öykü temelini oluşturarak öğrencileri kendi bilgi birikimleri, geçmiş deneyimleri ile yeni deneyimler yaşamalarını sağlar. Yöntem uygulanırken araştırma, iş birliğine dayalı öğrenme, drama, problem çözme, görsel sanat etkinliği gibi birçok yöntem kullanılır (Järvinen'den akt. Avcı, 2022).

1.13.6. Numaralandırılmış Fikir Alışverişi Yöntemi

Öğrenciler hazırbulunuşluk seviyelerine göre öğretmen tarafından heterojen gruplara ayrılır. Hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğrencilere numaralar verilir. Ancak öğrenciler bu durumun farkında değildir. Öğretmen dersin konusu ile ilgili öğrencilerin seviyelerine göre sorular sorar. Öğrencilerden, numaralar doğrultusunda soruları yanıtlamaları istenir. Soruları bilemedikleri zaman öğrencilerin arkadaşlarına danışma ve fikir alışverişinde bulunma hakları vardır. Öğrencilerin seviyelerine göre soruları cevaplandırarak başarı göstermeleri için uygulanan bir yöntemdir (Demir, 2021).

1.14. Farklılaştırma Alanlarına Göre Kullanılan Öğretim Stratejiler

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel özelliklerini uygun olarak içeriğin sürecin ve ürünün planlanmasını gerektirir. MEB (2024c) , bu yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik rehberlik sunan bir strateji listesi yayımlanmıştır. Bu stratejiler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme stilleri dikkate alınarak öğrenme sürecini zenginleştirmeyi hedeflemektedir. Aşağıda MEB'in (2024c) yayımladığı "Farklılaştırılmış Öğretim ve Müdahale Stratejileri" tiplerini dayalı olarak içerik ve süreç boyutlarında bulunabilecek stratejilere yer verilmiştir. Bu stratejiler, farklılaştırma ilkelerine uygun şekilde öğretimi planlamada öğretmenlere yön göstermektedir.

Tablo 1. 2: Farklılaştırılmış Öğretim Stratejilerinin Kullanılabileceği Farklılaştırma Alanları

| Strateji | İçerik | Süreç | Ürün |
|--|--------|-------|------|
| Esnek Gruplama | | ✓ | |
| Küpleme (Cubing) | | ✓ | ✓ |
| Raft Stratejisi | | ✓ | ✓ |
| Jigsaw (Ayrılıp- Birleşme) | | ✓ | |
| Öğrenme Menüsü | | ✓ | |
| Üç Kare | | ✓ | |
| Sorumluluğun Kademeli Olarak Bırakılması | | ✓ | |
| Ters Yüz Öğrenme | | ✓ | |
| Öğrenme Sözleşmesi | ✓ | | |
| Düşün Eşleş Paylaş | | ✓ | |
| Etkileşimli Günlükler | ✓ | | ✓ |
| Öğrenme Merkezleri | | ✓ | |
| Okuma Çemberleri | | ✓ | ✓ |
| Tartışmacı Yaklaşım | | ✓ | |
| Sorgulamaya Dayalı Öğrenme | | ✓ | |
| Yaratıcı Problem Çözme | | ✓ | |
| İstasyon | | ✓ | |
| Kademeli Etkinlikler | | ✓ | |

(MEB, 2024c)

1.14.1. Esnek Gruplama

Öğrenciler öğrenme stilleri, ilgileri veya hazırbulunuşluk düzeylerine göre değişken gruplarda çalışır. Esnek gruplamanın temel amacı, öğrencilerin ilgi alanları, mevcut bilgi düzeyleri ve öğrenme profilleri doğrultusunda farklı gruplarda yer alabilmelerine olanak tanımaktır. Bu sayede bireyler, öğrenme süreçlerinde ilerleme kaydettikçe daha yüksek düzeydeki akranlarıyla aynı grupta çalışabilmektedirler (Çam &Acat, 2023).

1.14.2. Küpleme (Cubing)

Farklı görevler içeren altı yüzlü küplerle öğrencilerin çeşitli becerileri hedeflenir. 6 yüzeyli bir küp üzerinde yer alan her yüz, öğrencilerin belirli bir yönerge doğrultusunda düşünmesini sağlar. Bu yönergeler sırasıyla; tanımlama, karşılaştırma, ilişkilendirme, analiz etme, uygulama, savunma ya da tartışma biçimindedir. Bu yöntem, öğrencilerin konuları yalnızca tek bir boyuttan değil çok yönlü ve derinlemesine değerlendirmelerine imkan tanır (Gregory & Chapman, 2013).

1.14.3. Raft

Öğrencilere yazma becerisi kazandırmayı hedefleyen RAFT yöntemi, sürecin rehber eşliğinde yürütüldüğü bir stratejidir. Bu yöntem ismini; yazarın rolü (Role), hedef kitle (Audience), metin formatı (Format) ve ele alınan konu (Topic) kavramlarının baş harflerinden alır. RAFT, öğrencilerin düşüncelerini belirli bir yapı çerçevesinde düzenlemelerine ve yaratıcılıklarını kullanarak yazmalarına imkan tanır (Gronke & Pucket, 2006). Yöntemin temel taşları şu şekildedir (Tomlinson, 2007):

- **Yazarın Rolü:** Yazma sürecinde üstlenilen kimliği ifade eder. Öğrenci; bir haberci, bir bilim insanı, bir ağaç ya da cansız bir varlık gibi farklı kimliklere bürünerek metni kaleme alabilir.

- **İzleyici (Hedef Kitle):** Metnin kime hitaben yazıldığını belirler. Bu kişi kendisi olabileceği gibi bir topluluk, kurum veya bir canlı da olabilir.

- **Format:** Yazının hangi türde (şiir, bilimsel makale, mektup vb.) kurgulanacağını temsil eder.

- **Konu:** Yazıda işlenecek olan ana temayı belirler.

1.14.4. Jigsaw (Ayrılıp- Birleşme)

Jigsaw, öğrencilerin belirli bir görevini iş birliği içinde tamamlamalarını sağlayan yapılandırılmış bir öğrenme stratejisidir. Bu yöntemde, her üyenin farklı bir konu ya da bilgi parçası üzerinde uzmanlaşarak küçük gruplara ayrılır. Öğrencilere, kendilerine verilen konuyu derinlemesine incelemeleri için zaman tanınır. Ardından her gruptan birer öğrenci alınarak yeni, karma gruplar oluşturulur. Bu gruplarda öğrenciler, uzmanlaştıkları konuları diğer grup üyelerine aktararak hem kendi öğrenmelerini pekiştirir hem de arkadaşlarının konuyu kavramasına katkı sağlar. Bu süreç tamamlandıktan sonra öğrenciler, başlangıçta yer aldıkları gruplarını dönerek öğrendiklerini paylaşır ve varsa kavram yanlışlarını birlikte giderir. Son olarak öğretmen, öğrenilen bilgileri özetleyebilir, içerikler arasında ilişkiler kurabilir ve sınıf genelinde tartışmalar başlatarak öğrenmeyi derinleştirebilir (Kara, 2025).

1.14.5. Öğrenme Menüsü

Öğrenme menüsü öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde ne yapacaklarına yönelik seçim yapmalarına olanak tanıyan bir planlama aracıdır. Öğrencilere seçenekler

sunularak kendi öğrenme yollarını planlamaları sağlanır. Bu menüler, öğrencilerin belirli bir konu, etkinlik ya da ünite kapsamında ilgilerini çeken etkinlikleri tercih etmelerine rehberlik eder. Hem öğrenme sürecini hem de ortaya konan ürünleri farklılaştırma açısından oldukça işlevsel ve esnek bir yapıya sahiptir (MEB, 2024).

1.14.6. Üç Kare

Temel olarak bir seçim maddesi şeklinde düzenlenir ve öğrencilerin kendi ilgi ve tercihleri doğrultusunda etkinlik belirlemelerine olanak tanır. Bu yöntem sayesinde öğrenciler, sınıfta öğrendikleri beceri ve kavramları farklı yollarla ifade etme fırsatı bulurlar. Seçim tahtası genellikle sınıf tahtasına çizildiği gibi, öğrencilere bireysel olarak kartlar şeklinde de sunulabilir. Öğretmen, önceden öğrencilerin öğrenmesini istenen bilgi ya da becerilerle ilgili çeşitli etkinlikler, sorular veya görevler hazırlar. Hazırlanan bu içerikler 9 bölmeli bir tabloya yerleştirilerek öğrencilere bireysel ya da grup olarak sunulur. Öğrencilerden bu tabloda yer alan etkinliklerden yatay dikey ya da çapraz şekilde 3 tanesini seçmeleri ve tamamlamaları beklenir. Öğretmen, isterse öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alarak bireysel seçim tahtaları tasarlayabilir ya da benzer yeterlik düzeyine sahip öğrencileri gruplayarak onlara uygun görev seçenekleri sunabilir (MEB,2024).

1.14.7. Sorumluluğun Kademeli Bırakılması

Öğretmen desteği zamanla azaltılarak öğrencinin bağımsız öğrenmesi teşvik edilir. Sınıf ortamlarında öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımak, etkili öğrenme fırsatlarının sunulmasıyla mümkündür. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin bağımsızlık düzeyine göre sorumluluğu aşamalı şekilde devretmeleri önemlidir. Öğretmen, öğrencinin bağımsız öğrenme yeterliliğini destekleyecek öğrenme yaşantılarını planlayarak bu süreci bilinçli ve sistematik bir biçimde yönetir. Söz konusu süreç öğretmenin hem içerik hem de sınıf uygulamalarında belli bir hedef ve yapı doğrultusunda ilerlemesiyle somutlaşır. Böylece öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif katılımını sağlayarak onların öz düzenleme ve sorumluluk bilinci geliştirmeye katkıda bulunur (Graduate Programs for Educators. (t.y).

1.14.8. Ters Yüz Öğrenme

Öğrenci, yeni içeriği evde öğrenir; sınıfta ise uygulama yapar. Grup temelli etkinliklerden ziyade bireysel öğrenme süreçlerini ön plana çıkararak bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde öğretmen tarafından önceden hazırlanan videolar, öğrencilerin derse ön hazırlık yapmalarını sağlar. Bu videolar, öğrenciler tarafından sınıf dışı zamanlarda izlenerek öğrenme süreci başlatılır. Böylece sınıf için zaman, öğretmen ve öğrenci arasında daha etkileşimli, anlamlı ve derinlemesine öğrenme yaşantılarının oluşturulmasına olanak tanır (Sams & Bergman, 2015).

Geleneksel öğretim sürecini tersine çeviren ters yüz sınıf modeli, öğretim içeriğinin ilk kez sınıf dışında, dijital ortamda öğrenci ile buluşmasını esas alır. Bu yaklaşımda öğrenciler, öğretmenin normalde sınıfta sunacağı ders anlatımını önceden hazırlanmış video sunum ya da dijital içerikler aracılığıyla ders saatleri dışında öğrenir. Sınıf içi zaman ise öğrenilen bilgilerin tartışılması, anlamlandırılması ve pekiştirilmesine yönelik etkinliklere ayrılır. Böylece öğrenciler de derinlemesine öğrenme gerçekleştirmeleri ve aktif katılımları desteklenmiş olur (Kara,2016).

1.14.9. Öğrenme Sözleşmeleri

Bu yöntemde öğretmenler öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine göre onlara seçim imkanı sunup görevler vererek aralarında sözleşme imzalarlar. Öğretmen öğrencilere hazırbulunuşluk seviyeleri dikkate alınarak farklı seviyelerde belirli görevler verir bazı görevleri öğrencinin seçme hakkı vardır. Görevler belirlenen süre içerisinde yerine getirilmeye çalışılır (Demir, 2021).

1.14.10. Düşün Eşleş Paylaş

“Düşün- Eşleş-Paylaş” stratejisi, öğrencilerin belirli bir konuya ilişkin soruları yanıtlamak ya da bir problemi çözmek amacıyla birlikte çalıştıkları işbirlikçi bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntem 3 temel aşamadan oluşur: ilk olarak öğrenciler, soruya bireysel olarak düşünerek yanıt geliştirmeye çalışırlar. Ardından benzer düşünceleri paylaşan öğrenciler eşleşerek fikirlerini birbirleriyle tartışırlar. Son aşamada ise eşleşen gruplar, ulaştıkları ortak yanıtı tüm sınıfla paylaşır. Bu strateji, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemenin yanı sıra, sınıf içi etkileşimi artırır, tüm öğrencilerin tartışmaya katılımını teşvik eder ve öğrenmeye olan dikkat ve ilgiyi artırmada etkili bir

araç olarak öne çıkar. Öğrenciler fikir üretir, tartışır ve paylaşarak düşünme becerilerini geliştirir (Gölgeli, 2012).

1.14.11. Etkileşimli Günlükler

Etkileşimde günlükler, literatürde " diyalog günlükleri" olarak da adlandırılan öğretmen ile öğrenci arasında yazılı iletişimi temel alan bir öğretim stratejisidir. Bu strateji hem süreç hem de ürün farklılaştırmasına olanak tanıyarak, öğrencilerin sınıf etkinliklerine aktif katılımını ve düşüncelerini yazılı biçimde ifade etmelerini teşvik eder. Etkileşimli günlükler, öğretmenle öğrencinin birlikte kullandığı bireysel yazılı alanlar olarak yapılandırılır. Günlükler öğrencilere bireysel olarak tanıtılır ve yalnızca öğretmen ile öğrencinin erişimine açık olacağı vurgulanır. Öğrencilere, bu günlüklerde kendi duygu, düşünce ve gözlemlerini paylaşabilecekleri; sınıfta yaşadıkları deneyimleri, dikkatlerini çeken noktaları konuya ilişkin sorunlarını ya da dileklerini yazabilecekleri açıklanır. Bu sayede öğrencilerin hem kendilerini özgürce ifade etmeleri hem de öğretmenle kurdukları iletişim güçlendirilmiş olur. Günlükler fiziksel olarak defter biçiminde olabileceği gibi dijital ortamda da oluşturulabilir. Bireyselleştirilmiş geri bildirim sürecine katkı sunarak öğrenci ve öğretmen arasında yazılı diyalog yoluyla öğrenme süreci izlenir (MEB,2024).

1.14.12. Okuma Çemberleri

Okuma çemberimde öğrenciler seçtikleri kitaplara göre gruplara ayrılarak okudukları kitabı tartışır. Yöntemin hedefi öğrencilere okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığı kazandırmaktır (Avcı vd., 2010).

1.14.13. Tartışma Yaklaşımı

Tartışma yöntemi, öğrencilerin bir konuyu daha derinlemesine anlamalarını ve eksik kalan yönlerini fark ederek kavramlaştırmalarını kolaylaştırmayı amaçlayan öğretim stratejilerinden biridir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dinleme, fikir üretme, sorgulama, eleştirel düşünme, analiz ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerini geliştirirken aynı zamanda duygusal gelişimlerine de katkı sunar. Öğrenciler çeşitli bakış açılarını değerlendirerek konu hakkında fikir alışverişi yapar (Sarıgöz, 2013).

1.14.14. Sorgulamaya Dayalı Öğrenme

Bireylerin çevrelerindeki olaylara dair sorular sorarak, gözlem yaparak, araştırarak ve elde ettikleri verileri analiz ederek bilgiye ulaşmalarını temel alan bir yaklaşımdır (Perry & Richardson, 2001). Öğrenci, merak ettiği soruları araştırarak öğrenmeyi yönlendirir. Sorgulamaya dayalı öğrenme şu amaçlara hizmet eder (Chiappetta & Adams, 2004):

- Öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kazandırmak,
- Kavramların, ilkelerin ve olguların daha anlamlı ve kalıcı biçimde öğrenilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin merak duygusunu harekete geçirerek öğrenme motivasyonlarına arttırmak,
- Bilimsel sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek,
- Bilimsel süreçlerin mantığını kavramalarını sağlamak

1.14.15. Yaratıcı Problem Çözme

Problem çözme, bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı güçlükler karşısında etkili ve işlevsel çözümler üretmesini gerektiren dinamik bir süreçtir. Eğer birey karşılaştığı probleme yönelik hazır bir stratejiye sahip değilse çözüm üretme sürecinde esneklik ve yaratıcılık önemli rol oynamaktadır. Bu noktada, yaratıcı düşünme ile problem çözme becerisinin birleşimi sıradanın ötesinde, yenilikçi ve orijinal çözüm yollarının geliştirilmesi ile mümkündür. Yaratıcı problem çözme sadece mevcut çözüm yollarını uygulamakta kalmayıp aynı zamanda alışılmış kalıpların dışına çıkarak farklı bakış açılarıyla etkili ve özgün sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir (Isaksen & Treffinger, 2004).

1.14.16. İstasyon Yöntemi

Gardner'in çoklu zeka kuramından hareketle sınıflarda farklılaştırılmış öğretimi destekleyen bir uygulama aracı olarak kullanılmaktadır (Demir, 2008). İstasyonlarda öğrenme, sınıftaki herkesin tüm istasyonlara katkı sağması amacını güden, bir önceki grubun ortaya koyduklarını ileri götürmeyi hedefleyen, öğrenciyi merkeze alan bir yöntemdir (Gözütok, 2007). Öğrenme istasyonlarının özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Rauer & Salzenberg, 2000) ;

- Öğrenciler kendi öğrenme ihtiyaçlarına uygun biçimde çalışma fırsatı bulur.
- Her öğrenci kendi öğrenme hızına göre ilerler.
- Öğrenciler çalışmalarında kısmen de olsa kendi ağırlık noktalarını belirleyerek ilgisine yönelik çalışabilir.
- Bu süreçte öğrenciler öğrenme stratejilerini tanır, uygular ve farklı öğrenme tekniklerini deneyimler.
- Öğrenme istasyonları, bireyin kendi öğrenmesini yönlendirme becerisini ve özgüvenini destekler.
- Öğretmenler ders sürecinde gözlem yapmak için daha çok zaman kazanır.
- Öğretmenin temel rolü rehberlik ve danışmanlıktır.
- Öğrenme istasyonlarında tercih edilen materyaller ve verilen görevler, talebelerin pratik yapma imkanlarını artırır. Bu yöntemde materyallerin her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanmasına gerek yoktur; kısıtlı sayıda malzeme kullanımı yeterli olmaktadır.
- Kullanılan araçlar ya da tamamlanan faaliyetler, öğrenciye aynı süreç içerisinde kendi performansını denetleme fırsatı tanır.
- İstasyonlar, sosyal çalışma biçimlerinin ve öğrenme malzemesinin değişiklikler içermesi nedeniyle idealdir.
- Bu istasyonlar, öğretilen konular arasında sürekli bir içerik ve tema bütünlüğü kurulmasını destekler.
- Öğrenme istasyonları sayesinde öğrenciler; dersin kurgulanması, etkinliklerin seçimi ve görevlerin yerine getirilmesi gibi süreçlerde edilgen kalmayıp aktif birer katılımcı haline gelirler.

1.14.17. Kademeli Etkinlikler

Kademelendirilmiş etkinlik yöntemi ile öğrencilerin ilgi alanları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak planlanan öğretim tekniğidir. Farklı hazırbulunuşluk düzeyindeki öğrencilere uygun zorlukta görevler verilir (Pierce, & Adams, 2004). Bu yaklaşım, öğretmenin öğrenciyi bireysel

olarak tanıdığını ve öğretim sürecini onların ihtiyaçlarına uygun şekilde yapılandırıldığını gösterir. Böylece her öğrencinin kendi öğrenme seviyesine uygun anlamlı ve erişilebilir bir öğrenme deneyimi sunulmuş olur. Bu teknik hem bireysel farklılıklara duyarlılık göstermekte hem de öğrencilerin gelişim düzeyleriyle örtüşen öğretim fırsatları yaratmayı hedeflemektedir (Richards, & Omdal, 2007).

Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan yöntem ve stratejiler incelenmiştir. Bu yöntemlerin her birinin öğrenci katılımını artırma, bireysel farklılıklara yanıt verme ve öğrenme sorumluluğunu öğrencinin merkezine alma potansiyeli taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte, bu yöntemlerin sınıf ortamında etkili biçimde uygulanabilmesi büyük ölçüde öğretmenin bilgi düzeyi, planlama becerisi ve farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliliği ile ilişkilidir. Özellikle kapsayıcı eğitim anlayışının benimsendiği sınıflarda, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin bilinçli ve sistemli biçimde kullanılması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların bir engel değil öğrenme için bir fırsata dönüşmesini sağlamaktadır.

1.15. Farklılaştırılmış Öğretimin Kuramsal Temelleri

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının temel alındığı 21.yy da eğitimcilerin merkeze aldığı konuların başında öğrenci farklılıklarına yanıt verebilme ihtiyacı gelir (Kılınç, & Sözer, 2023). Birbirinden farklı öğrencilerin eğitim aldığı sınıflarda farklılıklar dikkate alınmadan öğrencilerden aynı gelişimi beklemek doğru değildir (Özer, & Yılmaz, 2016). Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk düzeyi ve kişisel özelliklerine göre içerik, süreç, ürün ve ortamın farklılaştırılması ile uygulanır (Kavut, 2024). Subban, (2006) akademik çalışmasında, eğitimin çeşitlendirilmesi hareketiyle ilgili ilkelerin yanı sıra çağdaş öğrenci çeşitliliği, insan beyninin işleyişi, bireysel öğrenme stilleri ve çoklu zeka kuramlarını da dikkate alan bir teorik temelden hareket ettiğini ifade etmiştir.

1970'lerde özel eğitim çerçevesinde yaşanan gelişmeler neticesinde 1980'lere doğru çoklu zeka, sosyal yapılandırmacılık, beyin temelli, öğrenme stilleri yaklaşımı ve kapsayıcı eğitim farklılaştırılmış öğretimin temellini oluşturmuştur (Avcı, & Yüksel, 2018; Gülay, 2021).

1.15.1. Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitimi

Zeka, soyut yapısı nedeniyle sınırları kesin biçimde çizilemeyen, bu yüzden uzun yıllardır merak edilen ve bilimsel olarak açıklanmaya çalışılan bir canlı özelliğidir. Gardner zekanın birden fazla bileşenden oluştuğunu biyolojik ve kültürel boyutlarının olduğunu savunur (Bellenca, 1997). Geleneksel anlayış zekayı; bir test aracılığıyla ölçülen, katılımcının çevresel adaptasyon kapasitesini ve bilişsel çözüm mekanizmalarını temsil eden bir veri olarak kabul eder. Geleneksel zeka yaklaşımlarını analiz eden nöropsikoloji ve gelişim uzmanı Gardner, 1970'li ve 80'li yıllarda bireylerin sahip olduğu bilişsel yetenekleri yeni bir bakış açısıyla ele almıştır. Gardner, 1983 senesinde kaleme aldığı ve literatürde önemli bir yere sahip olan "Zihnin Çerçevesi" (Frames of Mind) adlı eserinde, her insanda evrensel olarak bulunan yedi farklı kapasite türü tanımlamıştır. Bu yetenek alanları tüm bireylerde potansiyel olarak mevcut olsa da, toplumsal yapıya ve kültürel çeşitliliğe bağlı olarak farklı biçimlerde gelişim gösterebilmektedir (Demirel, 2005).

Gardner tarafından öne sürülen yaklaşıma göre zeka, biyopsikolojik temelli bir potansiyel olarak tanımlanmaktadır. Gardner, zekayı; sorunları giderebilme ve içinde bulunulan toplum için kıymetli bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi olarak ele alır. Bir başka ifadeyle zeka, kültürel bir bağlamda karşılığı olan bir değer üretme ya da karşılaşılan güçlükleri aşma becerisidir. Zekanın yalnızca standart testler veya kısıtlı ölçütlerle değerlendirilemeyeceğini savunan Gardner, Çoklu Zeka Kuramı'nı literatüre kazandırmıştır (Gardner, 1999, 2006). Sivrikaya (2018) ise çalışmasında, eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgular. Bu bağlamda, her öğrencinin farklı öğrenme süreçlerine sahip olduğunun kabul edilmesi ve buna paralel olarak öğretim tekniklerinin çeşitlendirilmesi büyük önem taşır. Söz konusu yaklaşımın uygulanabilirliği, ancak çoklu zeka kuramının eğitim sistemine entegre edilmesiyle mümkündür.

1.15.1.1. Zeka Alanlarının Belirlenmesi

Gardner, zekâ olarak kabul edilecek insan kapasitelerinin, bağımsız ve özgün bir alanda ortaya konulması gerektiğini kuramsal bir ilke olarak benimsemiştir. Bu yaklaşımda, yalnızca psikometrik test sonuçlarına bağlı kalınmamış; beyin araştırmaları, insan gelişimi, evrimsel süreçler ve kültürler arası karşılaştırmalardan yararlanılarak

“zekâ” kapsamında değerlendirilebilecek aday yetenekler belirlenmiştir. Bu amaçla sekiz ölçüt geliştirilmiş ve çeşitli yetenekler bu ölçütlere göre karşılaştırılarak uygun görülenler zekâ alanı olarak tanımlanmıştır. Ölçütleri karşılamayan yetenekler kapsam dışında bırakılmıştır. İlk çalışmalarda sekiz temel zekâ alanı tespit edilmiştir. Bunlar; sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik, görsel-uzamsal, müziksel, sosyal (kişilerarası), öze dönük (kişisel) zekâ alanlarıdır. Daha sonra doğacı (naturalist) zekâ bu listeye eklenmiştir. Varoluşsal (existential) zekâ ise dokuzuncu bir alan olarak değerlendirilmiş ancak Gardner bu alana ilişkin biyolojik temelin net olmaması nedeniyle bunu “yarım zekâ” olarak adlandırmış ve ilerleyen süreçte listeye eklenebileceğini belirtmiştir.

Gardner, müzik, resim gibi alanların neden “yetenek” değil de “zekâ” olarak adlandırıldığını, insanların günlük dilde “zeki değil ama müzikte çok başarılı” gibi ifadeler kullanmasının yanlış bir algıya dayandığını vurgulamaktadır. Kendisinin yapılan görüşmelerde bu alanların zekâ olarak isimlendirilmesinin bilinçli bir tercih olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Bu yaklaşım, zekânın tek bir yapıdan oluşmadığını göstermekte ve daha önce fark edilmemiş bazı insan kapasitelerinin de zekâ kapsamında değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır (Demirel, 2005).

1.15.1.2. Çoklu Zeka Kuramının Ayırt Edici Özellikleri

Gardner, 1983 yılında yayımladığı ve zeka literatüründe devrim niteliğinde olan "Frames of Mind" isimli çalışmasında, zekayı geleneksel bakış açısından ayıran iki temel unsura dikkat çekmiştir. Bu teorik çerçevede zeka tanımı, klasik tanımlamaların dışına çıkarak yeniden yapılandırılmıştır. Gardner, 1999 yılındaki "Intelligence Reframed" adlı eserinde ise zekayı; bireyin içinde bulunduğu kültürel yapıda bir problemi çözme ya da kıymetli bir ürün ortaya koyma noktasında kullandığı biyopsikolojik bir potansiyel olarak tanımlamıştır (Chen & Gardner, 2005). Geleneksel zeka anlayışı ile çağdaş çoklu zeka yaklaşımı arasındaki temel farklar Şekil 1.2'de detaylandırılmıştır.

Şekil 1. 2: Geleneksel ve Çoğul Zekâ Alanlarının Karşılaştırılması

| Geleneksel Zeka Anlayışı | Çağcıl Zekâ Anlayışı |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Teklidir. | <input type="checkbox"/> Çoğuldur. |
| <input type="checkbox"/> Sabittir. | <input type="checkbox"/> Geliştirilebilir. |
| <input type="checkbox"/> Niceliksel olarak ölçülebilir. | <input type="checkbox"/> Niceliksel olarak ölçülememektedir. |
| <input type="checkbox"/> Gerçek yaşamdan soyutlanarak ölçülebilmektedir. | <input type="checkbox"/> Gerçek yaşamdan soyutlanmaksızın ölçülebilmektedir. |
| <input type="checkbox"/> İnsanların var olan yeteneklerini ve potansiyellerini saptamak için kullanılmaktadır. | <input type="checkbox"/> Bireylerin gizli güçlerini ve başanlı olma potansiyellerini saptamak için kullanılmaktadır. |

(Gürel & Tat, 2010)

1.15.1.3. Zeka Alanlarının Gelişimini Etkileyen Faktörler

Tanımlanan zeka alanlarının her bireyde farklı seyirlerde geliştiği görülmektedir. Armstrong (1994), zekanın ilerlemesini veya gerilemesini belirleyen çevresel faktörleri şu şekilde kategorize etmiştir:

- **Kaynaklara ulaşım şansı:** Bireyin zekasını besleyecek araçlara sahip olması gelişimi doğrudan etkiler. Örneğin; maddi imkansızlıklar nedeniyle bir müzik aletine (piyano, keman vb.) ulaşamayan çocuklarda, var olan müzikal potansiyelin güçlenmesi sekteye uğrayabilir.

- **Ailesel faktörler:** Ailelerin beklentileri, çocuğun zeka gelişim yönünü tayin edebilir. Örneğin, çocuğunun müzik yerine hukuk eğitimi almasını arzulayan bir aile, çocuğun sözel zeka becerilerini desteklemeye daha fazla odaklanır.

- **Durumsal faktörler:** Geniş aile yapısı içinde büyüyen ve yaşayan kişiler, doğuştan gelen bir dışa dönüklükleri yoksa, bireysel gelişimlerine ayıracakları vakit konusunda kısıtlı kalabilirler.

- **Tarihsel-kültürel faktörler:** Eğitim siteminde sayısal derslerin ve fen bilimlerinin ağırlıkta olduğu bir dönemde, toplumun bu alanlara verdiği değerle doğru orantılı olarak mantıksal-matematiksel zeka daha hızlı ilerleme kaydeder.

- **Coğrafi faktörler:** Yaşanılan çevre zeka türlerini etkileyebilir; kırsal bölgelerde doğayla iç içe büyüyen bir çocuk, şehirdeki bir apartman dairesinde büyüyen akranına göre bedensel ve doğacı zekasını daha aktif kullanma imkanı bulur.

1.15.1.4. Zeka Alanları ve Özellikleri

Gardner, *Frames of Mind* adlı eserini oluştururken farklı yaş gruplarındaki bireyleri, özellikle çocuklar ve beyin hasarı yaşamış yetişkinleri incelemiştir. Bu gözlemler sonucunda her insanın farklı alanlarda güçlü yönleri olduğunu öne sürmüştü ve bu çeşitliliği “zeka” kavramı üzerinde açıklamayı tercih etmiştir. Gardner, müziksel yeteneğe kadar birbirinden bağımsız birçok yeteneği vurgulamak amacıyla “çoklu zeka kuramını” ortaya koyar. Başlangıçta bu kuramın daha çok kendi alanındaki uzmanlarca ilgi göreceğini düşünse de en büyük yankıyı eğitim çevrelerinden alır. Gardner’ın temel amacı, zekanın tek boyutlu bir olgu olmadığını ve bireylerin sahip oldukları yeteneklerin geliştirilebilir olduğunu ortaya koymaktır (Altan, 1999).

Şekil 1. 3: Çoklu Zekâ Kuramı Nedir



(Eğitim.com) Digital Image ([https:// egitim.com/coklu-zeka-kurami](https://egitim.com/coklu-zeka-kurami))

1.15.1.4.1. Dil Zekası

Kelime ve sözcükleri etkin kullanabilirler (Lazear,1991). Bireyler arası sözlü iletişimi akranlarla kurulan diyalog becerisini bu zeka türünün bir parçası olarak tanımlar (Morgan,1996). Bu zeka türü gelişmiş bireyler sözlü olarak politikacı, konuşmacı, yazılı olarak ise şair ve yazar olabilme imkânına sahiptir (Talu,1999) Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır; dilin kurallarını kavrama sözcüklerin taşıdığı temel ve yan anlamları analiz etme yeteneğidir. Örneğin, bir cümledeki kelimelerin yerlerini değiştirerek ortaya çıkan yeni anlamları ve farklı cümle yapılarını zihinsel olarak kurgulayabilme becerisine sahiptir. Sahip olunan bir bilgiyi, bir öğretilde bulunurken veya bir durumu izah ederken karşısındakine en yalın haliyle aktarabilme yetisidir. Aynı şekilde, başkaları tarafından verilen karmaşık komutları veya yazılı metinleri doğru bir şekilde çözümlene gücünü de içerir. Beynin verileri işleme sürecinde, kısa ve uzun süreli bellek üzerinden bilgileri muhafaza etmesi ve bu bilgileri

ihtiyaç anında tekrar bilince getirebilme kapasitesidir. Bir başka kapasite ise metalinguistik analiz kapasitesidir en ilginç özelliklerinden biri metalinguistik analiz özelliğidir. Bu özellik dil araştırma için kullanılabilir. (Demirel, 2005). Bireyin doğuştan konuşma yetisiyle dünyaya geldiğini ve çevresindeki dilsel uyarıcılarla etkileşime girdikçe bu becerinin geliştiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, sözel-dilsel zekaya sahip bireyler, dilin yapısına ve işlevine dair güçlü bir farkındalığa sahiptir (Bellaca,1997; Morgan,1996).

1.15.1.4.2. Mantık-Matematiksel Zeka

Bu zeka alanı; tümdengelim ve tümevarım ile akıl yürütme, sayı ve kavramları ustaca kullanma, soyut problem çözme, düşünceler arasında karmaşık ilişkileri anlama yeteneğidir (Bacanlı, 2000). Bu zeka türünde insanların bilim adamı, mühendis, muhasebeci, satış uzmanı, istatistikçi, bilgisayar programcılığı ve ekonomist olma potansiyeli yüksektir (Gürel, & Tat, 2010). Lazear (1991) göre, bu zekanın sadece rakamsal işlemlerle sınırlı olmadığını belirtir. Çoğu zaman ihmal edilen 'mantık' unsuru, aslında bu zeka alanının en kritik bileşenidir. Bu zekanın özündeki kapasiteler şunlardır: Bu zeka çevredeki örüntüleri ayırt ederek soyut yapıları tanıma gücüne sahiptir (Demirel,2005). Mantıksal düşünme yalnızca fen bilimleri ile sınırlı kalmaz; sosyal bilimler, edebiyat, yabancı dil öğrenimi, internet kullanımı, müzik notlarının kavranması gibi çok sayıda farklı alanda kendini gösterebilir (Başaran,2004).

1.15.1.4.3. Görsel –Uzamsal Zeka

Görsel–uzamsal zekâ; bireyin resimler, şekiller, imgeler ve çizimler aracılığıyla düşünme, üç boyutlu nesnelere algılama ve bu nesnelere üzerinde zihinsel işlemler yapabilme becerisini ifade eder (Köksal, 2006). Görsel-uzamsal zeka; bireyin zihninde şekiller, görseller, grafikler ve imgeler vasıtasıyla düşünme üretmesi, üç boyutlu yapıları doğru şekilde algılaması ve bu objeler üzerinde zihinsel manipülasyonlar gerçekleştirebilme kabiliyetidir (Köksal, 2006). "Bir resim bin söze bedeldir" deyişinde karşılığını bulduğu üzere, bu zeka türü beynin başvurduğu temel düşünme biçimlerinden biridir. İnsan beyni, sözel verilerden ziyade öncelikle görsel imgeler ve resimler kanalıyla işlem yapar; renk, form, doku ve şekil gibi unsurları işleyerek bunları somut zihinsel tasarımlara dönüştürür (Demirel, 2005). Bu zekâ alanı gelişmiş bireylerin; avcı, iz sürücü, rehber, mimar, dekoratör, ressam veya tasarımcı gibi

mesleklere yönelme potansiyeline sahip oldukları belirtilmektedir (Talu, 1999). Görsel-uzamsal zeka kapasitelerinden en belirginini aktif imgelem/hayal gücüdür. Bireyler zihinsel hayal gücünü kullanarak gökyüzünde bulutlara bakarak şekilleri hayvanlara, objelere, yüzlere ve olaylara benzetebilirler. İkinci olarak olayların, kişilerin, şekillerin vb. akılda resimlenebilmesi ise zihinde canlandırma kapasitesi ile olur. Günlük yaşamda sık sık yaşadığımız uzayda yer yol bulmada önemli bir kapasitedir. Kişilerin kavram, fikir veya bir duyguyu daha iyi ifade etmek için yapılmış görsel resimler oluşturmayı içeren grafik temsili kapasitesi de bulunmaktadır. Görsel-uzamsal becerileri gelişmiş bireyler, soyut kavramları veya hisleri somut grafiksel temsillere dönüştürme konusunda yüksek bir kapasite sergilerler. Bu zeka alanı baskın olan kişiler; nesnelerin uzaydaki konumlarını ve birbirleriyle olan mesafelerini doğru analiz etme, dar alanlara araç park etme veya satranç gibi strateji oyunlarında ileriki pozisyonları zihinde kurgulama yeteneklerine sahiptir. Ayrıca bu bireyler, psikoloji disiplininde sıkça başvurulan optik illüzyonlardaki (örneğin aynı resimde hem genç hem yaşlı bir kadın figürünün fark edilmesi gibi) karmaşık görsel katmanları kolaylıkla ayırt edebilirler. Vurgulandığı üzere, farklı perspektiflerden bakıldığında objeler arasındaki benzerlik ve ayırtan noktaları saptayabilme yetisi bu zeka türünün en temel çıktılarından biridir. (Demirel,2005).

1.15.1.4.4. Müzikal Zeka

Müzikal zekâ, diğer zekâ alanlarıyla ilişkili olmakla birlikte kendine özgü düşünme ve işleme yapısına sahiptir. Gardner'a göre müzikle düzenli biçimde etkileşimde bulunan bireyler; besteleme, şarkı söyleme ve enstrüman çalma gibi müzikal etkinliklerde başarılı olabilecek belirli becerilere sahiptir. Bu zekâ alanı gelişmiş bireyler şarkıcı, besteci, müzisyen ya da orkestra şefi gibi alanlarda kendilerini gösterebilirler (Erkalan vd.,2012). Müzikal zeka, bireyin müziğin ritmi, tonu ve yapısına duyarlılığıyla ilişkilidir. Bu zekaya sahip bireyler, sesleri ayırt etme, melodi üretme ve duygularını müzik yoluyla ifade etme konusunda yetkindir. Günlük yaşamda sesleri algılayıp anlamlandırma ve müziğin verdiği duygusal tepkileri fark etme ve ritmik örüntüler oluşturma gibi becerilerle ortaya çıkar. Bu zeka, bilinçli ya da bilinçsiz olarak müzikle olaylar arasında bağ kurmayı da kapsar (Demirel, 2005).

Müziksel zekanın gelişim süreci genellikle bireyin çevresindeki müziksel uyarıcılara dikkat göstermesiyle başlar. Zamanla sadece müziği fark etmekle kalmayıp onun ritmik yapılarını, ton farklılıklarını ve duygusal etkilerini anlayabilme kapasitesi de gelişir. Bu süreç, bireyin müziği dinleme sırasında duyduğu incelikleri ayırt etmesiyle daha ileri düzeye taşınır. Bu zeka alanı, yalnızca müzik icrasına yönelik değil; aynı zamanda bireyin müzikle düşünme öğrenme ve kendini ifade etme yollarını da içine alır. Ritimli tekrarlar, melodik öğrenme yöntemleri ve müzik eşliğinde yapılan çalışmalar, bu zekanın eğitim ortamlarında desteklenmesini sağlar (Başaran, 2004).

1.15.1.4.5. Bedensel –Kinestetik (Devinduyumsal) Zeka

Bedensel-kinestetik zekası ön planda olan kişilere sahne sanatçıları, profesyonel sporcular ve dansçılar tipik birer örnektir. Temelde vücudun bütünsel olarak ya da ellerin maharetle kullanılmasını içeren bu zeka türünde; cerrahlar, atletler ve sanatkarlar en ileri düzeydeki temsilciler olarak değerlendirilmektedir (Altan, 2016). Bedensel zeka, bireyin vücut hareketlerini bilinçli şekilde kontrol etme ve yönlendirme becerisine dayanır. Bu zekaya sahip bireyler farklı fiziksel hareketleri eş zamanlı gerçekleştirebilir ve eğitimle kazanılan motor becerileri ustalıkla kullanabilir. Örneğin, bisiklet sürmeyi ya da araç kullanma gibi eylemler bu kapasitenin örneklerindedir (Demirel,2005).

Zihin ve beden arasındaki uyum bu zekanın temelinde yer alır. Yürüme gibi doğal gelişim süreçleriyle ortaya çıkan motor potansiyeller zamanla farklılaşabilir ve çeşitli alanlarda incelikle bedensel ifadelerle desteklenebilir. Örneğin, bir cerrahın ameliyat sırasında sergilediği hassas hareketler ya da bir pilotun uçağın yönlendirirken göstergelere yönelik dikkatli kontrolleri bu zekanın gelişmişliğini örnek gösterilmektedir (Bellanca, 1997; Bumen,2004).

1.15.1.4.6. Sosyal Zeka

Kişiler arası etkileşim kurabilme, başkalarını çözümüleme, onların psikolojik durumlarını ve yeteneklerini kavrama gibi yetiler bu zeka türüyle ilişkilidir. Özellikle başarılı siyasetçiler, eğitimciler, satış profesyonelleri ve dini liderlerin bu zeka potansiyeline yüksek düzeyde sahip olduğu kabul edilmektedir (Altan, 2016). Bu zekanın temel bileşenleri arasında; bireylerle sözlü veya sözsüz yöntemlerle güçlü bağlar kurabilme, başkalarının duygularını sezebilme, kolektif çalışma disiplini,

olaylara başkasının penceresinden bakabilme, empati geliştirme ve ortak bir sinerji oluşturma becerileri yer almaktadır (Demirel, 2005).

1.15.1.4.7. Öze Dönük Zeka

Bireyin öz farkındalık kazanmasında bu zeka alanı belirleyici bir rol oynamaktadır (Altan, M. Z., 2016). İçsel zekası kuvvetli olan kişiler; kendini tanıma, özgüven, öz disiplin sağlama, kişisel amaçlarını yapılandırma ve bireysel sorunlarını bertaraf etme konusunda yetkindirler (Talu, 1999). Bu zekanın özündeki kapasitelerden biri konsantrasyondur. Kişinin belirli bir konuya ya da etkinliğe dikkatini vererek derinlemesine odaklanmasını sağlar. Bir diğer önemli kapasite ise düşünsel derinliktir. Bu bireyin yaşamdaki ayrıntıları fark etme, durup düşünme ve olaylara anlam yükleme eğilimidir. Bir sonraki kapasite duygusal farkındalık; çoğu zaman gözden kaçan ruh hali geçişlerinin bile hissedilmesine olanak tanır. Bireyin kendi içsel dünyasını tanıma, anlamlandırma ve bu değerlere önem verme kapasitesiyle birlikte yüksek düzeyde düşünme ve akıl yürütme becerileri de özel dönük zekanın yapı taşları arasında yer alır. Son olarak üst bilişsel ya da yürütücü bilişsel kapasite ise kişinin kendi düşünce süreçleri üzerine düşünmesini, yani düşünmeyi düşünmesini içerir (Demirel,2005).

Gardner (1983), bireyin öze dönük zekâsının yalnızca zevk veren duygularla acı verici olanları ayırt etme becerisinden ibaret olmadığını, bunun ötesinde karmaşık durumları değerlendirebilme ve gerektiğinde geri çekilme yetisi içerdiğini ifade etmektedir. Bu zeka türüne sahip bireylerin kendi yaşamları ve öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla sorumluluk üstlenen bildikleri vurgulanmaktadır. Ancak Gardner, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi öğrenme süreçlerinden yeterince sorumluluk almadığını da dile getirmektedir.

1.15.1.4.8. Doğacı Zeka

Gardner (1999), çoklu zeka kuramının başlangıçtaki çerçevesine sonradan iki yeni zeka türünü daha ekleyerek bu kuramı genişletmiştir. Bu yeni zeka alanlarından biri doğacı zekadır. Doğacı zekaya sahip bireyler doğayla güçlü bağ kurabilen, çevresindeki canlıları tanıma ve doğal dünyadaki farklılıkları ayırt etme konusunda yetkindir. Ayrıca bu bireyler, doğaya ilişkin bilgileri üretken biçimde kullanma becerisine sahiptirler (Altan, 2012). Doğal çevreyi anlama ve tanıma ile ilgilidir. Bu

zeka türünde insanlar biyolog, zoolog, çevreci, peyzaj mimarı olabilme imkanına erişmektedir (Erkalan vd.,2012).

1.15.1.4.9. Varoluşçu Zeka

Gardner'in sonradan eklediği diğer zeka alanı varoluşçu zekadır. Bireyin yaşamın anlamı, ölüm, bilinç ve aşk gibi temel felsefi sorular üzerine düşünme eğilimiyle ilgilidir. Gardner (1999), bu zeka türünü, insanın varoluşsal meseleler üzerine kafa yorma ve bu konuları anlama çabası olarak tanımlar. "Neden varız?", "Ölüm nedir?" gibi sorular bu zekanın temelini oluşturur (Altan, 2012).

1.15.2. Sosyal Yapılandırıcılık

Vygotsky'e dayanan bu kuramın temeli, etkileşim ve dilin ön plana çıkarıldığı bir bakış açısını savunur. Öğrenmede bilişsel süreçlerin içerisinde sosyal çevre ve etkileşim olduğunu vurgular (Vygotsky, 1979). Vygotsky, çevre ile iletişimin öğrenmede başarıyı sağlamaya destek olacağını dile getirmiştir. Öğrenciler arası iletişim, paylaşım ve etkileşimi desteklediği için iş birlikli öğrenme olarak da ifade edilir (Ertürk & Koşar, 2023). İş birlikli öğrenmenin temel gayesi, farklı kabiliyet ve becerilere sahip olan çocuklarla heterojen bir grup oluşturarak öğrencilerin oluşturdukları amaçlar üzerinden çalışmalarını sağlamaktır. Ortak çalışmalar sayesinde öğrenciler iletişim becerilerini kullanarak birbirlerinden öğrenme fırsatı yakalarlar. Sınıf içerisinde bireysel özellikleri, zeka düzeyleri, ilgi alanları, ön bilgileri farklı olan öğrenciler grup çalışması ile etkileşime girerek konuyu birlikte öğrenmeye çalışırlar (Kavut, 2024). Çoğu insan başkaları ile beraber yapılan ortak işlerde başarısının artacağını düşünerek tek başına başaramadığı bir şeyi diğer insanlarla beraber başarabildiği fikri hakimdir. Vygotsky, sosyal yapılandırıcılığı; anlamlandırma, bilişsel gelişim araçları ve yakınsal gelişim alanı olarak 3 teori şeklinde belirtmiştir. Anlamlandırma; kişinin çevresindeki insanlar ve olaylar insanların olaylara bakış açısını etkiler ve anlamlandırma sürecinde etkili olur. İkinci olarak; kişinin bilişsel gelişiminin biçimlenmesini sağlayıp hızını etkileyen araçlar dil, kültür ve çocuğun çevresidir (Boğazlıyan B., 2020). Son olarak yakınsal gelişim alanı yetişkin veya daha iyi kapasiteye sahip olan akranlar ile iş birliği içerisinde sorun çözme yöntemidir (Vygotsky,1978). Vygotsky'nin öğrenme teorisiyle temellendirilmiş sosyal etkileşim, öğretmen-öğrenci iş birliği ve öğrenme bağlamı gibi üç ilke yer almaktadır. Ayrıca,

öğrenme potansiyelinin katılım ve bireysel öğrenme tarzıyla arttığı da vurgulanmaktadır (Subban, 2006).

1.15.3. Beyin Temelli Öğrenme

Bu yaklaşım ilk olarak 1990'lı yıllarında Amerika okullarında sinirbilim kuralları dikkate alınarak uygulanmaya başlamıştır (Ferrraira & Rodriquez, 2022). Bu kurallar beynin öğrenmek ve hatırlamak için nasıl bir süreç izlediğini araştırmaktadır (Glaser vd., 2019) Beyin temelli öğrenme; anlamlı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi için beynin kurallarının dikkate alınmasını gerektiğini savunur (Caine & Caine, 1991). Gelişen teknoloji ile birlikte bugün ölçme ve görüntüleme teknikleri sayesinde beynin iç yapısını ve beyinde gerçekleşen olayları daha rahat öğrenebilmekteyiz (Erlauer, 2003). Her beynin özel olduğu ilkesine dayanarak öğrenme sürecini ve ortamını organize ederek öğrenmenin kolaylaşmasını sağlar (Aparna, 2014). Bu kuram öğretimin kolaylaştırılması ve nasıl gerçekleştirileceği konusunda eğitim siteminde önemli bir etkiye sahiptir (Özden,2003). Öğrencilerin nasıl öğrenmesi ve desteklenmesi gerektiğine yönelik stratejilerin oluşturulması konusunda öğretmenlere yol gösterir (Baratali & Zardeini, 2023).

1.15.4. Öğrenme Stilleri Yaklaşımı

Öğrenme stili yaklaşımı ilk olarak Dunn tarafından ortaya atılmıştır (Çakır vd.,2013). Öğrenme süreci herkes için farklılıklar içerir. İnsanların aynı şekilde öğrenmesi mümkün olmamakla birlikte öğrenme stilleri farklıdır. Öğrencinin öğrenme stili ile ilgili bilgi sahibi olmak öğretmenin izleyeceği strateji, teknik, yöntem ve materyal seçiminde önemli bir yol göstericidir (Ergün, 1999). Öğrenme stilleri işitsel, görsel ve kinestetik olmak üzere 3 başlığa ayrılır. İşitsel stil yönteminde başarı olan kişiler duydukları bilgiyi hatırlamak noktasında beceriklidir. Bu kişiler geleneksel okul sisteminde daha başarılı olurlar. İkinci olarak görsel stil yönteminde başarılı olan kişiler bilginin görselleştirilerek somutlaştırılmasına ihtiyaç duyar. Son olarak kinestetik stil ile kişi hareket ve dokunma yoluyla daha başarılıdır (Zapalska & Dabb, 2002).

1.16. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Yapılan Ulusal ve Uluslararası Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası literatürde farklılaştırılmış öğretime ilişkin çok sayıda çalışma yürütülmüş olup bu araştırmalar, yöntemin öğrenci başarısı, motivasyonu ve öğrenme sürecine katılım üzerindeki etkilerini farklı açılardan ortaya koymaktadır.

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili alan yazın incelendiğinde (Kavut, 2024) yapmış olduğu çalışmada farklılaştırılmış öğretim ile ilgili bilgi verilmiş olup, kuramsal temelleri, yöntem, teknikler ve öğretimin nasıl uygulanacağı ile ilgili kavramlar açıklanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim ile öğrencilerin ön bilgi, ilgileri vs. dikkate alınarak fırsat eşitliği ilkesi ön planda tutulup her öğrencinin kendine uygun şartlarda eğitim alarak başarılı olacağı düşünülmektedir.

Kılınç & Sözer, (2024) kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin gelişimine etkisini araştırmaktadır. Nicel bulgularda ilk ve son test sonuçları öğrencilerin empati eğiliminin son testin lehini olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen nitel bulgulara göre farklı kültürlerde olan öğrencilerle diğer öğrencilerin daha rahat arkadaşlık kurdukları, farklılıklara saygı duydukları ve empati becerinde olumlu yönde değişiklik olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrenciler arkadaşlarının fikirlerine saygı duyma, farklılıklarına saygı gösterme, ayrımcılık yapmama ve arkadaşları ile yakınlaşma gibi duyuşsal boyuttaki gelişmelere katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel ve nicel veri sonuçları beraber değerlendirildiğinde, kültüre duyarlı farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerde empati becerilerinin gelişmesi noktasında olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Uçarkuş, (2024) yapmış olduğu meta-sentez çalışması, farklılaştırılmış öğretime ilişkin Türkiye'deki öğretmenlerin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma için farklı veri tabanlarında taramalar yapılarak toplam 32 çalışmaya ulaşılmış ve belirlenen kriterler doğrultusunda 10 çalışma seçilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bireysel farklılıklara uygun etkili öğretim, farklılaştırılmış öğretimin etkililiği, eğitim politikalarından ve eğitim paydaşlarından kaynaklanan zorluklar ve uygulanabilirlik temaları ön plana çıkmıştır. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretimin saygın, etkili ve gelişim odaklı olduğu, mesleki gelişime katkı sağladığı ve Türkiye'de uygulanabilir olduğu

sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi etkili bulmalarına rağmen, uygulanabilir olmasını engelleyen bazı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle, eğitim politikaları ve eğitim paydaşlarının bilgi eksikliği gibi engeller önemli görülmektedir.

Karabulut, & Koç, (2024) farklılaştırılmış öğretimin coğrafya dersine karşı tutum ve akademik başarılarına etkisini araştırmış, araştırmanın sonucuna göre farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin derse karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı fakat öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. Araştırmanın sonucuna göre farklılaştırılmış öğretimin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi diğer dersler içinde tavsiye edilmesini sağlamıştır.

Yıldırım (2024), sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmada öğretimi farklılaştırma noktasında oluşan zorlaştırıcı etmenlerle ilgili en düşük düzey, öğretmenlerin özellikleri iken öğretmenlerin eğitimi, diğer öğretmenlerle iletişim ve iş birliği boyutları orta düzey çıkmıştır. Yüksek düzey çıkan öğretimi farklılaştırma noktasındaki faktörler ise aile ve sosyal çevre boyutu, eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri boyutu ve sınıfın fiziksel düzenlemeleri boyutları olarak belirlenmiştir. Öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere karşı algı düzeyi ile ilgili ise sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ve öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşırken; cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, okulun konumu ve sınıf mevcutlarına göre ise farklılık gösterdiği görülmüştür.

Onat vd., (2023) çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimle ilgili bilgi düzeyini ölçerek sınıfta uygulama düzeyi ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Ülkemiz eğitim sisteminde farklılaştırılmış öğretimin yeri, sınıflarda kullanılma sıklığı ve öğrenci başarısına etkisi incelenmiş, öğretmenlerin çoğunun farklılaştırılmış öğretimden haberdar olduğunu, öğrencilerin başarılarına olumlu etki ettiği ve farkındalığı arttırmak için hizmet içi eğitimin verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bezirgan & Ateş, (2023) ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve üst bilişsel farkındalık düzeyine farklılaştırılmış öğretimin etkisinin boyutu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre farklılaştırılmış öğretim yöntemi noktasında desteklenen öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlamakta olumlu sonuçlar

ortaya koyduğu görülmüştür. Farklılaştırılmış öğretimle desteklenen öğrencilerin üstbilişsel becerilerinin gelişmesinin sebepleri; etkinliklerin küçük gruplar halinde birlikte çalışmaları, arkadaşlarına soru sormaları ve çözüm üretmeleri, ilgi alanlarına göre iş bölümü yapmaları ve istedikleri etkinliklere yönelmeleri dikkat çekmiştir. Ayrıca, her konunun sonunda yansıtıcı düşünme formları doldurarak öz değerlendirme yapmaları, üst bilişsel farkındalığı arttırmış olabilir.

Abaza (2023) tarafından yürütülen çalışmada, farklılaştırılmış öğretim metodunun ortaokul 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik edinimleri ve akademik çıktıları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Elde edilen veriler; deney grubunda yer alan öğrencilerin hem derin öğrenme seviyelerinin hem de akademik başarı puanlarının, kontrol grubundakilere oranla istatistiksel açıdan anlamlı bir üstünlük sergilediğini ortaya koymuştur. Buna karşın, stratejik öğrenme yaklaşımları ve yüzeysel öğrenme boyutları ele alındığında gruplar arasında belirgin bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın genel sonucu; matematik eğitiminde bu yöntemin kullanılmasının başarıyı teşvik ettiği ve öğrencileri bilgiyi daha derinlemesine işlemeye yönelttiği şeklindedir. Dolayısıyla, matematik ders içeriklerinin farklılaştırılmış öğretim teknikleriyle zenginleştirilmesinin etkili bir pedagojik strateji olduğu söylenebilir.

Pozas & Letzel-Alt (2023), öğretmen iş birliği ve farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma öğretmen iş birliğinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında önemli olduğu savunur. Değişim, senkronizasyon ve birlikte yapılandırma olmak üzere farklı öğretmen iş birliği kategorilerini tanımlamakta ve bu kategorilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim için öz-yeterlik, tutumlar ve okul bağlamı gibi değişkenleri de dikkate almıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genellikle daha az zorlayıcı (materyal paylaşımı vb.) ve yoğun iş birliği uygulamaları olan öğretim materyalleri ve içerikle ilgili bilgi alışverişi üzerinden iş birliğini tercih ettiğini göstermiştir. Ayrıca, daha zorlu ve yoğun iş birliği uygulamalarının (senkronizasyon ve birlikte yapılandırma gibi) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarıyla daha iyi uyguladıkları görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen iş birliği ve farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için önemli bir katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda iş birliğinin kalitesinin artırılmasının farklılaştırılmış öğretimi güçlendirdiği sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Mutlu vd. (2019), öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 361 sınıf öğretmeni aday katılmış, ölçek geliştirme sürecinde madde havuzunun oluşturulması, kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması, pilot uygulama, geçerlik ve güvenilirlik analizleri adım adım gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere 3 temel faktörden oluşan ölçeğin, farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik alanında geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konmuştur.

Farklılaştırılmış öğretimin lise öğrencilerinin sınıf iklimi üzerinde etkisini inceleyen Salar & Turgut, (2019) farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrenme ortamının daha adil, iletişime daha açık, olumlu etkiler bıraktığını belirtmiştir. Öğrencileri ile iletişim kurmakta zorlanan öğretmenlere farklılaştırılmış öğretimi kullanmaları öneri olarak sunulmuştur.

Geleneksel eğitim ile farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarısı üzerine etkisini inceleyen (Luster, 2008) deney ve kontrol grupları oluşturarak matematik eğitimini geleneksel ve farklılaştırılmış şekilde öğrencilere sunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre farklılaştırılmış öğretim uygulanan grubun akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Koutselini (2008), farklılaştırılmış öğretim için varsayım ve değerlendirmeleri inceleyen çalışmada, gerçekten önemsenilmesi durumunda öğretmenin, karma yetenekli sınıflarda her öğrenci için eşit öğrenme fırsatları sunmanın yanı sıra öğrenmeyi etkileyen diğer faktörlerin de dikkate alması gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, öz imajı ve diğer kişisel özellikleri öğrenmeyi ve öğrenme fırsatlarını etkileyebilir. Farklılaştırılmış öğretim uygulandığında bu faktörler ciddi bir şekilde düşünülmelidir. Bu nedenle öğretmen, her öğrencinin özel ihtiyaçlarını dikkate alarak farklılaşmanın türüne ve alanına karar vermektedir (Smutny, 2003).

Johnsen (2003), çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin olumlu sonuçlar sağladığını göstermektedir. Bir çalışmada öğretmenlere, farklı yetenek seviyelerine sahip öğrencilere farklılaştırarak öğretim sunmuştur. Bu çalışmada öğretmenler, farklı içerikler, öğrenme merkezleri, farklı okuma materyalleri ve stratejiler kullanarak

öğrencilerin ilgisini çekmeyi başarmıştır. Öğretmenlerin bu farklılaştırılmış tekniklerden memnun olduğu ve öğrencilerin ilgisini çektiği görülmüştür.

Son olarak McAdamis (2001), yılında Rockwood Okul Bölgesi'ndeki farklılaştırılmış öğretimin düşük puanlı öğrencilerin test puanlarında iyileşme sağladığını bildirmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin daha motive ve hevesli olduğunu göstermiş ve farklılaştırmanın faydalarını denemeye istekli olmuşlardır. Başlangıçta öğretmenler, akran koçluğu, eylem araştırması, çalışma grupları ve atölye çalışmaları gibi stratejiler ve sürekli destek ve geri bildirimle farklılaştırmayı benimsemişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenler farklılaştırmanın faydalarını görmüş ve diğer derslerde de bu yöntemi denemeye istekli olmuşlardır

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin başarısını, motivasyonunu ve öğrenme sürecine katılımını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de yapılan araştırmaların, yöntemin uygulanabilirliği ve etkilerine odaklandığı; farklı derslerde (matematik, coğrafya, okuma-anlama vb.) akademik başarıyı yükselttiği, empati ve üstbilişsel becerilere katkı sağladığı görülmüştür. Öğretmen iş birliği ve mesleki gelişim olanaklarının yöntemin etkili kullanımında belirleyici olduğu, ancak eğitim politikaları, paydaş farkındalığı ve uygulanabilirliği gibi engellerin uygulamayı zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Genel olarak bulgular, farklılaştırılmış öğretimin akademik ve duyuşsal çıktılar açısından olumlu etkiler sağladığını ortaya koymaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli (Deseni)

Ortaokul öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ve Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi amacıyla planlanan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki veya daha fazla nicel değişken arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı ile belirtilmesidir (Fraenkel vd., 2012). Çalışma grubundan elde edilen veriler dikkate alınarak ilişkiler hakkında yorum yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlikleri incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Erzincan ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada tam sayım yöntemi benimsenerek evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve ilgili veri toplama aracı (anket formu) tüm öğretmenlere ulaştırılmıştır. Ancak çeşitli nedenlerle tüm öğretmenlerden veri elde edilememiş; yalnızca gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenlerden geri dönüş alınabilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini, Erzincan merkez ilçede görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılarak anketi eksiksiz dolduran ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu durum, çalışmanın örnekleminin ulaşılabilir örneklem (uygun örneklem) türü kapsamında değerlendirilebileceğini göstermektedir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma daha hızlı ve pratik katılımcı seçme olanağı tanır (Yıldırım & Şimşek 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2. 1: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Grup | f | % |
|----------|-------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 142 | 68,3 |
| | Erkek | 66 | 31,7 |

Tablo 2.1 incelendiğinde katılan öğretmenlerin %68,3'ünü (142) kadın %31,7 (66) erkek oluşturmaktadır.

Tablo 2. 2: Öğretmenlerin Hizmet Yılı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Grup | f | % |
|-------------|-------------|----|------|
| Hizmet Yılı | 1-5 Yıl | 19 | 9,1 |
| | 6-10 Yıl | 50 | 24,0 |
| | 11-15 Yıl | 59 | 28,4 |
| | 16-20 Yıl | 42 | 20,2 |
| | 21 ve Üzeri | 38 | 18,3 |

Tablo 2.2 incelendiğinde 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmen sayısı %9,1 (19), 6-10 yıl %24,0 (50), 11-15 yıl %28,4 (59), 16-20 yıl %20,2 (42), 21 yıl ve üzeri %18,3 (38) kişi olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. 3: Öğretmenlerin Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Grup | f | % |
|----------|-----------|----|------|
| Branş | Matematik | 37 | 17,8 |
| | DKAB | 31 | 14,9 |
| | Sosyal | 29 | 13,9 |
| | Fen | 27 | 13,0 |
| | Türkçe | 26 | 12,5 |
| | Diğer | 58 | 27,9 |

Tablo 2.3 incelendiğinde Matematik %17,8 (37), DKAB %14,9 (31), Sosyal%13,9 (29), Fen %13,0 (27), Türkçe %12,5 (26), Diğer %27,9 (58) branş öğretmenlerinin frekans ve yüzde değerleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. 4: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Eğitim Alma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Grup | f | % |
|--|-------|-----|------|
| Kapsayıcı Eğitim bağlamında eğitim alma durumu | Evet | 105 | 50,5 |
| | Hayır | 103 | 49,5 |

Tablo 2. 4 incelendiğinde %50,5 (105) kişinin eğitim aldığı, %49,5 (103) kişinin eğitim almadığı frekans ve yüzde değerlerinde görülmektedir.

Tablo 2. 5: Öğretmenlerin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Grup | f | % |
|--|------|-----|------|
| Sınıfınızda dezavantajlı öğrenci bulunuyor mu? | Yok | 10 | 4,8 |
| | Var | 198 | 95,2 |

Tablo 2.5 incelendiğinde sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmen sayısı %4,8 (10), bulunan öğretmen sayısının ise %95,2 (198) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 6: Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

| Değişken | Grup | f | % |
|----------------|-------------|-----|------|
| Öğrenim durumu | Lisans | 167 | 80,3 |
| | Lisans Üstü | 4 | 19,7 |

Tablo 2.6 incelendiğinde %80,3 (167) öğretmenin lisans, %19,7 (41) öğretmenin lisansüstü mezunu olduğu analiz edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği ve Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin cinsiyet, hizmet yılı, branş, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma ve sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

2.3.2. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair farkındalık seviyelerini tespit etmek üzere Kılcan ve Şimşek (2021) tarafından literatüre kazandırılan "Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden meydana gelen bu ölçme aracı; kapsayıcı eğitimin amacı, dezavantajlı gruplar, mevzuat, başarı kriterleri ve yöntemin kökeni olmak üzere 5 temel alt boyutu kapsamaktadır. 5'li Likert tipinde (1- Hiç Katılmıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) yapılandırılan ölçeğin orijinal çalışmadaki güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak saptanmıştır. Mevcut araştırmada ise ölçeğin (KEYFÖ) güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği örneklem grubu ile bu çalışmanın katılımcı profilinin (öğretmenler) birebir örtüşmesi ve orijinal formun yapı geçerliliğinin kanıtlanmış olması nedeniyle, bu çalışma kapsamında yeniden doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmasına gerek duyulmamıştır.

2.3.3. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği

Bir diğer ölçek olan Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği, öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretme yönelik öz-yeterlik algılarının belirlemek için Mutlu, vd., (2019) tarafından oluşturulmuştur. Araştırmaya konu olan öğretmenler için ölçek ölçme değişmezliği test edilerek kullanılmıştır. Ölçek 26 madde 3 boyut (planlama, uygulama ve değerlendirme) başlıkları altında toplanmıştır. Ölçek beşli likert tipi; tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve hiç katılmıyorum (1) olarak derecelendirilmiştir. Orijinal çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı tüm maddeler için 0,92 olarak raporlanmıştır. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen analizlerde ise FÖÖYÖ'nün alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri şu şekilde saptanmıştır:

- Hazırlama ve Planlama: 0,97
- Uygulama: 0,97
- Değerlendirme: 0,95

Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise 0,99 gibi oldukça yüksek bir değerde hesaplanmıştır. İhtiyar & Bilge (2024) tarafından belirtilen, akademik çalışmalarda ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için 0,70 ve üzeri bir katsayının yeterli olduğu kriteri göz önüne alındığında; bu çalışmada kullanılan ölçeğin ve tüm alt bileşenlerinin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır (İhtiyar & Bilge, 2024).

2.3.3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Mutlu, vd., (2019) da geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği” öğretmen adayları için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ancak bu çalışmada, uygulama grubunu fiilen görev yapan öğretmenler oluşturduğundan, ölçüm aracının mevcut örneklerdeki yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizle ölçeğin orijinal yapısının öğretmen örnekleminde de korunup korunmadığı test edilmiştir. DFA sonuçlarına ilişkin uyum iyiliği değerleri Tablo 2.7 'de gösterilmiştir.

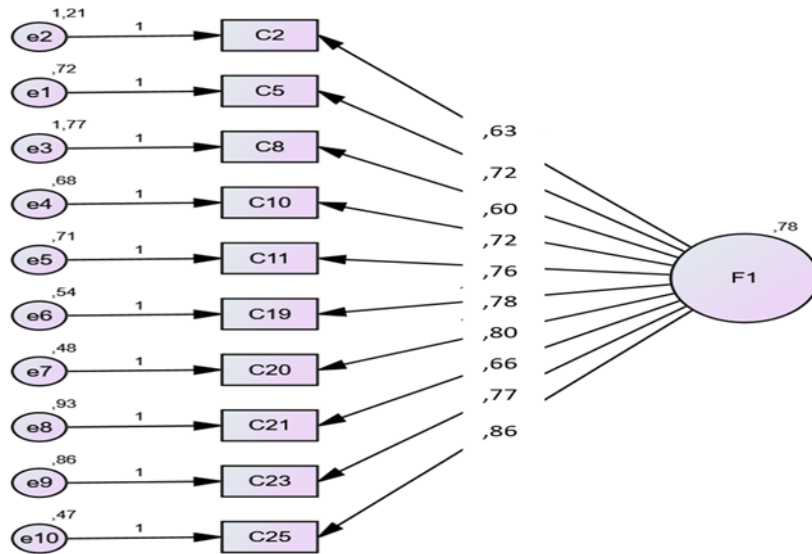
Tablo 2. 7: Model Uyum Kriterleri ve DFA Analiz Sonuçları

| Model uyum kriteri | İyi Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | İndeks | Sonuç |
|------------------------------|-------------|-----------------------|--------|-----------------------|
| CMIN/SD (X ² /Sd) | 0-3 | 3-5 | 4 | İyi uyum |
| CFI | .95-1.00 | .90-.95 | .91 | - |
| NFI | .95-1.00 | .90-.95 | .87 | - |
| NNFI (TLI) | .95-1.00 | .90-.95 | .90 | - |
| RFI | .95-1.00 | .90-.95 | .86 | Kabul edilebilir uyum |
| IFI | .95-1.00 | .90-.95 | .91 | İyi uyum |
| RMSEA | .00-.05 | .05-.08 | .10 | Kabul edilebilir uyum |
| PNFI | .95-1.00 | .50-.95 | .79 | Kabul edilebilir uyum |
| SRMR | 0≤SRMR≤0,05 | 0,05≤RMSEA≤0 | .034 | Kabul edilebilir uyum |

(Karagöz, 2017 ; Erkorkmaz ve Ark. 2013)

Tablo 2.7 incelendiğinde; uyum değerlerinin ilgili literatürde belirtilen (Karagöz, 2016, Karagöz, 2017; Hu & Bentler, 1999; Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. 2015; Kline, 2015) iyi uyum ve kabul edilebilir uyum kriterlerini karşıladığı görülmüştür.

Şekil 2. 1: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı



DFA sonuçlarına göre X²/sd değerinin 2'nin altında ve anlamlı olduğu görülmektedir (1.576, p<.05). Bu bulgu, modelin veriye iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) model uyumunun değerlendirilmesinde temel ölçütlerden biridir ve serbestlik derecesine bağlı olarak .06 ve altında bulunan değerler iyi uyuma işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999). Bu araştırmada RMSEA değeri .058 olarak hesaplanmış ve kabul edilebilir uyum düzeyi

gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca AGFI (.902) ve NNFI (.972) indeksleri de iyi uyum ölçülerini karşılamaktadır. Diğer taraftan RMR (.073), NFI (.944), RFI (.928), PNFI (.734) ve PGFI (.597) indekslerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmüştür. Karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index – CFI = .978), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index – IFI = .979), uyum iyiliği indeksi (Goodness of Fit Index – GFI = .938) iyi uyum ölçülerinin karşılandığını göstermektedir.

RMSEA değeri örneklem sayısından etkilenmektedir. Örneklem sayısı 250’den az olduğunda tercih edilmeyebilir (Karagöz,2016). Araştırmamızda RMSEA değeri haricindeki değerler kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiğinden ve örneklem sayısı 208 olduğundan bu değer dikkate alınmamıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın temel hedefi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime dair farkındalık düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlik algıları arasındaki anlamlı ilişkiyi incelemektir. Belirlenen bu amaç çerçevesinde, toplanan veriler istatistiksel işlemler için SPSS yazılımı kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin analiz sürecinde şu yöntemler izlenmiştir:

- **İki Gruplu Karşılaştırmalar:** Normal dağılım sergileyen iki bağımsız grubun verileri t-testi ile analiz edilirken; normal dağılım göstermeyen veriler için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Karagöz, 2010).

- **Çok Gruplu Karşılaştırmalar:** Parametrik koşulları sağlayan çoklu grup analizlerinde Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) tercih edilmiş; parametrik olmayan verilerin analizinde ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmıştır.

- **Korelasyon Analizleri:** Ortaokul kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin yönünü ve kuvvetini saptamak amacıyla korelasyon testlerinden yararlanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Bu bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel veriler sunulmaktadır. Bu kapsamda, KEYFÖ' den elde edilen ortalama puanlar analiz edilerek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıkları ortaya konmuştur. Ölçekten elde edilen madde ortalamaları üzerinden, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ne düzeyde hakim oldukları ve hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duydukları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. 1: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri

| | Maddeler | N | \bar{X} | ss |
|--|---|-----|-----------|------|
| Kapsayıcı Eğitimin | 1. Kapsayıcı eğitimin ilk koşulu eğitim olanaklarına erişimdir | | | |
| | 2. Kapsayıcı eğitimin amacı herkese kaliteli eğitim sunmaktır. | | | |
| Dezavantajlı Gruplar için Kapsayıcı Eğitim | 1. Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmen öğrenci arasındaki iletişim önemlidir. | 208 | 4,47 | ,810 |
| | 2. Kapsayıcı eğitimde okul paydaşları etkileşim içinde olmalıdır | 208 | 4,52 | ,748 |
| | 3. Kapsayıcı eğitimde öğrenci tanılama süreçleri önemlidir | 205 | 4,53 | ,751 |
| | 4. Farklı materyallerin sınıf ortamında yer alması kapsayıcı eğitimin ön koşullarından biridir | 208 | 4,38 | ,831 |
| | 5. Kapsayıcı eğitimin, yalnızca dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim hakkı ile sınırlı olmadığını bilirim. | 208 | 4,40 | ,834 |
| | 6. Sınıf ortamında bulunan dezavantaj gruplardaki öğrencilerin farklı ihtiyaçları olduğunun farkındayım | 207 | 4,47 | ,762 |
| | 7. Dışlamanın her türüne kapsayıcı eğitimin karşı olduğundan haberdarım | 207 | 4,47 | ,781 |

Tablo 3.1.: Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyleri (devamı)

| | | | | |
|---------------------------|--|-----|------|-------|
| Kapsayıcı Eğitim Mevzuatı | 8. Kapsayıcı eğitim, ülkelerin eğitim politikalarından öğrenme ortamlarına kadar olan geniş bir süreci kapsar. | 208 | 4,42 | ,776 |
| | 9. Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabilmesinde bütün öğrencileri okul ortamına kabul etmenin önemli olduğunu bilirim. | 208 | 4,43 | ,801 |
| | 10. Kapsayıcı eğitim çerçevesinde hazırlanmış olan özel destek odalarının işlevlerinden haberdarım | 207 | 4,21 | ,972 |
| | 11. Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin haklarını içeren ilgili mevzuatlar hakkında bilgi sahibiyim. | 208 | 3,85 | 1,066 |
| | 12. Kapsayıcı eğitime ilişkin okul pratikleri hakkında bilgi sahibiyim. | 207 | 3,86 | 1,034 |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | 13. Kapsayıcı eğitimde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında veli görüşleri dikkate alınmaktadır. | 207 | 4,03 | ,990 |
| | 14. Kapsayıcı eğitime dayalı hazırlanmış öğretim programlarında esneklik önemlidir. | 208 | 4,34 | ,830 |
| | 15. Kapsayıcı eğitimde önemli noktalardan biri fırsat eşitliğinin sunulmasıdır. | 208 | 4,45 | ,766 |
| | 16. Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında, kaynaştırma eğitim büyük bir rol oynamaktadır. | 207 | 4,27 | ,893 |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | 17. Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında okul paydaşlarına destek eğitimi sağlanması önemlidir. | 206 | 4,42 | ,784 |
| | 18. Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibiyim. | 207 | 3,47 | 1,280 |
| | 19. Kapsayıcı eğitimin hedef kitleleri olan öğrenci gruplarından haberdarım | 207 | 4,01 | 1,033 |
| | 20. Kapsayıcı eğitimin temel uygulamalarından haberdarım. | 208 | 3,90 | 1,045 |
| Toplam N | | 195 | | |

Ölçeğin tamamını eksiksiz dolduran katılımcı sayısı 195 olup, madde bazında kayıp veriler nedeniyle bazı maddelerin N değeri farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin madde ortalamasının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 4,20$). Bu bulgu, 5'li Likert ölçeğinde 4,21–5,00 aralığının "Tamamen Katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği göz önüne alındığında, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin genel farkındalıklarının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçek sonuçları incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan madde "Kapsayıcı eğitimde öğrenci tanılama süreçleri önemlidir." 5. Maddedir. Öğrencilerin bireysel özelliklerini, ihtiyaçlarını ve

farklılıklarını belirleme sürecini kapsayıcı eğitim için kritik gördüklerini düşündürmektedir.

En düşük ortalamaya sahip olan madde “Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibiyim.” 20. Maddedir. Bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin kavramsal ve uygulamaya dönük boyutlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğu, ancak tarihsel ve kuramsal arka plan bilgisinin görece yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

3.2. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Cinsiyete Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının kapsayıcı eğitim cinsiyet durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Cinsiyete Göre Farklılık Düzeyi

| Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Kadın | 142 | 4,30 | 0,52 | 206 | 1,956 | ,052 |
| Erkek | 66 | 4,10 | 0,92 | | | |

Cinsiyete göre farkındalık düzeyleri karşılaştırıldığında, kadın öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,30$) ortalama puanlarının, erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 4,10$) kıyasla daha yüksek olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir ($t = 1,956$; $p = .052$). Bu durum, öğretmenlerin cinsiyetlerinden bağımsız olarak kapsayıcı eğitime benzer düzeyde yaklaştıklarını ve bu konuda benzer duyarlılıklara sahip olduklarını göstermektedir.

3.3. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Hizmet Yılına Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının kapsayıcı eğitim hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3. 3: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Hizmet Yılı Göre Farklılık Düzeyi

| Hizmet Yılı | N | Sıra Ortalaması | Sd | X ² | p |
|-------------|----|-----------------|----|----------------|------|
| 1-5 Yıl | 19 | 103,50 | 4 | 2,147 | ,709 |
| 6-10 Yıl | 50 | 94,15 | | | |
| 11-15 Yıl | 59 | 108,18 | | | |
| 16-20 Yıl | 42 | 106,63 | | | |
| 21 ve Üzeri | 38 | 110,55 | | | |

Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, hizmet yılı grupları arasında farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p = .709$). Bu bulgu, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalığın mesleki kıdemden bağımsız biçimde şekillendiğine işaret etmektedir. Söz konusu durumun, yalnızca deneyimle değil; hizmet içi eğitimler ve kişisel ilgi gibi tüm kıdem gruplarını etkileyebilecek ortak faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

3.4. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Branşlarına Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının kapsayıcı eğitim branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3.4 'te verilmiştir.

Tablo 3. 4: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Branşlara Göre Farklılık Düzeyi

| Branş | N | Sıra Ortalaması | Sd | X ² | p |
|-----------|----|-----------------|----|----------------|------|
| DKAB | 31 | 95,39 | | | |
| Fen | 27 | 86,43 | | | |
| Matematik | 37 | 104,16 | | | |
| Sosyal | 29 | 107,22 | | | |
| Türkçe | 26 | 101,46 | | | |
| Diğer | 58 | 118,00 | 5 | 6,209 | ,286 |

Öğretmenlerin branşlarına göre kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p=.286$). Sıra ortalamaları incelendiğinde "Diğer" branş grubunun en yüksek (118,00), Fen branşının ise en düşük ortalamaya (86,43) sahip olduğu görülmekle birlikte bu fark anlamlılık düzeyine ulaşmamaktadır. Bu bulgu, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalığın öğretmenlerin branşından bağımsız biçimde şekillendiğine işaret etmektedir

3.5. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının kapsayıcı eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 3.5 'te verilmiştir.

Tablo 3. 5: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılık Düzeyi

| Eğitim alma durumu | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|--------------------|-----|-----------|--------|-----|-----|------|
| Evet | 105 | 4,2604 | ,79526 | 206 | 504 | ,615 |
| Hayır | 103 | 4,2129 | ,53560 | | | |

Kapsayıcı eğitim eğitimi alan öğretmenler ($\bar{X} = 4,26$), almayanlara ($\bar{X} = 4,21$) kıyasla daha yüksek puan almıştır. Ancak bu fark da anlamlı değildir ($t = 0,504$; $p = .615$). Bu bulgu, kapsayıcı eğitim almanın farkındalık düzeylerini belirgin bir biçimde artırmadığını göstermektedir.

3.6. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3.6 'da verilmiştir.

Tablo 3. 6: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Farklılık Düzeyi

| Sınıfınızda dezavantajlı öğrenci bulunuyor mu? | N | Mean Rank | Sum of Ranks | U | z | p |
|--|-----|-----------|--------------|---------|-------|------|
| Yok | 10 | 128,85 | 1288,50 | 746,500 | 20447 | ,189 |
| Var | 198 | 103,27 | 20447,50 | | | |

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan ve bulunmayan öğretmenler arasında farkındalık düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($U=746,500$; $p=.189$). Bu bulgu, öğretmenlerin sınıflarında dezavantajlı öğrencilerin bulunmasının, farkındalık düzeylerini artırmada otomatik bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan katılımcı sayısının ($N=10$) oldukça düşük olması, gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel güç kaybına yol açmış olabilir.

3.7. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Öğrenim Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının öğrenim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3.7 'de verilmiştir.

Tablo 3. 7: Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Düzeyi

| Öğrenim Durumu | N | Mean Rank | Sum of Ranks | U | Z | p |
|----------------|-----|-----------|--------------|----------|----------|-------|
| Lisans | 167 | 109,20 | 18237,00 | 2638,000 | 3499,000 | ,023* |
| Lisans Üstü | 41 | 85,34 | 3499,00 | | | |

*p<.05

Araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, lisans mezunu öğretmenlerin sıralama ortalaması (109,20), lisansüstü mezun öğretmenlerin sıralama ortalamasından (85,34) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (U=2638,000; p=.023). Bu bulgu, akademik derecenin artmasının kapsayıcı eğitime yönelik farkındalığı her zaman doğrusal bir şekilde artırmadığını; aksine lisans eğitimi sırasında alınan güncel pedagojik bilgilerin veya mesleki pratiklerin farkındalık üzerinde daha etkili olabileceğini düşündürmektedir.

3.8. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Düzeyine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Bu bölümde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz-yeterlik düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bulgulara yer verilmektedir. Kullanılan FÖÖYÖ öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda öz-yeterlik düzeylerini ortaya koymakta ve hangi alanlarda kendilerini daha yeterli ya da yetersiz hissettiklerine dair bilgi sunmaktadır.

Tablo 3. 8: Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-yeterliği Farkındalık Düzeyleri

| Maddeler | N | \bar{X} | ss |
|--|-----|-----------|-------|
| Planlama | | | |
| 1-Derste hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim. | 209 | 3,92 | 1,147 |
| 2-Farklı seviyedeki öğrenciler için seviyelerine uygun kaynaklar hazırlayabilirim. | 209 | 3,93 | 1,112 |
| 3-Öğretim programındaki kazanımları farklı öğrenci seviyelerine uygun hale getirebilirim | 209 | 3,97 | 1,182 |
| 4-Programdaki kazanımları farklı zorluk düzeyinde konulara ayırabilirim. | 209 | 4,07 | 1,168 |
| 5- Öğrencilerin ilgilerine göre sözel, görsel ve görsel-ışitsel kaynaklar hazırlayabilirim | 209 | 3,96 | 1,224 |
| 6- Ön bilgileri farklı olan öğrenciler için farklı seviyelerde kaynak oluşturabilirim. | 209 | 3,88 | 1,144 |
| 7- Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim. | 209 | 4,03 | 1,220 |
| 8- Kaynak hazırlarken öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alabilirim | 209 | 3,99 | 1,203 |
| 9- Ders konularını öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre farklılaştırabilirim. | 209 | 3,97 | 1,246 |
| 10- Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim. | 209 | 3,80 | 1,220 |
| Uygulama | | | |
| 11-Derste öğrencilerin hazır bulunuşluk, yetenek, ilgi ve sosyokültürel özelliklerine göre farklı öğrenme ürünleri oluşturmalarını sağlayabilirim. | 209 | 3,88 | 1,148 |
| 12-Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre oluşturabilirim. | 209 | 4,00 | 1,146 |
| 13- Sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik öğrenme istasyonları oluşturabilirim | 209 | 3,78 | 1,123 |
| 14-Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ders süresini esnek kullanabilirim | 209 | 3,98 | 1,284 |
| 15-Farklı seviyelerdeki öğrencilere ihtiyaçları kadar destek sağlayabilirim. | 209 | 3,87 | 1,208 |
| 16-Öğretimim sırasında öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, yeteneklerini, ilgilerini ve sosyokültürel özelliklerini tespit etmek için gerekli araçları işe koşabilirim. | 209 | 3,91 | 1,210 |
| 17-Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretimini düzenleyebilirim | 209 | 4,08 | 1,200 |
| 18- Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim. | 209 | 3,74 | 1,320 |
| 19- Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme ortamları hazırlayabilirim. | 209 | 3,85 | 1,191 |
| 20- Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili şekilde uygulayabilirim. | 209 | 3,92 | 1,149 |
| 21- Hızlı öğrenen öğrencilere daha çok şey öğretmek üzere uygulama yapabiliyim. | 209 | 3,93 | 1,211 |
| Değerlendirme | | | |
| 22- Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim. | 209 | 3,94 | 1,197 |
| 23- Ders sonunda öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini ölçecek farklı araçlar kullanabilirim. | 209 | 3,93 | 1,221 |
| 24-Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme stili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim. | 209 | 3,89 | 1,219 |
| 25- Öğretim sürecinde akran ve öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabilirim. | 209 | 3,89 | 1,206 |
| 26-Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim. | 209 | 4,08 | 1,143 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları bireysel madde ortalamaları 3,74 ile 4,08 arasında değişmektedir. 5'li Likert ölçeğinde bu ortalamalar "Katılıyorum" düzeyine karşılık gelmekte olup öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Alt boyutlara göre ortalamalar incelendiğinde planlama boyutunun ($\bar{X} = 3,95$), uygulama boyutunun ($\bar{X} = 3,90$) ve değerlendirme boyutunun ($\bar{X} = 3,94$) birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir.

En yüksek ortalamaya sahip maddeler "Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretimi düzenleme" (M17; $\bar{X} = 4,08$) ve "Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlama" (M26; $\bar{X} = 4,08$) maddeleri olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlı öğretim planlama ve dönüt süreçlerine ilişkin öz yeterlik algılarının görece daha güçlü olduğunu düşündürmektedir. En düşük ortalamaya sahip madde ise "Dersin amacına uygun olarak sınıfı gruplara ayırarak ders işleme" (M18; $\bar{X} = 3,74$) maddesidir. Bu bulgu, öğretmenlerin esnek gruplama stratejilerini sınıf ortamında uygulama konusundaki öz yeterlik algılarının görece daha sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

3.9 Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Cinsiyete göre Farklılık Düzeyi

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3. 9: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Cinsiyete Göre Farklılık Düzeyleri

| Faktörler | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------------|----------|-----|-----------|------|-----|-------|-------|
| Planlama | Kadın | 142 | 4,10 | 0,89 | 206 | 3,235 | ,001* |
| | Erkek | 66 | 3,61 | 1,28 | | | |
| Uygulama | Kadın | 142 | 3,98 | 0,92 | 206 | 1,670 | ,097 |
| | Erkek | 66 | 3,72 | 1,25 | | | |
| Değerlendirme | Kadın | 142 | 4,01 | 0,97 | 206 | 1,275 | ,206 |
| | Erkek | 66 | 3,78 | 1,33 | | | |
| Toplam | Kadın | 142 | 4,03 | 0,88 | 206 | 2,260 | ,025* |
| | Erkek | 66 | 3,69 | 1,25 | | | |

* $P < .05$ ve $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Cinsiyet değişkenine göre planlama, uygulama ve değerlendirme boyutları ile toplam puan arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre; planlama boyutunda kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4,10$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=3,61$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmektedir ($t_{(206)}=3,235$; $p=,025$). Benzer şekilde toplam puan incelendiğinde ise kadın katılımcıların ($\bar{X}=4,03$) erkek katılımcılardan ($\bar{X}=3,69$) anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı görülmüştür ($t_{(206)}=2,260$; $p=,025$). Uygulama ve değerlendirme boyutlarında ise gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamış

olmakla birlikte, betimsel bulgular kadın öğretmenlerin tüm boyutlarda erkek öğretmenlerden yüksek ortalama sergilediğine işaret etmektedir.

3.10. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Hizmet Yılı Farklılık Düzeyi

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3.10 'da verilmiştir.

Tablo 3. 10: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Hizmet Yılına Göre Farklılık Düzeyleri

| Faktörler | Kıdem | N | Sıra Ortalaması | Sd | X ² | p |
|---------------|-------------|----|-----------------|----|----------------|------|
| Planlama | 1-5 yıl | 19 | 130,00 | 4 | 5,992 | ,200 |
| | 6-10 yıl | 50 | 94,14 | | | |
| | 11-15 yıl | 59 | 108,39 | | | |
| | 16-20 yıl | 42 | 106,94 | | | |
| | 21 ve üzeri | 38 | 96,64 | | | |
| Uygulama | 1-5 yıl | 19 | 113,50 | 4 | 5,428 | ,246 |
| | 6-10 yıl | 50 | 88,77 | | | |
| | 11-15 yıl | 59 | 111,57 | | | |
| | 16-20 yıl | 42 | 110,69 | | | |
| | 21 ve üzeri | 38 | 102,88 | | | |
| Değerlendirme | 1-5 yıl | 19 | 117,37 | 4 | 4,675 | ,322 |
| | 6-10 yıl | 50 | 89,90 | | | |
| | 11-15 yıl | 59 | 107,65 | | | |
| | 16-20 yıl | 42 | 109,95 | | | |
| | 21 ve üzeri | 38 | 106,36 | | | |
| Toplam Puan | 1-5 yıl | 19 | 120,66 | 4 | 5,195 | ,268 |
| | 6-10 yıl | 50 | 90,29 | | | |
| | 11-15 yıl | 59 | 109,22 | | | |
| | 16-20 yıl | 42 | 109,89 | | | |
| | 21 ve üzeri | 38 | 101,83 | | | |

Hizmet yılına göre yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre, farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeylerinde hem toplam puan hem de alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algısının mesleki deneyim süresinden bağımsız biçimde şekillendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, sıra ortalamaları incelendiğinde 6-10 yıl kıdem grubunun tüm boyutlarda görece düşük ortalamalar sergilediği dikkat çekmektedir.

3.11. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Branşlarına Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 3.11 'de verilmiştir.

Tablo 3. 11:Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Branşlara Göre Farklılık Düzeyi

| Faktörler | Branş | N | Sıra Ortalaması | Sd | X2 | P |
|---------------|-----------|----|-----------------|--------|----|------|
| Planlama | DKAB | 31 | 91,29 | 10,869 | 5 | ,054 |
| | Fen | 27 | 89,54 | | | |
| | Matematik | 37 | 94,51 | | | |
| | Sosyal | 29 | 100,98 | | | |
| | Türkçe | 26 | 130,02 | | | |
| | Diğer | 58 | 115,22 | | | |
| Uygulama | DKAB | 31 | 91,34 | 8,644 | 5 | ,124 |
| | Fen | 27 | 97,20 | | | |
| | Matematik | 37 | 91,39 | | | |
| | Sosyal | 29 | 102,43 | | | |
| | Türkçe | 26 | 125,73 | | | |
| | Diğer | 58 | 114,81 | | | |
| Değerlendirme | DKAB | 31 | 90,08 | 7,416 | 5 | ,192 |
| | Fen | 27 | 98,15 | | | |
| | Matematik | 37 | 96,64 | | | |
| | Sosyal | 29 | 98,14 | | | |
| | Türkçe | 26 | 122,81 | | | |
| | Diğer | 58 | 115,16 | | | |
| Toplam Puan | DKAB | 31 | 90,44 | 10,229 | 5 | ,069 |
| | Fen | 27 | 94,09 | | | |
| | Matematik | 37 | 92,47 | | | |
| | Sosyal | 29 | 100,55 | | | |
| | Türkçe | 26 | 128,21 | | | |
| | Diğer | 58 | 115,88 | | | |

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeylerinin branşlara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan karşılaştırmalarda; planlama ($X^2(5)=10,869$; $p=.054$), uygulama ($X^2(5)=8,644$; $p=.124$), değerlendirme ($X^2(5)=7,416$; $p=.192$) boyutlarında ve toplam puanda ($X^2(5)=10,229$; $p=.069$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır. Bununla birlikte sıra

ortalamları incelendiğinde Türkçe branşındaki öğretmenlerin tüm boyutlarda diğer branşlara kıyasla belirgin biçimde yüksek ortalamalar sergilediği dikkat çekmektedir. Bu durum, dil öğretimi süreçlerinin doğası gereği bireysel farklılıklara ve çeşitli materyal kullanımına (metin türleri, görsel-işitsel araçlar) daha açık olmasıyla ilişkilendirilebilir.

3.12. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin kapsayıcı eğitim alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 3.12 'de verilmiştir.

Tablo 3. 12: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Farklılık Düzeyi

| Faktörler | Kapsayıcı Eğitim bağlamında eğitim alma durumu | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|---------------|--|-----|-----------|---------|-----|-------|-------|
| Planlama | Evet | 105 | 4,0905 | 1,01863 | 206 | 2,012 | ,046* |
| | Hayır | 103 | 3,7990 | 1,07041 | | | |
| Uygulama | Evet | 105 | 4,0341 | 1,01035 | 206 | 1,909 | ,058 |
| | Hayır | 103 | 3,7610 | 1,05256 | | | |
| Değerlendirme | Evet | 105 | 4,0819 | 1,07119 | 206 | 1,898 | ,059 |
| | Hayır | 103 | 3,7942 | 1,11547 | | | |
| Toplam | Evet | 105 | 4,0650 | ,98861 | 206 | 2,018 | ,045* |
| | Hayır | 103 | 3,7821 | 1,03230 | | | |

*p<.05

Kapsayıcı eğitim alan öğretmenlerin ($t_{(206)}=2,018$; $\bar{X}=4,06$) almayanlara göre ($\bar{X}=3,78$) daha yüksek öz yeterlik puanı aldığı görülmektedir. Planlama boyutunda ($,046$) ve toplam puanda ($,045$) bu fark anlamlıdır ($p<.05$). Uygulama [$t_{(206)} = 1,909$, $p = ,058$] ve değerlendirme [$t_{(206)} = 1,898$, $p = ,059$] boyutlarında gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamış olmakla birlikte betimsel bulgular eğitim alan öğretmenlerin tüm boyutlarda daha yüksek ortalama sergilediğine işaret etmektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitim alma durumunun farklılaştırılmış öğretim noktasında kendilerini daha yeterli algılamalarına katkı sağladığını düşündürmektedir

3.13. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliliği Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin kapsayıcı eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3.13 'te verilmiştir.

Tablo 3. 13: Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliliği Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Farklılık Düzeyi

| Faktörler | Sınıfta dezavantajlı öğrenci bulunuyor mu? | N | Mean Rank | Sum of Ranks | U | Z | p |
|---------------|--|-----|-----------|--------------|---------|-----------|------|
| Planlama | Yok | 10 | 118,35 | 1183,50 | 851,500 | 20552,500 | ,454 |
| | Var | 198 | 103,80 | 20552,50 | | | |
| Uygulama | Yok | 10 | 126,00 | 1260,00 | 775,000 | 20476,000 | ,246 |
| | Var | 198 | 103,41 | 20476,00 | | | |
| Değerlendirme | Yok | 10 | 116,15 | 1161,50 | 873,500 | 20574,500 | ,526 |
| | Var | 198 | 103,91 | 20574,50 | | | |
| Toplam Puan | Yok | 10 | 121,70 | 1217,00 | 818,000 | 20519,000 | ,354 |
| | Var | 198 | 103,63 | 20519,00 | | | |

Sınıfta dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri bulunmayanlara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($U=818,000$; $p>.05$). Bu bulgu, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algılarının sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunup bulunmamasından bağımsız biçimde şekillendiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunmayan grubun oldukça sınırlı sayıda katılımcıdan oluştuğu ($n= 10$) göz önüne alındığında bu bulgunun ihtiyatla değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

3.14. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliliğinin Öğrenim Durumuna Göre Farklılıkların İncelenmesi

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerinin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3.14 'te verilmiştir.

Tablo 3. 14: Farklılaştırılmış Öğretim Öz- Yeterliliği Öğrenim Durumuna Göre Farklılık Düzeyi

| Faktörler | Öğrenim Durumuna Göre | N | Mean Rank | Sum of Ranks | U | z | p |
|---------------|-----------------------|-----|-----------|--------------|----------|----------|------|
| Planlama | Lisans | 167 | 105,72 | 17654,50 | 3220,500 | 4081,500 | ,555 |
| | Lisans Üstü | 41 | 99,55 | 4081,50 | | | |
| Uygulama | Lisans | 167 | 105,69 | 17650,00 | 3225,000 | 4086,000 | ,565 |
| | Lisans Üstü | 41 | 99,66 | 4086,00 | | | |
| Değerlendirme | Lisans | 167 | 105,03 | 17540,50 | 3334,500 | 4195,500 | ,794 |
| | Lisans Üstü | 41 | 102,33 | 4195,50 | | | |
| Toplam Puan | Lisans | 167 | 105,66 | 17645,00 | 3230,000 | 4091,000 | ,575 |
| | Lisans Üstü | 41 | 99,78 | 4091,00 | | | |

Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeylerinin öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; planlama (U= 3220,500; p = ,555), uygulama (U= 3225,000; p>0.05), değerlendirme (U= 3334,500; p>0.05) boyutlarında ve toplam puanda (U= 3230,000; p>0.05) lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik algısının öğrenim düzeyinden bağımsız biçimde şekillendiğine işaret etmektedir.

3.15. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıklarının Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerini Yordama Düzeyinin İncelenmesi

Bu bölümde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerini yordama gücü incelenmiştir. Bu amaçla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analiz sonuçları Tablo 3.15, 3.16, 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3. 15: Kapsayıcı Eğitim Farkındalığının Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliliğini Yordama Düzeyine İlişkin Model Özeti

| Model | R | R Kare | Düzeltilmiş R Kare | Tahmini Std. Hatası | R Kare Değişim | F Değişim | df1 | df2 | Sig. F Değişim | Durbin Watson |
|-------|-------------------|--------|--------------------|---------------------|----------------|-----------|-----|-----|----------------|---------------|
| 1 | ,460 ^a | ,211 | ,208 | ,60355 | ,211 | 55,206 | 1 | 206 | ,000* | 2,113 |

*p < .01

R=.460 bulunması ile iki değişken arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Model istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.001). Durbin Watson’a göre modelde otokorelasyon yoktur ve model güvenilirdir.

Tablo 3. 16: Kapsayıcı Eğitim Farkındalığına İlişkin Regresyon Modeline Ait Varyans Analizi

| | Model | Kareler Toplamı | df | Kare Ortalaması | F | p |
|---|-----------|-----------------|-----|-----------------|--------|-------------------|
| 1 | Regresyon | 20,110 | 1 | 20,110 | 55,206 | ,000 ^b |
| | Artık | 75,041 | 206 | ,364 | | 000* |
| | Toplam | 95,151 | 207 | | | |

*p < .01

Regresyon modeli genel olarak anlamlıdır (p<.001). Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 17: Kapsayıcı Eğitim Farkındalığın Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğini Yordamasına İlişkin Regresyon

| Model | Standartlaştırılmış Katsayılar | | Standartlaştırılmış Katsayılar | t | Sig. | Korelasyon | | |
|-------|--------------------------------|------------|--------------------------------|--------|-------|------------|---------|------|
| | B | Std. Error | Beta | | | Zero-order | Partial | Part |
| 1 | Sabit | 3,035 | ,167 | 18,166 | ,000 | | | |
| | FTOP | ,306 | ,041 | ,460 | 7,430 | ,000 | ,460 | ,460 |

*p < .01

T=7,430 p<.001 bu değişkenin modele katkısı anlamlıdır. Çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmadığı VIF=1.000 ve Tolerance=1.000 değerleri ile görülmektedir.

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleri farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı görülmektedir (p<.001) Model orta düzeyde açıklayıcılığa sahiptir ($R^2=,211$; $r=.460$). Regresyon katsayıları ve F değeri modelin istatistiksel olarak güçlü ve anlamlı olduğunu göstermektedir. Kapsayıcı eğitime ilişkin bilinç düzeyinin artması, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama öz güvenlerini arttırmaktadır. Eğitim bilimlerinde pedagojik yeterlilikler çok sayıda değişkenden etkilendiği için tek bir değişkenin toplam varyansın yaklaşık beşte birini açıklaması %21,1 anlamlı ve dikkate değer bir etki düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Bu durum özellikle kapsayıcı sınıf ortamlarında farklılaştırılmış öğretimin başarıyla yürütülebilmesi için öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının artırılmasının önemini vurgulamaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim farkındalığı ve farklılaştırılmış öğretim öz yeterliliği arasındaki ilişkiye yönelik bulgular ve farklı kaynaklar arasındaki bulguların benzerlik ve farklılıkları açıklanacaktır. Yapılan analizler sonucu elde edilen veriler, araştırmanın her bir alt problemi için ayrı ayrı başlıklar halinde açıklanmıştır.

4.1.1. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları Ölçeğine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Erzincan'da ortaokul öğretmenleri ile yapılan akademik çalışmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları yüksek çıkmıştır. Özellikle K_S3 ($\bar{X} = 4,47$), K_S4 ($\bar{X} = 4,52$) ve K_S5 ($\bar{X} = 4,53$) maddelerinde oldukça yüksek ortalamalar gözlenmiştir. K-S3 maddesinin yüksek olması öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde iletişimin önemli bir rol oynadığını benimsediklerini gösterir. K_S4 ise öğretmenlerin kapsayıcı eğitimin sadece sınıf içi uygulamalardan ibaret olmadığını okul yöneticileri, rehberlik servisi, aileler ve diğer öğretmenlerle iş birliğinin gerekli olduğunu farkında oldukları gözlemlenmiştir. K_S5 ise öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini, ihtiyaçlarını ve farklılıklarını belirleme sürecini kapsayıcı eğitim için kritik gördüklerini göstermektedir. En düşük ortalama K_S20 ($\bar{X} = 3,47$) maddesinde olup, bu farklılık öğretmenlerin bazı kapsayıcı eğitim konularında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve bu alanda desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bireysel madde ortalamaları 3,47 ile 4,53 arasında değişmektedir. Bu durum öğretmenlerin, kapsayıcı eğitim konularında yüksek düzeyde bir farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Bulgular literatürle uyumludur. Öğretmenler kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir yaklaşıma sahiptir. Çiftçi, (2024) ve Yükseler, (2024) akademik çalışma sonuçları da öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının yüksek olduğu göstererek sonuçların paralel olduğu görülmektedir. Ülkemizde son zamanlarda artan göç sebebi ile öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitim almış olmaları sonucu farkındalıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Sonuçlar öğretmenlerin sınıflarında öğrenci çeşitliliğine duyarlı bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir.

4.1.2. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Cinsiyet Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin toplam puanları ($\bar{X}=4.30$) erkek öğretmenlere ($\bar{X}=4.10$) kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, Gülay & Altun (2023), Özhan vd., (2025) öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleri incelenmiş, kadın öğretmen adaylarının farkındalık düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bazı araştırmacılar kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaştırma ve özel ihtiyaçlara karşı daha fazla hoşgörü düzeyine sahip olduğunu belirtmiştir (Aksamit, Morris ve Leunberger, 1987; Eichinger, Rizzo ve Sirotnik, 1991; Thomas, 1985).

4.1.3. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Hizmet Yılına Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin mesleki hizmet süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Kruskal Wallis test sonucuna göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin kıdem yılı değişse bile kapsayıcı eğitim farkındalıkları birbirine benzer çıkmıştır. Literatürde diğer çalışmalara bakıldığında doğrudan farkındalık değil öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerin tutumları üzerindeki etkilerine rastlanmaktadır. Forlin (1995), yapmış olduğu çalışmada daha genç ve deneyimsiz öğretmenlerin entegrasyona daha fazla destek verdiğini göstermektedir. Fiziksel engelli ve zihinsel engelli çocukların entegrasyonu konusunda deneyimsiz öğretmenlerin daha olumlu tutum sergilediğini ortaya koymuştur. Altı yıldan az öğretmenlik deneyimine sahip eğitimcilerin kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilirken, en deneyimli eğitimcilerin ise en az

kabul edenler olduğu görülmüştür. Forlin'in (2015) bulguları, öğretmenlik deneyimi arttıkça entegrasyonun daha az kabul edildiğini göstermektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin deneyimlerinin entegrasyon sürecindeki tutumlarını etkilediğini vurgulamaktadır.

4.1.4. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Branşa Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, öğretmenlerin branşlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özellikle Türkçe, Sosyal Bilgiler, DKAB gibi iletişim ve değer odaklı dersler, Fen ve Matematik gibi sayısal derslere kıyasla az da olsa yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde sözel olan derslerde öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu fakat sayısal derslerde öğretmenlerin daha fazla kapsayıcı eğitim konusunda bilgiye ihtiyaç duydukları görülmektedir (Özhan vd., 2025). Çalışmada kapsayıcı eğitimin, tüm branşlar için ortak bir öğretmen yeterliliği olarak algılandığı, dolayısıyla branştan bağımsız olarak benzer duyarlılıkların geliştiği söylenebilir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitimin disiplinler üstü bir konu olarak işlendiğini de destekler niteliktedir.

4.1.5. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin, bu alanda daha önce eğitim alıp almama durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kapsayıcı eğitim almış öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip olsa da bu fark anlamlı değildir.

Bu sonuçlara göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıklarının eğitim alma durumuyla belirlenemeyeceğini göstermektedir. Eğitim almış olmak farkındalığı artırma açısından tek başına yeterli değildir. Yenen & Gültekin (2024), öğretmenlerin yalnızca teorik bilgi değil; uygulamaya dönük örneklerle desteklenmiş hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ve aksi halde bu eğitimlerin sınıf içi yansımalarının sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin yalnızca bilgilendirmeye dayalı eğitimlerle değil aynı zamanda uygulama boyutunda farkındalık kazandırmakta etkili olduğunu düşündürebilir.

4.1.6. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin sınıfta dezavantajlı öğrenci bulunup bulunmamasına göre kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyi incelenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre kapsayıcı eğitime yönelik sınıfta dezavantajlı öğrenci bulunmayan öğretmenlerin ortalama puanları bulunan öğretmenlere göre daha yüksektir. Fakat aradaki fark anlamsızdır. Bu durum kapsayıcı eğitim farkındalığının sadece doğrudan deneyimle (dezavantajlı öğrenciye sahip olma) kazanılan otomatik bir süreç olmadığını; aksine sınıfta bu tür öğrenciler bulunmasa dahi öğretmenlerin genel mesleki etik ve teorik bilgiler yoluyla yüksek bir farkındalık düzeyine sahip olabildiklerini, kapsayıcı eğitim farkındalığının öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut öğrenci profilinden bağımsız olarak gelişen bir mesleki tutum olduğunu düşündürmektedir. Öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilere sahip olmaları, bu konuda doğal bir farkındalık geliştirmelerine neden olmayabilir; çünkü bu farkındalık, bilinçli olarak desteklenmeli, yapılandırılmalı ve profesyonel gelişim fırsatları ile pekiştirilmelidir.

Literatür incelendiğinde bulunan sonuçla çelişmektedir. Florian & Linklater (2010), öğretmenlerin kapsayıcı bir yaklaşım geliştirebilmesi için farklılıklara karşı duyarlı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, sınıfta dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması beklenebilir. Ancak bu çalışmada, dezavantajlı öğrencisi olmayan öğretmenlerin puanları daha yüksek çıkmıştır. Fark anlamlı olmasa da bu durum her öğretmenin dezavantajlı öğrenciyle çalışmaktan aynı şekilde etkilenmediğini göstermektedir.

4.1.7. Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeyi Öğrenim Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleri öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin, lisansüstü mezunlarına kıyasla kapsayıcı eğitime yönelik daha yüksek farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitimin farkındalığı artıracağı yönündeki beklentiyle örtüşmemektedir. Elde edilen bu sonuç, lisans düzeyindeki öğretmen yetiştirme programlarında kapsayıcı eğitime ilişkin temel bilgi ve farkındalık kazandırmaya yönelik içeriklerin daha doğrudan ve güncel biçimde

ele alınmasıyla ilişkili olabilir. Buna karşın öğrenim durumunun farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması, öz-yeterlik algısının yalnızca akademik öğrenimle değil, daha çok sınıf içi uygulama deneyimleri ve öğretimsel pratiklerle gelişen bir yapı olduğunu düşündürebilir. Dolayısıyla lisans mezunlarının kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olması, bu farkındalığın otomatik olarak farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliğine dönüşmediğini; öz-yeterliğin deneyim ve uygulama temelli süreçlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Literatürde demografik özelliklerin her zaman belirleyici olmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Canuto vd., (2024), Filipinler'in Tinoc bölgesindeki ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin öğretim yeterliklerinin, öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin demografik özellikleriyle birlikte öğretim yeterliklerinin öğrencilerin fen bilimlerindeki performansı ile ilişkisi incelenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyeti, yaşı, en yüksek eğitim düzeyi ve hizmet yılı) ne olursa olsun öğretim yeterlikleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

4.1.8. Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlikleri ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenleri ile yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin FÖÖYÖ sonuçlarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini planlama konusunda kendilerine yüksek düzeyde güvendiklerini göstermektedir. En yüksek ortalamaya sahip olan 17. Madde; “Öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre öğretimi düzenlemesi” olmuştur. Farklılaştırılmış öğretimde hazırbulunuşluk temel ilkelerden biridir. Ölçekte en düşük ortalamaya sahip 18. madde “Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim.” olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin farklı gruplama stratejilerini sınıf içi uygulama noktasında zorluk yaşadıklarını ifade eder. Öğretmenlerin bazı uygulamalarda bireysel farklılıkları dikkate alma konusun da zorlandıklarını ve bu alanda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Günümüzde öğretmenlerden 21.yy becerisi olarak beklentiler değişmektedir. Öğretmenlik mesleği, toplumsal yapıyı etkileyen temel unsurlardan biridir. Eğitim

yoluyla toplumsal değişimi yönlendirme gücüne sahip olan öğretmenler, bireylerin topluma uyum sağlamasında ve çağın gerekliliklerine hazırlanmasında kritik sorumluluklar üstlenmektedir (Kaşkaya,2012). Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının 21.yy becerileri ve farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Özkabayel, 2024). Çocukların eleştirebilen, araştıran, yeniliklere açık, bilgiyi keşfeden bireyler olması hedeflenmektedir. Bu durumda geleneksel öğretim yöntemleri ile gerçekleştirmek mümkün değildir. Bu sebeple farklılaştırılmış öğretim kullanılmaktadır. Çam & Acat (2023) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğunu fakat mevcut koşullara göre uygulama düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirtmiştir.

4.1.9. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Cinsiyet ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen verilere göre planlama boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla anlamlı ve daha yüksek düzeyde puan aldığı görölmektedir. Kadın öğretmenlerin planlama boyutundaki yüksek puanları, ders hazırlığı, kazanımların belirlenmesi ve öğretim materyallerinin seçimi gibi süreçlerde kendilerini daha yetkin hissettiklerini düşündürebilir.

Uygulama ve değerlendirme boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, bu iki boyutta kadın ve erkek katılımcıların puan ortalamalarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Toplam puan incelendiğinde ise kadın katılımcıların erkek katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu durum kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini sınıf içerisinde uygulama noktasında daha yüksek bir içsel motivasyona sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu fark özellikle öğretim sürecinde öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin içerik, yöntem ve değerlendirme biçimlerini kullanma becerileri açısından önemlidir. Bu bulgu, öğretmenlerin pedagojik yeterliklerinin cinsiyet ile ilişkili olabileceğini gösteren diğer çalışmaları desteklemektedir. Literatürdeki çalışma sonuçlarına bakılınca paralel ve çelişik sonuçlar yer almaktadır. Gülay (2021), Bayram (2019) çalışmalarında kadın öğretmenlerin lehine sonuçlar çıktığı görölmektedir. Yılmaz (2024), yılında yapmış olduğu akademik çalışmada cinsiyet sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Buna karşın kapsayıcı eğitim farkındalık

düzeyinde cinsiyete göre bu fark anlamlı çıkmamıştır. Bu durum, kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olmasının, öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin sınıf içi pratiklerle daha yakından ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Başka bir ifadeyle, cinsiyet değişkeni kapsayıcı eğitime yönelik genel bir farkındalık oluşturmaktan ziyade, öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin uygulamaya dönük yeterlik algısında belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim süreçlerinde kendilerini daha yeterli algılamaları, farkındalık düzeyinden bağımsız olarak öğretimsel uygulamalara yönelik öz-yeterliklerinin daha güçlü olmasından kaynaklanıyor olabilir.

4.1.10 Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Hizmet Yılı ile İlgili Sonuç ve Tartışma.

Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet yılı FÖÖYÖ düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Yeni göreve başlayan öğretmenler ile uzun yıllardır görev yapan öğretmenler arasında farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeyleri benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, hizmet süresinin, öz yeterliği artıran bir unsur olmadığını; bunun yerine belki de bireysel ilgi, hizmet içi eğitim ya da öğretmen yetiştirme sürecindeki kazanımların daha etkili olduğunu düşündürmektedir.

Yılmaz (2024), yılında yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum çıkan sonuç ile paralellik göstermektedir. Benzer çalışmalarda bu bulgu çelişmektedir. Kozikoğlu & Bekler (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça farklılaştırılmış öğretim yeterlik düzeylerinin de anlamlı şekilde yükseldiği belirlenmiştir.

4.1.11. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Branşlar İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada ortaokul öğretmenlerinin branşlara göre farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Planlama, uygulama ve değerlendirme ve toplam boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortalama sıralamalarına bakıldığında Türkçe branşındaki öğretmenlerin FÖÖYÖ puanlarının diğer branşlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda Türkçe dersinde yazma, okuma ve konuşma gibi

beceriler öğrenciler arası bireysel farklılıkları doğal olarak ortaya çıkarmaktadır (Karadağ, 2010). Bu da Türkçe öğretmenlerinin bu yaklaşımı daha sık kullanmalarına yol açabilir.

4.1.12. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Kapsayıcı Eğitim Alma Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeylerinin kapsayıcı eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Planlama boyutu ve toplam puandaki fark anlamlıdır. Alınan eğitimin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik öz-yeterlik algılarını güçlendirdiğini öğretmenlerin bireysel farklılıklara dikkat etme, farklılaştırılma konusunda daha farkındalık sahibi olduğunu göstermektedir. Buna karşın araştırmanın kapsayıcı eğitim farkındalık bulgularında, kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alma durumunun anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu durum, söz konusu eğitimlerin öğretmenlerin farkındalık düzeyinden ziyade farklılaştırılmış öğretim sürecine ilişkin beceri ve uygulama yeterliklerini geliştirmeye daha fazla katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Farklılaştırılmış öğretimin alt boyutları açısından uygulama ve değerlendirme boyutlarında ise anlamlı fark bulunmaması deneyim, zaman, sınıf mevcudu vb. değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Günümüz eğitim sisteminde çeşitliliğin artmasıyla beraber farklı öğrenme profillerine hitap eden öğretme ve öğrenme stratejileri arayışı yaygınlaşmaktadır. Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim modeli öne çıkmakta ve sınıf yapısı, yönetimi, içeriği yeniden düşünülerek katılımcıların eğitim sürecine aktif katılımı teşvik edilmektedir (Subban, 2016). Bu sebeple kapsayıcı eğitime yönelik eğitim alan öğretmenlerin bu felsefeyi benimseyerek öğretim sürecinde daha esnek ve öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı bir planlama yapması beklenir.

4.1.13. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliğinin Sınıfında Dezavantajlı Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin sınıflarında dezavantajlı birey bulunma durumuna göre farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunan öğretmenler ve bulunmayanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sonuçlar incelendiğinde dezavantajlı öğrencisi bulunmayan öğretmenlerin daha yüksek puan aldığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde, Avramidis vd., (2019) yılında yapmış olduğu öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri üzerine yapılan bir çalışmada, genel öğretmenlerin nötr tutumlara, özel eğitim meslektaşlarının ise daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Genel öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları için öz-yeterliklerinin genelde daha az olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.14. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliği Öğrenim Durumuna Göre Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin sıralama ortalamalarının lisansüstü mezunlara göre daha yüksek olduğu, öğrenim durumu ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve sistematik bir ilişki olmadığı göstermektedir. Florian (2015), öğretmenlerin akademik niteliklerinin artırılmasının eğitim çıktıları üzerinde etkili olabilmesi için, bu sürecin yalnızca lisansüstü eğitimle değil, aynı zamanda kapsayıcı pedagojik yaklaşımlarla bütünleşmiş öğretmen eğitimi süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Elde edilen bu bulgu, farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeylerinin yalnızca akademik unvanlarla açıklanamayacağını; öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinin, uygulamalı bilgi ve becerilerinin bu yeterlik üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek çıkması, teorik bilgiye ek olarak pratik sınıf uygulamalarıyla daha fazla iç içe olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle lisansüstü eğitim süreçlerinin uygulama temelli destekleyici içeriklerle zenginleştirilmesi, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterliklerini artırma açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık bulgularında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın lisans mezunları lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrenim düzeyinin kapsayıcı eğitime ilişkin farkındalığı artırabildiğini; ancak aynı değişkenin farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğrenim durumunun kuramsal farkındalık üzerinde daha belirleyici olduğu, buna karşın

farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliğinin daha çok uygulama deneyimleriyle gelişen bir yapı olduğu düşünülebilir.

4.1.15. Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalıkları İle Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterliklerinin Yordama Düzeyine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin, farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerini yordama gücü incelenmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ile farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlikleri arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($R=,460$; $R^2=,211$; $p<,001$). Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalıklarının arttıkça Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Modelin anlamlı bulunması ve kapsayıcı eğitim farkındalığının, farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik puanlarındaki toplam varyansın %21,1 'ini açıklaması, bu değişkenin öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri üzerinde etkili bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin pedagojik çerçevesi ile örtüşmektedir. Modelde öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profiline göre öğretim farklılaştırılması benimsenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kapsayıcı farkındalık düzeylerinin artmasının modelin öngördüğü öğretim anlayışının sınıf ortamında uygulanabilirliği destekleyebileceğini göstermektedir. Son olarak kapsayıcı sınıf ortamlarında farklılaştırılmış öğretimin başarıyla yürütülebilmesi için öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarının artırılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

4.2. Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeyleri incelenmiştir. KEYFÖ bulgularına göre, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeği' ne verilen yanıtlar incelendiğinde, ölçekte en yüksek ortalamaya sahip madde K_S5 “Kapsayıcı eğitimde öğrenci tanılama süreçleri önemlidir”, en düşük ortalamaya sahip madde ise K_S20 maddesinde “Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibiyim” olup, bu farklılık öğretmenlerin bazı kapsayıcı eğitim konularında yeterince bilgi sahibi

olmadıklarını ve bu alanda desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Kapsayıcı eğitim farkındalık düzeyi ile ilgili demografik özelliklere yönelik yapılan analiz sonuçlarında ise cinsiyet, hizmet yılı, branş, kapsayıcı eğitim alma durumu ve sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumunda anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı, öğrenim durumunda ise anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür.

Bir diğer ölçek olan FÖÖYÖ sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. En yüksek ortalamaya sahip olan 17. Madde: “Öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre öğretimi düzenlemesi” olmuştur. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini planlama konusunda kendilerine yüksek düzeyde güvendiklerini göstermektedir. Farklılaştırılmış öğretimde hazırbulunuşluk temel ilkelerden biridir. Diğer yandan en düşük ortalamaya sahip 18. madde “Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim.” Bu durum, öğretmenlerin farklı gruplama stratejilerini sınıf içi uygulama noktasında zorluk yaşadıklarını ifade eder. Öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik yapılan analizlerde ise öğretmenlerin hizmet yılı, branş, sınıfında dezavantajlı öğrenci bulunma durumu ve öğrenim durumunda anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı, cinsiyet ve kapsayıcı eğitim alma durumunda ise anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmüştür.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık düzeyleri ile farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapsayıcı eğitim farkındalığının, farklılaştırılmış öğretim öz yeterliliğini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bu bulgular, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uygulama sürecinde öğretmen farkındalığı ve öz-yeterlik algılarının belirleyici rol oynayabileceğini göstermektedir.

4.3. Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin kapsayıcı eğitim alma durumu farklılaştırılmış öğretim öz-yeterliklerini planlama boyutunda anlamlı etkilediği görülmüştür. Bu doğrultuda hizmet

içi eğitimlerin uygulama ve değerlendirme boyutlarını da kapsayacak şekilde yapılandırılması önerilmektedir.

2. FÖÖYÖ'nde öğretmenlerin genel yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin farklı öğrenci profillerine uygun değerlendirme araçları geliştirmede desteklenmesi faydalı olabilir. Bu amaçla, öğrenci farklılıklarını gözeterek nasıl soru hazırlanacağını, nasıl geri bildirim verileceğini ve hangi öğrenciye ne tür değerlendirme yapılabileceğine dair örnek etkinlikler çalışma kağıtları, formlar ve hazır şablonlar öğretmenlerle paylaşılabilir.

3. Araştırma bulgularında, kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim almış olmanın kapsayıcı eğitim ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmaması, mevcut eğitimlerin daha çok kuramsal düzeyde kaldığını ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yeterince yansımadağını düşündürmektedir. Buna karşılık farklılaştırılmış öğretim değişkeninde bazı demografik özelliklere göre anlamlı farklılıkların ortaya çıkması, öğretmenlerin kapsayıcılığı daha çok uygulama odaklı stratejiler yoluyla hayata geçirdiklerini göstermektedir. Bu durum, kapsayıcı eğitim eğitimlerinin uygulamaya dönük becerileri geliştirmede yetersiz kalabildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitim programlarının; farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri, ders planı uyarlama örnekleri, öğrenci farklılıklarına göre içerik-süreç-ürün düzenlemeleri ve gerçek sınıf senaryolarına dayalı atölye çalışmalarıyla zenginleştirilmesi, öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi yalnızca kavramsal olarak değil, uygulama düzeyinde de etkili biçimde gerçekleştirmelerine katkı sağlayacaktır. Böylece öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki farkındalıkları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki boşluk azaltılabilir. Bu doğrultuda, kapsayıcı eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin yalnızca kuramsal farkındalık kazandırmaya odaklanmak yerine, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını içeren, uygulama temelli ve sınıf içi örneklerle desteklenen biçimde yapılandırılması önerilmektedir.

4. Bu araştırma nicel bir çalışmadır. Öğretmenlerin görüşleri ölçek yoluyla toplanmıştır. Karma yöntemle yapılacak araştırmalarla veri derinliği artırılabilir. İleride yapılacak çalışmalarda, öğretmen görüşmelerine ve sınıf içi gözlemlere de yer verilerek kapsayıcı eğitim, farklılaştırılmış öğretime ilişkin farkındalık ve öz-yeterlik düzeylerinin nedenleri daha derinlemesine analiz edilebilir.

5. Bu araştırma belirli bir bölge ve örnekleme sınırlıdır. Farklı coğrafi bölgelerde, farklı branş ve kıdem gruplarındaki öğretmenlerle yapılacak benzer çalışmalar, sonuçların genellenebilirliğini artıracaktır. Farklı örneklem gruplarıyla çalışmalara devam edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abaza, C. (2023). Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımları ve akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ainscow, M. (2016b). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159–172.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ. M., & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6(1), 33–53. <https://doi.org/10.37754/756554.2021.613>
- Akçamete, G., Büyükkarakaya, H. S., Bayraklı, H., & Yıldırım, E. S. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(22), 191–208.
- Akdemir, Z. (2019). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdeniz, H., & Koçer, M. (2019). Özel yetenekliler için sınıf içi eğitsel düzenlemeler. İçinde O. Kılıç & M. Çitil (Ed.), *Özel yetenekli öğrencim var* (ss. 120–155). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Akgül, A. E. (2019). Eğitimde fırsat eşitliği: Cinsiyet ayrımı faktörü üzerine bir araştırma. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 3(1), 127–142.
- Aksamıt, D., Morris, M., & Leunberger, J. (1987). Öğrenci hizmetlerinin hazırlanması, öğrenme güçlüğü çeken üniversite öğrencilerine hizmet veren profesyoneller ve öğretim görevlileri. *Kolej Dergisi Öğrenci Personeli*, 28, 53–59.
- Aktekin, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. MEB Yayınları.
- Alkaya, S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zekâ kuramı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17, 105–111.
- Altan, M. Z. (2012). Eğitim, çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: Ahlâkî zekâ. *Fırat University Journal of Social Sciences*, 22(1).
- Altan, M. Z. (2016). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53–57.

- Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 74–97.
- Anderson, C. J. K., Klassen, R. M., & Georgiou, G. K. (2007). Inclusion in Australia: What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28, 131–147. <https://doi.org/10.1177/0143034307078086>
- Aparna, M. (2014). Fostering student creativity using brain-based learning. *Scholarly Research Journal*, 1(4), 549–560.
- Appert, L., Jungels, A., Bean, C., Klaf, S., Irvin, A., & Phillipson, M. (2018). Guide for inclusive teaching at Columbia. Columbia Centre for Teaching and Learning. <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/inclusive-teaching-guide/>
- Armstrong, F. (2008). Inclusive education. In G. Richards & F. Armstrong (Eds.), *Key issues for teaching assistants: Working in diverse and inclusive classrooms* (ss. 1–18). Routledge.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.
- Aşçı, U. (2006). 9. sınıf fizik eğitiminde buluş yoluyla öğretim ile geleneksel yolla öğretimin öğrenci başarısına etkisinin karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. Nobel Yayıncılık.
- Avcı, S. (2022). *Farklılaştırılmış ev ödevi*. Pegem Akademi.
- Avcı, S., Yüksel, A., & Akıncı, T. (2010). Okuma alışkanlığı kazandırmada etkili bir yöntem: Okuma çemberi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 5–24.
- Avramidis, E., Toulia, A., Tsihouridis, C., & Strogilos, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49–59.
- Aydın Güngör, T., & Pehlivan, O. (2021). Kapsayıcı eğitimin Türk eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 48–71.
- Ayvacı, H. Ş., & Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 203–220. <https://doi.org/10.24315/Tred.885951>
- Ayvaz Tuncel, Z. (2016). Kuantum öğrenme. In Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (ss. 289–306). Pegem Akademi Yayınları.
- Azorin, C., & Ainscow, M. (2018). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 58–76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Baratali, M., & Zardeini, A. Z. (2023). Identification of curriculum objectives of brain-based education and positive education. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 25(2), 69–79.
- Başaran, B. İ. (2004). Etkili öğrenme ve çoklu zekâ kuramı: Bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1).
- Bayram, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for multiple intelligence classrooms*. IRI/Skylight Training and Publishing Inc.
- Bezirgan, G., & Ateş, S. (2024). Farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 39–51.
- Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14, 255–263.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR). (2015). <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>
- Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF). (2019). <https://www.unicef.org/turkey>
- Boğazlıyan, B. (2020). Sosyal yapılandırıcılık bağlamında farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden gelen öğrencilerin vatandaşlık algılarının incelenmesi (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bumen, N. T. (2004). Okullarda çoklu zekâ kuramı. Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem Yayınları.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*.
- Canada Inclusive Education. (2020). What is inclusive education? <https://inclusiveeducation.ca/about/what-is-ie/>
- Canuto, P. P., Choycawen, M., & Pagdawan, R. (2024). Öğretmen yeterliklerinin ilköğretim fen eğitiminde öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. *21. Yüzyılda Eğitimin Sorunları*, 82(1), 29.
- Chen, Q. J., & Gardner, H. (2005). Assessment based on multiple intelligence theory. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues* (pp. 77–102). The Guilford Press.
- Chiappetta, E. L., & Adams, A. D. (2004). Sorgulamaya dayalı öğretim. *Fen Bilimleri Öğretmeni*, 71(2), 46.
- Culha, A., & Yücel, A. (2024). Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik davranışlarının okul kültürüne etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2344–2362. <https://doi.org/10.35675/Befdergi.1463495>

- Çakır, Ö., Özdemir, F. B., Alkan, G. D., & Ünal, K. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stil ve stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56–76.
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96–120.
- Çayır, K. (2022). Etik sorumluluk, insan hakları ve kültürel-ahlaki gerekçeler geriliminde Türkiye’de kapsayıcı eğitim. *Reflektif Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 75–90. <https://doi.org/10.47613/Reflektif.2022.56>
- Çelik, R. (2017). Adalet, kapsayıcılık ve eğitimde hakkaniyetli fırsat eşitliği. *Fe Dergi*, 9(2), 16–29. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000185
- Çiftçi, İ. (2024). Sınıf öğretmenlerinin çocuk hakları eğitimine ilişkin tutumları ile kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Danış, N., Güneş, İ., Tektaş, K., Eroğlu, S., İpek, M., Kaçan, V., Çalışkan, A., & Gürbüz, U. A. (2023). Kapsayıcı eğitimin dünü, bugünü, yarını ve öğrenme ortamlarına yansımaları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(101), 3089–3102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10253541>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular Primary Schoolteachers’ Attitudes Towards Inclusive Education: A Review Of The Literature. *International Journal Of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Demir, M. R. (2008). İstasyonlarda Öğrenme Modelinin Hayat Bilgisi Dersindeki Üst Düzey Beceri Erişimine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.
- Demir, S. & Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum Öğrenme Modelinin Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 1-9.
- Demir, S. (2003). Kuantum Öğrenme. Türkiye Zeka Vakfı – MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri. 17-18 Kasım 2003. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi. Ankara.
- Demir, S. (2016). The Effect of Tiered Instruction on Students’ Achiviments, Learning Retainment. *Kastamonu Education Journal*, 24(4), 1589-1602.
- Demir, S. (2021). Uygulamalı Örneklerle Farklılaştırılmış Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel Kaya, E. (2019). Millî Eğitim Bakanlığının Temel Eğitim Kademesindeki Dezavantajlı Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demirel, Ö. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. Pegem Yayınları.
- Deporter, B., Reardon M. & Nourie S. S. (1999). Teaching Orchestrating Student Success. A Viacom Company. 5, 99-100.
- Deppeler, J. (2006). Improving inclusive practices in australian schools: creating conditions for university-school collaboration in inquiry. European Journal of Psychology of Education, 21(3), 347-360.
- Diledebiyatı. (2022, Mayıs 22). Kapsayıcı eğitimde okul, aile ve toplum işbirliği. <https://www.diledebiyat.net/yazi/kapsayici-egitimde-okul-aile-toplum-isbirligi>
- Dilekçi, Ü. (2019). Okul yöneticilerinin “Kapsayıcı Eğitim” kavramına ilişkin algıları: Bir metafor analizi çalışması. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 84–90.
- Direk, A., & Dilber, Y. (2020). İlkokul müdürlerinin bakış açısıyla kapsayıcı eğitim. International Social Sciences Studies Journal, 6(57), 754–767. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.2154>
- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 987–1015. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1083492>
- Doğu Marmara Kalkınma Ajansı. (2011). Dilovası’nda dezavantajlı grupların istihdam potansiyelinin artırılması: Araştırma sonuç raporu. Marka Yayınları Serisi.
- Donohue, D., & Bornman, J. (2014). The challenges of realising inclusive education in South Africa. South African Journal of Education, 34(2), 1–14. <https://doi.org/10.15700/201412071114>
- Dyson, A., Howes, A., & Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D. Mitchell (Ed.), Special educational needs and inclusive education: Major themes in education (pp. 279–294). Routledge.
- Edison, D. H. (2010). Teacher perceptions of inclusion of students with exceptionalities in general education classrooms: A school district case study (Doctoral dissertation). Capella University.
- Eğitim Reform Girişimi. (2016b). Türkiye’de ortaöğretimde kapsayıcı eğitim durum analizi. Eğitim Reformu Girişimi Yayınları. https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_Durumanalizi.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi. (2016). Türkiye’de kapsayıcı eğitimi yaygınlaştırmak için politika önerileri. https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Erg_Kapsayiciegitim_Politikaonerileri.Pdf
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing Attitudes Toward People With Disabilities. Teacher Education and Special Education, 14(2), 121-126.
- Ergun, D., (1987). Sosyoloji ve Eğitim. Ankara: V Yayını.

- Ergün, M. & Diğerleri (1999). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkalan, M., Calp, M., & Şahin, İ. (2012). Çoklu zekâ kuramından yararlanılarak meslek seçiminde kullanılacak bir uzman sistem tasarımı ve gerçekleştirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(2), 49-55.
- Erlauer, L. (2003). *The brain compatible classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, USA.
- Ertürk, S., & Koşar, S. (2023). Sosyal yapılandırıcılık konulu tezlerin betimsel içerik analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 130-143.
- Ferreira, R. A. & Rodríguez, C. (2022). Effect of a Science of Learning Course on Beliefs in Neuromyths and Neuroscience Literacy. *Brain Sciences*, 12(7), 1-14. [https://doi.org/10.3390/Brainsci12070811](https://doi.org/10.3390/brainsci12070811)
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Öğretmenleri kapsayıcı eğitime hazırlamak: herkes için öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kapsayıcı pedagojinin kullanılması. *Cambridge Eğitim Dergisi*, 40 (4), 369-386.
- Florian, L. (2015). Kapsayıcı pedagoji: bireysel farklılıklara dönüştürücü bir yaklaşım, ancak eğitim eşitsizliklerini azaltmaya yardımcı olabilir mi?. *İskoç Eğitim İncelemesi*, 47 (1), 5-14.
- Forlın, C. (1995). 'Batı avustralya'daki kapsayıcı uygulamalara ilişkin eğitimcilerin inançları', *İngiliz Özel Eğitim Dergisi*, 22, 179–185.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How To Design And Evaluate Research In Education (7th Ed.)*. New York: Mcgraw-Hill.
- Gardner, H (1983). *Frames Of Mind: The Theory Of Multiple Intelligences*. NYC: Basic Books
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For the 21st Century*. New York: Basicbooks.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: Completely Revised and Updated*. New York: Basicbooks
- Given, B. K. & Deporter, B. (2015). *Excellence in Teaching and Learning – The Quantum Learning System*. Oceanside: Quantum Learning Network.
- Glaser, J. I., Benjamin, A. S., Farhoodi, R., & Kording, K. P. (2019). The Roles of Supervised Machine Learning in Systems Neuroscience. *Progress in Neurobiology*, 175, 126-137.
- Gölgeli, D. (2012). *Düşün-Eşleş-Paylaş Teknolojisi İle Birlikte Kullanılan Kavram Karikatürlerinin Akademik Başarı ile Fen ve Teknoloji Alanına Olan Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi / Kavram Karikatürünün Düşünce İkili Paylaşımı ile Fen Öğretiminde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ekinoks Kitabevi, Ankara.

- Graduate Programs for Educators. (n.d.). Explore graduate programs for educators. <https://www.graduateprogram.org/blog/how-to-implement-a-gradual-release-of-responsibility/>
- Gregory G.H. & Chapman, C. (2013). Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri: Tek Beden Herkese Uymaz (3. baskı). Corwin.Press.
- Groenke, S. L., & Puckett, R. (2006). Becoming Environmentally Literate Citizens. *The Science Teacher*, 73(8), 22.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 223-236.
- Gülay, A. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Gülay, A., & Altun, T. (2023). Investigation of Teacher Candidates' Awareness Towards Inclusive Education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(2), 423-453. <https://doi.org/10.30831/Akukeg.1242868>.
- Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal of International Social Research*, 3(11).
- Gürel, E., & Tat, M. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Journal Of International Social Research*, 3(11).
- Güvendir, E., (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Hallam, S. (2009). An Evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning Programme: Promoting Positive Behaviour, Effective Learning and Well-Being in Primary School Children. *Oxford Review Education*, 35(3), 313-330.
- Harris, A. & Jones, M. (2019). Eşitlik İçin Liderlik. *Okul Liderliği ve Yönetimi*, 39 (5), 391-393. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1669788>.
- Hsien, M., Brown, P. M., & Bortoli, A. (2009). Teacher Qualifications and Attitudes Toward Inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26-41.
- Isaksen, S. G., and Treffinger, D. J. (2004). Celebrating 50 Years Of Reflective Practice: Versions of Creative Problem Solving. *Journal of Creative Behavior*, 38(2), 75-101
- İhtiyar, H., & Bilge, Y. (2024). Kurala İtaat Ölçeği'nin Türkçe Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*.
- İli, K., (2022). Mülteci Eğitiminde Kapsayıcı Eğitim Politika ve Uygulamaları: Türkiye ve Almanya Örneği. *Berikan Yayınevi*.
- İra, N. & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal Of Special Education And Guidance & Counselling*, 7(2), 29-38.
- Johnsen, S. (2003). Heterojen gruplarla öğretimin uyarlanması. *Günümüzün Üstün Yetenekli Çocuğu*, 26 (3), 5. <https://doi.org/10.1177/107621750302600302>

- Kahrıman Pamuk, D., & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737-754.
- Kara Eren, C. (2021). Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Kapsayıcı Eğitim Mesleki Gelişim Programı: Eğitimde Evrensel Tasarıma Dayalı Yüz Yüze ve Çevrimiçi Programların Etkililiği (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, C.O. (2016). Ters Yüz Sınıf (Flipped Classroom). *Tıp Eğitim Dünyası*, 15(45), 12-26.
- Kara, M. (2025). Beden Eğitimi ve Spor Derslerinde Kullanılan Jigsaw Tekniği'nin, Ortaokul Öğrencilerinin Basketbolda Gelişim Alanlarına Katkısı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karabulut, Y., & Koç, H. (2024). Coğrafya dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumuna etkisi. *International Journal Of Geography and Geography Education*, (52), 1-24. <https://doi.org/10.32003/İgge.1429037>
- Karadağ, R. (2010). İlköğretim Türkçe Dersinde Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Uygulanması: Bir Eylem Araştırması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karagöz, Y. (2016). Spss ve Amos23 Uygulamalı İstatistiksel Analizler. Nobel Yayınevi, Ankara.
- Karaman, K. ve Yılmaz, A. S. (2011). Mevsimlik Tarım İşçileri ve Enformel İlişkiler Ağı: Giresun'da Çalışan Mevsimlik Tarım İşçileri Üzerine Bir Araştırma. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal Of World Of Turks*, 3(1), 211-226.
- Kaskaya, A. (2012) Öğretmen Yeterlikleri Kapsamında Yapılan Araştırmaların Konu Amaç Yöntemi ve Sonuçları Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulama Bilimleri*, 12(2), 789-805.
- Kavut, B. (2024). Farklılaştırılmış. *Türk Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 62-79.
- Kılcan, B. & Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 120-130
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. (2023). Farklılaştırılmış Öğretim. Pegem Yayınları
- Kılınç, Ş., & Sözer, M. A. (2024). Kültüre Duyarlı Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Empati Becerilerine Etkisi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 15(Year: 15-Number: 90), 23-50.
- Kiley, D. (2011). Ortaöğretim sınıflarında farklılaştırılmış öğretim: Uygulama düzeyinin analizi ve uygulamayı etkileyen faktörler (Doktora tezi, ProQuest

Dissertations & Theses, UMI No. 3455173).
<https://scholarworks.wmich.edu/dissertations/427>

- Kim, J., Park, E., & Snell, M. E., (2005). Impact of Information and Weekly Contact on Attitudes of Korean General Educators and Nondisabled Students Regarding Peers With Disabilities. *Mental Retardation*, 43(6), 401-415. DOI: [10.1352/0047-6765\(2005\)43\[401:IOIAWC\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2005)43[401:IOIAWC]2.0.CO;2).
- Knight, C., & Crick, T. (2022). Inclusive Education in Wales: Interpreting Discourses of Values and Practice Using Critical Policy Analysis. *ECNU Review of Education*, 5(2), 258-283. <https://doi.org/10.1177/20965311211039858>
- Koda, Köy Okulları Değişim Ağı. (2016). <https://kodegisim.org/hakkimizda/>
- Kourkoutas, E., Stavrou P.-D, & Loizidou, N. (2017). Exploring Teachers' Views on Including Children With Special Educational Needs in Greece: Implication for Inclusive Counseling. *American Journal of Educational Research*, 5(2), 124-130.
- Koutselini, M. (2008). Listening To Students' Voices For Teaching In Mixed Ability Classrooms: Presuppositions And Considerations For Differentiated Instruction. *Learning And Teaching*, 1(1), 17-30
- Kozikoğlu, İ. & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Uygulama ve Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(4), 60-74. <https://doi.org/10.19126/Suje.426467>
- Köksal, M. S. (2006). Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473480.
- Kölemen, Ö., Kiraz, S., Yılmaz, F., Alparslan, Ömür, Asar, M., & Öney, H., (2023). Kapsayıcı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yöneticilerin Görüşleri (Denizli İli Pamukkale İlçe Örneği). *International Journal Of Social And Humanities Sciences Research (Jshsr)*, 10(99), 2354–2363. DOI: <https://doi.org/10.5281/Zenodo.8396808>.
- Kurtgöz, N., & Polat, S. (2023). Öğretmenlerin Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilere Yönelik Kapsayıcı Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 42-64. DOI: <https://doi.org/10.56677/Mkuefder.1321266>
- Kuzgun, D., (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lazear, D. S. (1991). *Ways of Teaching: The Artistry of Teaching With Multiple Intelligences*.
- Luna Scott, C. (2015b). The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 15]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>
- Luna Scott, S. (2015a). The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, No. 14]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>

- Luster, R. (2008). A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement (Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations & Theses, UMI No. 3320691).
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology*, 14, 1171204. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
- Mcadamis, S. (2001). Teachers Tailor Their Instruction to Meet a Variety of Student Needs. *Journal of Staff Development*, 22(2), 1-5.
- MEB. (2015). Özel eğitimin güçlendirilmesi projesi. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitimin-guclendirilmesi-projesi/icerik/558>
- MEB. (2024a). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/farklilastirilmis-egitim>
- MEB. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: 6. Modül – Farklılaştırma. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-6-yayin.pdf>
- MEB. (2017a). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. https://bevmustafakemalilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/28/742532/dosyalar/2017_12/15131327_ekitap.pdf
- MEB. (2017b). Suriyeli öğretmenlerin eğitimi projesi. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/24140220_suriyeli_yyretmen_lerv_broyyr.pdf
- MEB. (2018). Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi modülü öğretmen eğitimleri projesi. <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-ogretmen-egitimi-modulu-projesi/icerik/1001>
- MEB. (2019a). Engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi. <https://tegm.meb.gov.tr/www/engeli-olan-cocuklar-icin-kapsayici-erken-cocukluk-egitimi-projesi/icerik/537>
- MEB. (2019b). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları genelgesi. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf>
- MEB. (2022a). 2021–2022 Milli Eğitim İstatistikleri. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf
- MEB. (2022b). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi. <https://piktes.gov.tr/cms/>
- MEB. (2023). 2023 Eğitim Vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_egitim%20vizyonu.pdf
- MEB. (2024c). Ortaöğretim kademesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Farklılaştırılmış öğretim ve müdahale stratejileri öğretmen rehber kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_02/04160608_05094843_1farklilastirilmisogretimvemudahalestratejileri.pdf

- Morgan, H. (1996). Gardner'ın Çoklu Zekâ Teorisinin Analizi. *Roeper Review* , 18 (4), 263-269.
- Mutlu, N. & Öztürk, M. (2017). Sosyal Bilgiler ve Tarih Derslerinde Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öğretmen Algıları ve Uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402
- Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 185-202.
- Oğlakçı, M. & Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin Gözünden Kapsayıcı Eğitim: Öğretmen, Sınıf ve Materyaller. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 625-647. DOI: 10.29000/Rumelide.1439710.
- Onal Experiences. *Nordic Journal Of Studies In Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- Onat, M., Başoğlu, M., Ayas, D., Yakut, A. & Çetin, S. (2023). “Farklılaştırılmış Öğretimin Ülkemiz Eğitim Sistemindeki Yeri Sınıflarda Uygulama Sıklığı ve Öğrenci Başarısı Üzerine Etkileri”, *Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences*, 9(63):2685-2699. DOI: [Http://Dx.Doi.Org/10.29228/JOS HAS.69375](http://dx.doi.org/10.29228/JOS HAS.69375)
- Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD). (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know And Can Do – Student Performance In Reading, Mathematics And Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Oruç, Ş. (2007). Osmanlı'nın Son Döneminde Eğitim Uygulamalarında Yer Alan Buluş Yöntemi ve Bu Yöntemle Yapılmış Bir Ders Örneği. *TSA Dergisi*, 11(2), 139-164.
- Öcal, S. H., & Bahar, H. H. (2024). Ortaokul Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin İncelenmesi-Erzincan Örneği. *Journal Of Curriculum And Educational Studies*, 2(3), 68-93.
- Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri. 17-18 Kasım 2003. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi.
- Önder, E. & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde Okullar Arası Başarı Farklılıklarını Azaltmaya Yönelik Çözüm Önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 109-132.
- Özden, Yüksel. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2018). Düşünme Stillere Göre Farklılaştırılmış Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(4), 131-146. <https://doi.org/10.19126/Suje.433765>
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). *Farklılaştırılmış Öğretim*. Çizgi Kitabevi.
- Özhan, M. M., Yalçıntaş, E., & Meşe, M. (2025). Öğretmen Adaylarının Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Düzeylerinin ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 8(1), 42-59.
- Özkabayel, T. (2024). Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. & İrez, S. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı (S. Aytekin, Ed.). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Pehlivan Yılmaz, A. (2019). Sosyal Bilgiler Dersinde Kültüre Duyarlı Eğitim Uygulamaları: Mülteci Öğrencilerle Etkileşim (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Perry, V. R., & Richardson, C. P. (2001). The New Mexico Tech Master of Science Teaching Program: An exemplary model of inquiry-based learning. 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Reno, NV, USA.
- Pierce, R.L., Adams, C.M. (2004). Tiered Lessons: One Way To Differentiate Mathematics Instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-65.
- Polat, M. (2020). Türkiye'deki Araştırmalar Bağlamında Kapsayıcı Eğitim ve Okul Yönetimi. İçinde H. Ulukan (Ed.), *Research In Education And Social Sciences* (ss. 321-338). Duvar Kitabevi.
- Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher Collaboration, Inclusive Education And Differentiated Instruction: A Matter of Exchange, Co-Construction, or Synchronization? *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941>
- Rasmussen, M. U., & Kış, A. (2018). Qualifications of Subject Teachers in Special Education Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 48-57.
- Rauer, C. & Salzenberg, M., 2000, *Lernen an Stationen*, Landesinstitut Für Schule, 2. Auflage, Bremen, Çeviren: Aytan Genç, 153p.
- Richards, M. R., & Omdal, S. N. (2007). Effects Of Tiered Instruction On Academic Performance In A Secondary Science Course. *Journal Of Advanced Academics*, 18(3), 424-453.
- Robinson, V. M., & Timperley, H. S. (2007). The Leadership Of The Improvement Teaching And Learning: Lessons From Initiatives With Positive Outcomes For Students. *Australian Journal Of Education*, 51(3), 247-262.
- Rollins, R. L. (2011). Assessing The Understanding and Use of Differentiated Instruction: A Science Course. *Journal Of Advanced Academics*, 18(3), 424-456.
- Round, P. N., Subban, P. K., & Sharma, U., (2016). 'I Don't Have Time To Be This Busy.' Exploring The Concerns Of Secondary School Teachers Towards Inclusive Education. *International Journal Of Inclusive Education*, 20(2), 185-198.
- Sakız, H. (2022). Kapsayıcı Eğitimin Psikolojisi: Güncel Eğilimler, Güncellenen Uygulamalar. *Turkish Journal Of Special Education Research And Practice*, 4(1), 1-26. DOI: <https://doi.org/10.37233/Trsped.2022.0120>
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış Öğretimin Sınıf İklimine Etkisi: Nitel Bir Çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068.

- Sams, A., & Bergmann, J. (2015). Flip your classroom the workbook: ISTE. ProQuest Ebook Central.
- Sarıgöz, O. (2013). Sınıfla ve Grupla Tartışma Yöntemlerinin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Ejovoc (Electronic Journal Of Vocational Colleges)*, 3(3), 100-106.
- Satı, Bey. (1910). Usûl-I Takrîr ve Usûl-I Tekşîf. *Tedrisât-I İbtidaiye Mecmuası*, 1(8), 59-69.
- Seymen, C. Ç., Tuti, G., & Mavi, D. (2024). Öğretmen Deneyimlerine Dayalı Bir Durum Çalışması: Kapsayıcı Eğitim ve Göçmen Öğrenciler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 93-115.
- Sivrikaya, A. H. (2018). Eğitimde Çoklu Zeka Kuramı / Multiple Intelligence Theory at Education.
- Smutny, J. (2003). Differentiated Instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks* 506, 7-47.
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947
- Sünbül, A. M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. *Türkiye. Eğitim Kitabevi*.
- Şimşek, H., Dağistan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağistan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S., (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye’de Temel Eğitim Programlarında Çokkültürlülüğün İzleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Şimşek, Ü. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlikleri ile Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Tagiyeva, S. (2023). Kapsayıcı Eğitimde Toplum, Okul ve Aile İş Birliği Fırsatları. *Bengi Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 82-92. DOI: <https://doi.org/10.58646/Bengi.1199940>.
- Talu, N. (1999). Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (15), 164-172.
- Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli Çocukların Eğitimi: Güçlükler ve Öneriler. *Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi Yayınları*. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/suriye_rapor_turkce_pdf.pdf
- Taylor, S., & Sidhu, R. K., (2012). Okullarda Mülteci Öğrencileri Desteklemek: Kapsayıcı Eğitimi Ne Oluşturur? *Uluslararası Kapsayıcı Eğitim Dergisi*, 16:1, 39-56, DOI: [10.1080/13603110903560085](https://doi.org/10.1080/13603110903560085)
- Thomas, D. (1985). The Determinants of Teachers'attitudes to Integrating the Intellectually Handicapped. *British Journal Of Educational Psychology*, 55(3), 251-263.

- Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı (2011). Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Tomlinson, C. A., & Allan, D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA, USA.
- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD. Alexandria, VA, USA.
- Tomlinson, C. A. (2007). Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim. Redhouse, Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2005). Derecelendirme ve farklılaştırma: Paradoks mu yoksa iyi uygulama mı? Teoriden Pratiğe, 44(3), 262–269.
- Tomlinson, C. A. (2017). Farklılaştırılmış eğitim. In C. M. Callahan & H. L. Hertberg-Davis (Eds.), Yetenekli eğitimin temelleri (ss. 279–292). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987-26>
- Toprakçı, E., & Bakır, D. (2019). Eğitim alanı açısından 10. kalkınma planı, 2018 yılı programı ve MEB stratejik planının uyumluluğunun incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 48(222), 103–126.
- Tuzcuoğlu, N., & Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 27–40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2008). Sayın Emine Erdoğan'ın himaye ettiği projeler. <https://www.tccb.gov.tr/hanimefendi/projeler/#:~:text=Ana%20K%C4%B1z%20Okulday%C4%B1z,Ge%C3%A7irimi%C5%9F%20gen%C3%A7%20k%C4%B1z%20ve%20kad%C4%B1nlard%C4%B1r>
- Uçarkuş, E. (2024). Türkiye'deki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bakış açıları: Bir meta sentez çalışması. Trakya Journal of Education, 14(1).
- Uçuş, Ş. (2016). Dezavantajlı çocukların velilerine uygun olarak hazırlanan aile katılım etkinliklerinin (AKE) değerlendirilmesi: Nallıhan örneği. E-International Journal of Educational Research, 7(1).
- Uğur, N. (2019). Kuramdan uygulamaya kapsayıcı eğitim. In P. O. Taneri (Ed.), Kapsayıcı eğitim ve mülteci çocukların eğitimi içinde (ss. 131–153). Pegem Akademi.
- UNESCO. (1994a). Final report: World Conference on Special Needs Education: Access and quality. Paris: Author.
- UNESCO. (1994b). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO.

- European Agency. (n.d.). Salamanca statement and framework. <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- UNESCO. (2020a). Global education monitoring report summary 2020: Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020b). Kapsayıcılık ve eğitim: İstisnasız herkes için. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_tur/pdf/373721tur.pdf.multi
- Ünal, G., & Ergin, Ö., (2006). Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi. Türk Fen Eğitim Dergisi, 3(1) 36-52.
- Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları Bağlamında Sorunlar ve Çözüm Önerilerinin İncelenmesi. Journal Of Interdisciplinary Education: Theory And Practice, 2(1), 23-42.
- Ünay, E., Erçiçek, B., & Günel, Y. (2021). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (59), 179-213.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes (2. B.) Cambridge, MA: Harvard University.
- Yabaş, D. (2018). İlkokul Matematik Dersinde Yüksek Bilişsel Talebin Sağlanmasında Matematiksel İletişimin Rolü: Örnek Olay Çalışması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenen, E. T., & Gültekin, İ. (2024). Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 7(2), 162-182. <https://doi.org/10.70325/Eyyad.1537170>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, E. & Merey, Z. (2020). Kapsayıcı Eğitim. İ. Kozikoğlu (Ed.), Eğitimde Güncel Yaklaşımlar İçinde (ss.1-16). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Yıldırım, S., (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Konusundaki Öz-Yeterlikleri ile Öğretimi Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlerin İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E. D., (2024), Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Özyeterliği ile Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yilgen, A. (2014). Kuantum Öğrenme Modeline Dayalı Fen Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YÖK. (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/Egitim_Ogretim_Dairesi/Yeni-

Ogretmenyetistirme-Lisans-
Programları/Sınıf_Ogretmenligi_Lisans_Programı09042019.Pdf

- Yükseler, S. (2024), Sınıf Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ile Sınıf İçi Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zapalska, A. M., Dabb, H. (2002). Learning Styles.. Journal of Teaching in International Business, 13 (3-4), 77-97.
- Zoller, N. J., Ramanathan, A. K., & Yu, M. (1999). The Relationship Between School Culture and Inclusion: How an Inclusive Culture Supports Inclusive Education. Qualitative Studies in Education, 12(2), 157-174. <https://doi.org/10.1080/095183999236231>

EKLER

EK-1.: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.07.2024-376235



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu



Sayı :E-88012460-050.04-376235
Konu :Etik Kurul Kararı (Medine ŞİMŞEK
TAŞTAN)

31.07.2024

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun **31 Temmuz 2024** tarihli ve **12** sayılı oturumunda alınan 12/09 sayılı kararı yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:Karar 09 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Medine ŞİMŞEK TAŞTAN

Bilgi:
Dr.Öğr.Üyesi Ayhan KOÇ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSU/57N2B3B

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/eby-ebys>

Adres:Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü Yahşızbağ yerleşkesi Erzurum Sivas
karayolu 12. km 24002 Erzurum
Telefon:444 8 024 - (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65
e-Posta:rektorluk@erzincan.edu.tr Web:https://ebyu.edu.tr/tr/
Kep Adresi:erzincanmv@hs02.kep.tr

Bilgi için: Şehriban GAZİ
Uzman: Barım Evrak Sorumlusu
Tel No: (0446) 226 6666 - 10061





T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

| | |
|----------------------------|--|
| Etik Kurul Toplantı Tarihi | 31/07/2024 |
| Protokol No | 12/09 |
| Araştırma Başlığı | Öğretmenlerin Kapsayıcı Eğitim Farkındalıkları ve Farklaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |
| Araştırma Türü | Nicel araştırma |
| Araştırmacılar | Medine ŞİMŞEK TAŞTAN (Sorumlu Araştırmacı) Dr. Öğr. Üyesi Ayhan KOÇ (Danışman) |
| Karar | Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur. |
| Açıklama: | <ol style="list-style-type: none">1. Etik Kurul Onayı, uygulama ve/veya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.2. Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır. |

e-imsalıdır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

Ek-2.: Kişisel Bilgi Formu

1.) Cinsiyetinizi belirtiniz.

Kadın () Erkek ()

2.) Hizmet yılınızı belirtiniz.

3.) Öğretmenlik branşınız nedir? Yazınız.

4.) Kapsayıcı eğitim ve farklılaştırılmış eğitime yönelik herhangi bir eğitim aldınız mı? Belirtiniz.

Evet ()

Hayır ()

5.) Sınıfınızda dezavantajlı öğrenci bulunuyor mu? Belirtiniz.

6.) Öğrenim durumunuz nedir?

Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Ek-3.: Ölçekler

Farklılaştırılmış Öğretim Öz-yeterlik Ölçeği

(Açıklama: Değerli Öğretmen Adaylarımız. Bu araştırma farklılaştırılmış eğitim programına ilişkin algılarınızı ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. Ölçeğimiz kendinizi değerlendirmenizi amaçlamaktadır. Lütfen her maddeyi kendinize uygun olacak şekilde dikkatle puanlandırınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.)

| | Kesinlikle Katılmıyorum | Kısmen katılmıyorum | Ne katılıyorum, ne katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|----------------------------|------------------------|------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| Vermiş olduğumuz öz yeterlilik ölçeğinde sizin verilen maddelere karşı tutumunuzu ölçmek istedik. Bu amaçla 1-5 arası bir puanlama sistemi ile düzenledik. Aşağıdaki ifadeleri size uygunluk derecesine göre puanlandırırsınız. | | | | | |
| PLANLAMA | | | | | |
| 1- Derste hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim. | | | | | |
| 2- Farklı seviyedeki öğrenciler için seviyelerine uygun kaynaklar hazırlayabilirim. | | | | | |
| 3- Öğretim programındaki kazanımları farklı öğrenci seviyelerine uygun hale getirebilirim | | | | | |
| 4- Programdaki kazanımları farklı zorluk düzeyinde konulara ayırabilirim. | | | | | |
| 5- Öğrencilerin ilgilerine göre sözel, görsel ve görsel-işitsel kaynaklar hazırlayabilirim | | | | | |
| 6- Ön bilgileri farklı olan öğrenciler için farklı seviyelerde kaynak oluşturabilirim. | | | | | |
| 7- Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim. | | | | | |
| 8- Kaynak hazırlarken öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alabilirim | | | | | |
| 9- Ders konularını öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre farklılaştırabilirim. | | | | | |
| 10- Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim. | | | | | |
| UYGULAMA | | | | | |
| 11- Derste öğrencilerin hazırbulunuşluk, yetenek, ilgi ve sosyokültürel özelliklerine göre farklı öğrenme ürünleri oluşturmalarını sağlayabilirim. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 12- Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre oluşturabilirim. | | | | | |
| 13- Sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik öğrenme istasyonları oluşturabilirim | | | | | |
| 14- Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ders süresini esnek kullanabilirim. | | | | | |

| | Kesinlikle Katılmıyorum | Kısmen katılmıyorum | Ne katılıyorum, ne katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|--|----------------------------|------------------------|------------------------------------|-----------------------|------------------------|
| 15- Farklı seviyelerdeki öğrencilere ihtiyaçları kadar destek sağlayabilirim. | | | | | |
| 16- Öğretimim sırasında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını, yeteneklerini, ilgilerini ve sosyokültürel özelliklerini tespit etmek için gerekli araçları işe koşabilirim. | | | | | |
| 17- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimimi düzenleyebilirim. | | | | | |
| 18- Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim. | | | | | |
| 19- Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme ortamları hazırlayabilirim. | | | | | |
| 20- Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili şekilde uygulayabilirim. | | | | | |
| 21- Hızlı öğrenen öğrencilere daha çok şey öğretmek üzere uygulama yapabiliyim. | | | | | |
| DEĞERLENDİRME | | | | | |
| 22- Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim. | | | | | |
| 23- Ders sonunda öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini ölçecek farklı araçlar kullanabilirim. | | | | | |
| 24- Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme stili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 25- Öğretim sürecinde akran ve öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabilirim. | | | | | |
| 26- Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim. | | | | | |

Kapsayıcı Eğitim Farkındalık Ölçeği

| | | Hiç katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|--|---|------------------|--------------|------------|-------------|---------------------|
| | Kılcan, B., & Şimşek, Ü. (2021). Kapsayıcı Eğitime Yönelik Farkındalık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. <i>Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi</i> , 5(2), 120– 130. https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.149 | | | | | |
| Kapsayıcı Eğitimin Amacı | Kapsayıcı eğitimin ilk koşulu eğitim olanaklarına erişimdir | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimin amacı herkese kaliteli eğitim sunmaktır. | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında öğretmen öğrenci arasındaki iletişim önemlidir. | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimde okul paydaşları etkileşim içinde olmalıdır | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimde öğrenci tanılama süreçleri önemlidir | | | | | |
| | Farklı materyallerin sınıf ortamında yer alması kapsayıcı eğitimin ön koşullarından biridir | | | | | |
| Dezavantajlı Gruplar için Kapsayıcı Eğitim | Kapsayıcı eğitimin, yalnızca dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin eğitim hakkı ile sınırlı olmadığını bilirim. | | | | | |
| | Sınıf ortamında bulunan dezavantaj gruplardaki öğrencilerin farklı ihtiyaçları olduğunu farkındayım | | | | | |
| | Dışlamanın her türüne kapsayıcı eğitimin karşı olduğundan haberdarım | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitim, ülkelerin eğitim politikalarından öğrenme ortamlarına kadar olan geniş bir süreci kapsar. | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabilmesinde bütün öğrencileri okul ortamına kabul etmenin önemli olduğunu bilirim. | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitim çerçevesinde hazırlanmış olan özel destek dalarının işlevlerinden haberdarım | | | | | |

| | | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Kapsayıcı Eğitim ve Mevzuat | Dezavantajlı gruptaki öğrencilerin haklarını içeren ilgili mevzuatlar hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitime ilişkin okul pratikleri hakkında bilgi sahibiyim. | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında veli görüşleri dikkate alınmaktadır. | | | | | |
| Kapsayıcı Eğitimde Başarı | Kapsayıcı eğitime dayalı hazırlanmış öğretim programlarında esneklik önemlidir | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimde önemli noktalardan biri fırsat eşitliğinin sunulmasıdır | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmasında, kaynaştırma eğitim büyük bir rol oynamaktadır. | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşmasında okul paydaşlarına destek eğitimi sağlanması önemlidir. | | | | | |
| Kapsayıcı Eğitimin Kökeni | Kapsayıcı eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibiyim | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimin hedef kitleleri olan öğrenci gruplarından haberdarım | | | | | |
| | Kapsayıcı eğitimin temel uygulamalarından haberdarım | | | | | |

Ek-4.: Ölçek İzinleri

Ölçek izni Gelen Kutusu x



Mustafa Öztürk

Alıcı: ben, NeAyet, semih ▾

Merhabalar Sayın Medine Şimşek Taştan,

Tarafımızdan geliştirilmiş olan Farklılaştırılmış Öz Yeterlilik Ölçeğini gerekli atfları uygun şekilde vererek kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

Prof. Dr. Mustafa Öztürk

[← Yanıtla](#) [↶ Tümünü yanıtla](#) [↷ Yönlendir](#) [😊](#)



bahadır kılcan

Kime: Medine Bilgi:

26.07.2024

Ynt: Ölçek

Merhaba kullanılabiliyorsunuz

25 Tem 2024 Per 18:53 tarihinde Medine

ŞİMŞEK

yazdı:

şunu

Hocam Eğitim programları alanında yüksek lisans yapıyorum. İzniniz olursa kapsayıcı eğitime yönelik farkındalık ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

iPhone'umdan gönderildi

ÖZ GEÇMİŞ

| | |
|---------------------------------------|---|
| Ad Soyad: Medine ŞİMŞEK TAŞTAN | |
| Eğitim Bilgileri | |
| Lisans | |
| Üniversite | Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi- Atatürk Üniversitesi |
| Fakülte | Eğitim Fakültesi |
| Bölümü | Okul Öncesi Öğretmenliği- Sosyal Hizmetler |
| Yüksek Lisans | |
| Üniversite | |
| Enstitü Adı | |
| Ana Bilim Dalı | |
| Programı | |
| Makale ve Bildiriler (Varsa) | |
| 1. | |
| 2. | |