

T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME HIZI YÜKSEK ÖĞRENCİLERE  
YÖNELİK ÖĞRETİM UYGULAMALARI İLE İŞ MOTİVASYONU DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE PESEN

DANIŞMAN

PROF. DR. RÜŞTÜ YEŞİL

TEMMUZ 2024

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME HIZI YÜKSEK ÖĞRENCİLERE  
YÖNELİK ÖĞRETİM UYGULAMALARI İLE İŞ MOTİVASYONU DÜZEYLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MERVE PESEN**

**DANIŞMAN**  
**PROF. DR. RÜŞTÜ YEŞİL**

**TEMMUZ 2024**

## BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Merve PESEN

## ÖNSÖZ

Öğrenci özellikleri düşünüldüğünde bir sınıfta ortalama öğrenme hızına sahip öğrencilerin bulunmasıyla birlikte öğrenme hızları ortalamanın üzerinde ya da altında seyreden öğrencilerin de bulunduğu bilinmektedir. Hızlı öğrenen öğrenciler genel olarak üstün zekalı tanısı almamış fakat akranlarına göre daha hızlı öğrendiği gözlenebilen bireyleri ifade etmektedir. Buradan hareketle yapılan bu çalışma ilkökul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ile iş motivasyon düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde daha çok üstün yetenekli veya üstün zekalı tanısı almış öğrencilere yönelik bu tarz çalışmalara yer verilmiştir. Bu yönüyle çalışmanın orijinal olması ve çalışmanın hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarına dair literatüre alışılmışın dışında bakış açısı katabilmesi yönüyle oldukça değerlidir.

Çalışmanın başından sonuna süreçte bilgisi ve tecrübeyle çalışmama ışık tutan, en ufak sorumuza dahi ivedilikle çözüm sunan, yapıcı eleştirileriyle fikir gelişimimizi de destekleyen, belirli ve periyodik aralıklarla yapılan toplantılar aracılığıyla tezin mevcut durumunu yakinen takip eden, yüksek sabrı, özverili ve disiplinli yaklaşımı ile tez yazım sürecinde her daim minnetle anacağım çok kıymetli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Rüştü YEŞİL'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Öte yandan yüksek lisans sürecinde ders dönemi boyunca deneyimleri ve birikimlerini özveriyle bizlerle paylaşıp bilimsel gelişimimizde büyük katkısı bulunan Prof. Dr. Mustafa BEKTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU, Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ ve Doç. Dr. Ebru UZUNKOL hocalarıma da teşekkür ederim. Emekleriniz için minnettarım.

Araştırmamın ölçek geliştirme aşamasında alan bilgilerine güvendiğim kıymetli hocalarım; Sayın Prof. Dr. Rüştü YEŞİL'e, Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU 'ya, Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ'e, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR'e, Dr. Levent ERTUNA'ya, teşekkürlerimi sunuyorum.

Anket uygulama veri toplama aşamasında yardımlarını benden esirgemeyen Bursa Nilüfer Barış Anadolu Lisesi Müdür Yardımcısı aynı zamanda kayınpederim İdris PESEN'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez yazım sürecinde tez yazım kılavuzuna uygun şekilde biçimsel düzenleme işlemlerinde akademik anlamda, dil anlatım düzenlemelerinde ve manevi anlamda benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli eşim Sinan PESEN' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmamda benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili arkadaşım Ebru AKCAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Çalışma sürecinde desteklerini hep hissettiğim, beni akademik çalışmalar konusunda cesaretlendiren annem Semra YALIM, babam Fikret YALIM ve kardeşim İpek YALIM' a teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmamın veri toplama aşamasında katkılarından dolayı değerli meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Tez yazma sürecinde benim motivasyonumu arttıran ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen arkadaşlarımdan hepsine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.



## ÖZET

### İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME HIZI YÜKSEK ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖĞRETİM UYGULAMALARI İLE İŞ MOTİVASYONU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Merve PESEN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Bu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin öğrenme hızı yüksek olan öğrencilere yönelik yaptıkları öğretim uygulamaları ve bu uygulamalarda bulunma sıklıkları ile iş motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bursa ili Osmangazi ve Nilüfer ilçesinde görev yapan 351 kadın ve 81 erkek olmak üzere toplam 432 sınıf öğretmeni amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada belirlenen öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, İş Motivasyonu Ölçeği (İMÖ) ve Hızlı Öğrenen Öğrencilere Özgü Öğretim Uygulamaları Anketi (HÖYÖU) uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 25.0 programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizindeyse standart sapma ve aritmetik ortalamadan faydalanılmış, bağımsız örneklemin de t- testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) nin yanında değişkenlerin regresyonu, korelasyonu ile Scheffe testi analizi kullanılmıştır. Araştırma verilerinden sağlanan bulgulara dayanarak ilkökul öğretmenleri sınıfında yer alan hızlı öğrenen bireylere has öğretim uygulamalarının yapılma sıklığının orta seviyede olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerine ait iş motivasyon seviyeleriye iyi seviyede olduğu belirlenmiştir. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklarının iş motivasyonunun varyansını %27 yordamıştır. İş motivasyon düzeyinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklarının varyansını %23 yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere özgü öğretim uygulamalarını yapma sıkları ve iş motivasyon düzeylerini daha da iyi bir seviyeye getirebilmek adına bireysel farklılıklara yönelik uygulamalı derslere yer verilmesi ve bu hakkında hizmet içi farkındalık eğitimlerinin süre ve miktarlarının artırılması önerilebilir. Buna ek olarak okul idaresinin gerek maddi gerekse manevi anlamda sınıf öğretmenlerini desteklemesi, okullarda kurum kültürünün oluşturma, kurumun stratejik planlamasında misyonu ve vizyon hedeflerine bu konuyu yerleştirmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul Öğretmeni, Hızlı Öğrenen Öğrenci, Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları, İş Motivasyonu, Öğretmen Eğitimi.



## **ABSTRACT**

### **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' TEACHING PRACTICES TOWARDS STUDENTS WITH HIGH LEARNING SPEED AND THEIR WORK MOTIVATION LEVELS**

Merve PESEN, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. R    t   YE    L

Sakarya University, 2024.

In this study, it was aimed to determine the relationship between primary school teachers' teaching practices for students with high learning rate and the frequency of these practices and their job motivation levels. The research was conducted using the relational survey model. A total of 432 classroom teachers, 351 female and 81 male, working in Osmangazi and Nil  fer districts of Bursa province in the 2022-2023 academic year, were selected through purposive sampling. Personal Information Form, Work Motivation Scale (JMS) and Teaching Practices Specific to Fast Learners Questionnaire (PSPQ) were applied to the teachers. The data obtained were analyzed using the SPSS 25.0 program. In the analysis of the data, standard deviation and arithmetic mean were used, independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), regression and correlation of variables and Scheffe test analysis were used. Based on the findings obtained from the research data, it was seen that the frequency of teaching practices specific to fast learners in primary school teachers' classrooms was at a moderate level. The work motivation levels of primary school teachers were found to be at a good level. In addition, it was concluded that the frequency of implementing instructional practices specific to fast learners predicted work motivation by 27%, while the level of work motivation predicted the frequency of implementing instructional practices specific to fast learners by 23%. In order to improve the frequency of teaching practices specific to fast learner students and the level of work motivation of primary school teachers, it may be recommended to include applied courses on individual differences and to increase the duration and amount of in-service awareness trainings on this subject. In addition, it can be suggested that the school administration should support classroom teachers both financially and morally, create an institutional culture in schools, and include this issue in the mission and vision goals in the strategic planning of the institution.

**Keywords:** Primary School Teacher, Fast Learner Student, Differentiated Teaching Practices, Work Motivation, Teacher Training



## İÇİNDEKİLER

|                                                          |       |
|----------------------------------------------------------|-------|
| BİLDİRİM.....                                            | i     |
| ÖNSÖZ.....                                               | ii    |
| ÖZET.....                                                | iv    |
| ABSTRACT .....                                           | vi    |
| TABLolar LİSTESİ .....                                   | xv    |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                                    | xvii  |
| SİMGELER VE KISALTMALAR .....                            | xviii |
| BÖLÜM I .....                                            | 1     |
| GİRİŞ.....                                               | 1     |
| 1.1. Problem Durumu .....                                | 1     |
| 1.1.1. Problem cümlesi .....                             | 8     |
| 1.1.2. Alt problemler .....                              | 8     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                            | 9     |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                            | 10    |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları .....                     | 11    |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlıkları.....                      | 11    |
| 1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar .....                       | 12    |
| BÖLÜM II.....                                            | 14    |
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....                                   | 14    |
| 2.1. Öğrenme ve Öğretme Kavramı.....                     | 14    |
| 2.1.1. Öğrenmeyi etkileyen faktörler.....                | 14    |
| 2.2. Öğrenme ve Bireysellik.....                         | 15    |
| 2.2.1. Öğrenmenin bireyselliği ve bireysel öğretim ..... | 15    |
| 2.2.2. Öğrenmenin bireyselliği ve grupla öğretim.....    | 16    |
| 2.3. Öğrenen Merkezli Eğitim ve Öğretim .....            | 17    |

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.1. Öğrenmeyi etkileyen öğrenen özellikleri .....                              | 18 |
| 2.3.2. Öğrenen merkezli öğretim uygulamaları .....                                | 19 |
| 2.4. Öğrenme Hızı Faktörü ve Öğrenme .....                                        | 20 |
| 2.4.1. Öğrenme hızını olumlu etkileyen unsurlar .....                             | 21 |
| 2.4.2. Yavaş ve hızlı öğrenme kavramı .....                                       | 22 |
| 2.5. Öğrenme Hızı Farklı Olan Öğrenci Gruplarında Yaşanan Öğretim Sorunları ..... | 23 |
| 2.5.1. Hızlı öğrenen öğrencilerin problemleri .....                               | 24 |
| 2.5.2. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik önlemler .....                           | 24 |
| 2.6. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı .....                                    | 25 |
| 2.6.1. Farklılaştırılmış öğretim kavramı: tanımı ve kapsamı .....                 | 26 |
| 2.6.2. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında temel bileşenler .....              | 27 |
| 2.7. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen ve Öğrenci .....                        | 37 |
| 2.7.1. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenin rolü ve sorumlulukları .....        | 37 |
| 2.7.2. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencinin rolü ve sorumlulukları .....        | 39 |
| 2.8. Motivasyon Kavramı Tanımı ve Kapsamı .....                                   | 40 |
| 2.9. Eğitim ve Motivasyon İlişkisi .....                                          | 42 |
| 2.9.1. Okulda motivasyon .....                                                    | 42 |
| 2.10. İş Motivasyonu Kavramı Tanımı ve Kapsamı .....                              | 46 |
| 2.10.1. İş motivasyonu ve eğitim süreci .....                                     | 46 |
| 2.10.2. İş motivasyonu ve öğretmen .....                                          | 47 |
| 2.11. Farklılaştırılmış Öğretim ve İş Motivasyonu İlişkisi .....                  | 48 |
| 2.12. İlgili Araştırmalar .....                                                   | 48 |
| 2.12.1. Yurt dışında yapılmış çalışmalar .....                                    | 49 |
| 2.12.2. Türkiye’de yapılmış çalışmalar .....                                      | 51 |
| BÖLÜM III .....                                                                   | 54 |
| YÖNTEM .....                                                                      | 54 |

|                                                                                                                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                                                                                                                                                                                  | 54 |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....                                                                                                                                                                                                                     | 55 |
| 3.2.1. Araştırmanın çalışma evreni .....                                                                                                                                                                                                        | 55 |
| 3.2.2. Araştırmanın örnekleme.....                                                                                                                                                                                                              | 55 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                                                                                                                                                                                                                 | 57 |
| 3.3.1. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamaları ölçeğinin geliştirilmesi süreci.....                                                                                                                                              | 59 |
| 3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu .....                                                                                                                                                                                                          | 67 |
| BÖLÜM IV .....                                                                                                                                                                                                                                  | 72 |
| BULGULAR .....                                                                                                                                                                                                                                  | 72 |
| 4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Hızı Yüksek Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Uygulamaları Yapma Sıklıkları ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular .....                                                                              | 72 |
| 4.2. Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular .....                                                                                 | 74 |
| 4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının ve motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....                                       | 74 |
| 4.2.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular ..... | 76 |
| 4.2.3. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....            | 79 |
| 4.2.4. Öğretmenlerin sınıf öğretmenliği branşına sahip olup olmamalarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulama sıklıklarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular .....       | 82 |
| 4.2.5. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....                              | 84 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.6. Eğitim yaptıkları sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular .....                                                             | 86  |
| 4.2.7. Özel eğitim ya da üstün zekalılar konusunda özel bir eğitim alma durumlarına göre öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular .....                                                              | 88  |
| 4.2.8. Görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliği algılarına göre öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular .....                                                                         | 92  |
| 4.2.9. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular.....                                                                                    | 94  |
| 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem, Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyi, Sınıf Mevcudu ve Görev Yaptıkları Okulların Fiziksel Altyapı Yeterliği Algısı Değişkenleri ile Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıkları ve İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular ..... | 97  |
| 4.4. Öğretmenlerin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının İş Motivasyonu Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular .....                                                                                                                                         | 99  |
| 4.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerin, Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Özel Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular.....                                                                                                                                                      | 101 |
| BÖLÜM V .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 103 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 103 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma .....                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 103 |
| 5.1.1. İlkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaları ve yapma sıklıklarına dair sonuç ve tartışma .....                                                                                                                                                                              | 103 |
| 5.1.2. İlkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkiye dair sonuç ve tartışma .....                                                                                                                                                                                                                 | 105 |
| 5.1.3. İlkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve                                                                                                                                            |     |

|                                                                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| tartışma .....                                                                                                                                                                                                            | 105 |
| 5.1.4. Cinsiyete göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma.....                                                                                          | 106 |
| 5.1.5. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma                                                    | 106 |
| 5.1.6. Mesleki kıdemlerine göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma.....                                                                                | 107 |
| 5.1.7. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma .....                              | 108 |
| 5.1.8. Eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma.....                                                                 | 109 |
| 5.1.9. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği branşına sahip olup olmamalarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma .....              | 109 |
| 5.1.10. Sınıf öğretmenliği branşına sahip olma durumuna göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma .....                                                   | 110 |
| 5.1.11. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma.....                                        | 110 |
| 5.1.12. Eğitim yaptıkları sınıfların mevcutlarına göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma.....                                                          | 111 |
| 5.1.13. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin eğitim yaptıkları sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma ..... | 111 |
| 5.1.14. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma .....                                        | 112 |
| 5.1.15. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları öğretim uygulamalarının öğretmenlerin özel eğitim ya da üstün zekalılar konusunda özel bir eğitim alma durumlarına göre                                              |     |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma .....                                                                                                                                                                                                                                                     | 112 |
| 5.1.16. Özel eğitim ya da üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumuna göre ilkökul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma .....                                                                                                         | 113 |
| 5.1.17. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliğine dair algılarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma .....                                                                       | 114 |
| 5.1.18. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algıları ile iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma                                                                                                                   | 114 |
| 5.1.19. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma .....                                                                                        | 115 |
| 5.1.20. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine dair algıları ile iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma                                                                                                                         | 115 |
| 5.1.21. Öğretmenlerin mesleki kıdem, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların fiziksel altyapı yeterliği algısı değişkenleri ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları arasındaki ilişki durumuna ilişkin sonuç ve tartışma ..... | 116 |
| 5.1.22. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ile mesleki kıdem, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların fiziksel altyapı yeterliği algısı değişkenleri arasındaki ilişki durumuna ilişkin sonuç ve tartışma .....                                                  | 116 |
| 5.1.23. Öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının iş motivasyonu düzeylerini yordama gücüne ilişkin sonuç ve tartışma .....                                                                                                             | 117 |
| 5.1.24. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarını yordama gücüne ilişkin sonuç ve tartışma ....                                                                                                                        | 117 |
| 5.2. Öneriler .....                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 118 |
| 5.2.1. Öğretmenlerin iş motivasyonları ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları eğitim uygulamalarının niteliğini iyileştirmeye yönelik öneriler .....                                                                                                                                           | 118 |
| 5.2.2. Araştırmacılara yönelik Öneriler .....                                                                                                                                                                                                                                                            | 121 |

|                   |     |
|-------------------|-----|
| KAYNAKLAR.....    | 124 |
| EKLER DİZİNİ..... | 140 |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1. Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımları .....                                                                                                                                               | 56 |
| Tablo 2. Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları Ölçeğinin (HÖYÖÜ) Faktör Analizi Bulguları.....                                                                                                            | 63 |
| Tablo 3. Madde-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları.....                                                                                                                                                           | 65 |
| Tablo 4. HÖYÖÜ'nun Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları .....                                                                                                                                       | 66 |
| Tablo 5. İMÖ ve HÖYÖÜ Ölçekleri ile Toplanan Verilerin Normallik Testi Sonuçları .....                                                                                                                                     | 68 |
| Tablo 6. Veri Toplama Araçları ile Elde Edilen Aritmetik Ortalama Değerlerinin Değer Aralıklarına Göre Anlamı.....                                                                                                         | 70 |
| Tablo 7. Korelasyon Testi İlişki Düzeylerini Değerlendirme Aralıkları .....                                                                                                                                                | 71 |
| Tablo 8. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Hızı Yüksek Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Uygulamalar ve Yapma Sıklıklarına Dair Betimsel İstatistik Değerleri .....                                                        | 72 |
| Tablo 9. İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....                                                                                                                     | 73 |
| Tablo 10. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları .....                         | 74 |
| Tablo 11. Cinsiyetine Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları .....                                                                             | 75 |
| Tablo 12. Mesleki Kıdem Yılına Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Uygulama Sıklıklarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları ..... | 76 |
| Tablo 13. Mesleki Kıdem Yılına Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....                                                       | 78 |
| Tablo 14. Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Öğretim Uygulamalarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları .....              | 80 |
| Tablo 15. Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffetesti Analizi Sonuçları .....                                                     | 81 |
| Tablo 16. Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği Branşına Sahip Olma Durumuna Göre Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları .....  | 83 |
| Tablo 17. Sınıf Öğretmenliği Branşına Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları .....                                                    | 83 |
| Tablo 18. Sınıf Mevcutlarına Göre Öğretmenlerin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları .....                           | 84 |
| Tablo 19. Eğitim Yaptıkları Sınıfların Mevcutlarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları.....                                                      | 85 |
| Tablo 20. Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunup Bulunmama Durumuna Göre                                                                                                                                                  |    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Öğretmenlerin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları .....                                                                                                                                                                 | 87  |
| Tablo 21. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları .....                                                                                                                                           | 88  |
| Tablo 22. Özel Eğitim ya da Üstün Zekalılar Konusunda Özel Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları .....                                               | 89  |
| Tablo 23. Özel Eğitim ya da Üstün Zekalılarla İlgili Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları .....                                                                                                             | 90  |
| Tablo 24. Görev Yaptıkları Okulun Fiziksel Alt Yapı Yeterliliği Algılarına Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....                                                            | 92  |
| Tablo 25. Görev Yaptıkları Okulun Fiziksel Alt Yapı Yeterliliği Algılarına Göre İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları .....                                                                                                                                  | 93  |
| Tablo 26. Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerlerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları.....                                                                        | 95  |
| Tablo 27. Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları.....                                                                                                                                       | 96  |
| Tablo 28. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem, Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyi, Sınıf Mevcudu ve Görev Yaptıkları Okulların Fiziksel Altyapı Yeterliliği Algısı Değişkenleri ile Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıkları Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları ..... | 97  |
| Tablo 29. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem, Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyi, Sınıf Mevcudu ve Görev Yaptıkları Okulların Fiziksel Altyapı Yeterliliği Algısı ile İş Motivasyonu Düzeyleri ile Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları.....                                                  | 98  |
| Tablo 30. HÖYÖÜ Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların İş Motivasyonu Ölçeğinden Alacakları Puanları Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....                                                                                                                                                          | 99  |
| Tablo 31. İş Motivasyon Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların HÖYÖÜ Ölçeğinden Alacakları Puanları Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....                                                                                                                                                           | 101 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamaları anketinin özdeğer faktör grafiği ..... | 62 |
| Şekil 2. HÖYÖÜ ölçeği histogram ve Q-Q plot grafikleri.....                                            | 69 |
| Şekil 3. İş motivasyonu ölçeği histogram ve Q-Q plot grafikleri.....                                   | 70 |



## SİMGELER VE KISALTMALAR

HÖYÖÜ : Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları

İMÖ : İş Motivasyon Ölçeği

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

EU : Ekip Uyumu

İB : İşle Bütünleşme

KB : Kuruma Bağlılık

KG : Kişisel Gelişim

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın temel problemine bilimsel bir zemin oluşturmak amacıyla genel olarak problem durumuna, araştırmanın amacı, sınırlılıkları, varsayım ve metinde kullanılan özel kavramlara ilişkin tanımlamalara, araştırma sürecinde izlenen yöntem ve kullanılan tekniklere ilişkin genel bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Canlılar âleminde farklı yönleriyle en gelişmiş varlık insandır. Diğer taraftan, her ne kadar “insan” ismi altında toplanmış olsa da bu türün kendi içerisinde de insan sayısı kadar farklılaştığını belirtmek gerekir. Bu nedenle insanların birbiriyle olan farklarının ve bu farkların nedenlerinin belirlenmesi, birçok bilim alanı tarafından çalışılmakta ve gün yüzüne çıkarılmaya uğraşılmaktadır. Başka bir ifade ile bireysel farklılıkların, birçok bilim alanı tarafından önemli bir araştırma konusu olarak ele alındığı söylenebilir. Bireysel farklılıklar denildiğinde her ne kadar ilk önce fiziksel farklılıklar akla gelse de gerçekte bireylerin zihinsel, psikolojik ve toplumsal olarak birbirinden farklılaştığı göz ardı edilmemelidir.

Pek çok açıdan farklılaşan insan ve onun davranışlarını anlamak ve anlamlandırmak, yaşadıkları ve yaşayabilecekleri sorunları teşhis edebilmek, uygun çözüm yollarını belirleyebilmek zahmetli ve bir o kadar da karmaşık bir süreci barındırmaktadır. Hiç şüphesiz insan ile ilgili bu süreçlerin biçimlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken en önemli değişkenlerden birinin öğrenme yeteneği olduğu unutulmamalıdır. Buna ek olarak, insanların öğrenebilmeleri ve bununla ilişkili olarak yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmeleri üzerinde etkili olan en önemli bileşenin ise yetenek ya da yeteneklerini kullanabilme yeterliği olduğu söylenebilir. Bu durum, bireyin yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesinin birey açısından ne denli önemli olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu durum aynı zamanda, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışların oluşturulması ya da değiştirilmesi süreci olarak tanımlanan eğitimin nitelik ve niceliğinin,

bireyin yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi üzerinde de önemli bir değişken olarak değerlendirilmesini beraberinde getirmiştir (Kuzgun, 2004).

Eğitimin düzenli ve sistemli kısmını oluşturan planlı eğitim (öğretim) çalışmalarında izlenen programın niteliğinin, bireyin yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesine en iyi şekilde hizmet edecek biçimde tasarlanmasının önemli ve en başta gelen gereklerden biri olduğu söylenebilir. Özellikle grupla eğitim süreçleri için tasarlanan eğitim programlarında, muhatap kitlenin benzer ya da ortak özellikleri dikkate alınması bir ilke olarak kabul edilmektedir (Akkaş ve Tortop, 2015, s.33). Bununla birlikte uygulanabilirlik ve işlevsellik özellikleri dikkate alındığında da tasarlanan eğitim programlarının bireylere özgü özelliklerin de keşfedilmesi ve geliştirilmesinin gerekli olduğu kabulüyle birtakım esneklikleri de barındırmalıdır. Başka bir ifade ile eğitim programları hem bireylerin ortak özellikleri dikkate alınarak geliştirilmeli hem de bireysel farklılıkları teşhis etme ve geliştirmeye imkân sağlayabilmelidir. Zira insanı tanımanın, toplumsal çeşitliliği sağlama ve insanın yeteneklerinden bu çeşitlilik kapsamında en etkin şekilde yararlanabilmenin yolu bireysel farklılıkların doğru tanımlanması ve geliştirilmesinden geçmektedir (Aktepe, 2005, s.15-25). Özellikle modern eğitim bilim araştırmaları ve çalışmalarında da sıklıkla, eğitim programlarının ancak bireysel farklılıkları da dikkate alma ve buna uygun şekilde tasarlanabilmesi durumunda nitelikli bir eğitim programı olarak değerlendirilebileceği vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2015).

Bireylerin farklılığının fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal vb. birçok boyut ile ilişkili olabileceği belirtilmelidir. Eğitim öğretim ortamlarında bu farklılıkların dikkate alınmasının önemli bir husus olduğu alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Levent-Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s.3; Salar, Turgut, Aksakallı ve Gürbüz, 2016, s.432). Bu çerçevede Çaycı (2007, s.89-90), her bireyin tek olduğunu ve en doğal özelliklerden birinin farklı özelliklere sahip olması olduğunu; bu nedenle de öğrencilerin bireysel farklılıklarının, doğal bir zenginlik olarak algılanarak öğretimde bu zenginlikten faydalanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Günümüzde bireyler arasındaki farklılıkların bilimsel olarak belirlemesinde umut verici gelişmeler yaşanmaktadır. Eğitimcilerin görevi ise, bireylerin doğuştan getirdikleri özelliklerine binaen nasıl bir eğitim programının tasarlanması ve uygulanması gerektiğine ilişkin doğru cevaplar oluşturabilmektir. Modern dönemde eğitimbilim ve uygulamalarında bireysel farklılıklar, eğitim politikalarının belirlenmesinden uygulamalar içerisinde somutlaşmasına ve değerlendirme süreçlerinin biçimlenmesine kadar her aşamada kendini belirgin şekilde hissettirmektedir. Özellikle kaynakların kısıtlı olması ve bu kısıtlı

kaynaklardan en etkin şekilde yararlanabilme düşüncesi hem eğitim politikalarının belirlenmesi hem de uygulanarak değerlendirilip geliştirilmesi açısından bu yaklaşımı daha da önemli bir hale gelmiştir. Çünkü toplumun ekonomik yapısı, imkân ve şartları, geleceğe ilişkin hedeflerin ve yetiştirilecek insan gücünün niteliğinin belirlenmesinde önemli bir değişken olarak işlev görmektedir (Salar, Turgut, Aksakallı, Gürbüz, 2016, s.433).

Eğitimbilim açısından bakıldığında her bireyin doğal olarak ve doğuştan farklı yeteneklere ve yetenek düzeylerine, zekaya, ön bilgilere, öğrenme biçimlerine ve motivasyon araçlarına sahip olduğu alan yazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Aslam-Orkun ve Bayırlı, 2019, s.72-73; Babayigit, 2016, s.2; Topkaya ve Çelik, 2013, s.316). Bu nedenle eğitim süreçleri, bu farkları dikkate alarak planlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Bu çerçevede özellikle bireyleri sahip oldukları bireysel farkların dikkate alınarak eğitilmesi ve yönlendirilmesi; böylelikle gelecek yaşamlarına hazırlayarak bireysel ve toplumsal yaşamda etkin hale getirme yükümlülüğünün eğitim kurumlarına düştüğü söylenebilir (Aktepe, 2005, s.15-25).

Sınıf içi öğrenci özellikleri düşünüldüğünde bir sınıfta genel olarak ortalama öğrenme hızına sahip öğrencilerin bulunmasıyla birlikte başarı düzeyleri farklı olan öğrencilerin de olduğu; bu nedenle de öğrenci grubunun tek tip ya da düzey olmayıp karma bir grup özelliği taşıdığı göz ardı edilmemelidir. Keller'in (1968, s.80) ifade ettiği, öğrenmenin bireysel olduğu ilkesi temel bir ilke olarak kabul edilse de, grupla eğitim çalışmalarının daha yaygın olduğu dikkate alındığında bir sınıf içinde genel olarak hızlı, normal ve yavaş öğrenen öğrencilerin birlikte eğitim aldığı bilinmelidir. Bu nedenle farklı öğrenme hızlarına sahip olan öğrencilerin öğrenmelerine en iyi şekilde destek sağlayabilmek ve rehberlik edebilmek için farklılaştırılmış eğitim uygulamalarına gidilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrenme hızına bağlı olarak öğrencinin etkinliklere yönltilmesi ya da onlara uygun eğitim yaşantılarıyla yüzleştirilmesi, alanyazında genel olarak “zenginleştirilmiş öğrenme yaşantısı” kavramıyla ifade edilmektedir (Tortop, 2018, s.22). Bu bağlamda zenginleştirilmiş öğrenme yaşantısı, öğrenme hızına bağlı hazırlanan etkinlikler öğrencinin hazırbulunuşlukları, ihtiyaç, istek ve ilgisine yönelik gerçekleştirilen etkinlikler olarak tanımlanabilir (Tomlinson, 1999'dan akt, Tortop, 2018, s.19). Zenginleştirmeye beraber öğrencinin programın muhtevasını keşfetmesi için farklı yöntemlerin kullanıldığı, farklı etkinliklerle öğrenme sürecinin öğrencinin anlamlı öğrenmesine daha çok katkı sağlaması beklenmektedir. Bundan hareketle zenginleştirme faaliyetlerinin öğretim programının süreç, içerik ve ürün boyutunda, farklı öğrenme türleri ve hızlarına sahip öğrencinin öğrenme

gereksinimlerini karşılamak maksadıyla kullanılan yaklaşım olduğu da değerlendirilebilir (Tomlinson,1999'dan akt, Tortop, 2018. s.19).

Anahtar kavram olan “zenginleştirme”, normal ve üstün yetenekli öğrencinin rastgele bir konuda ya da alanda akranlarına kıyasla daha çok derinleşmesini mümkün kılmak üzere bilgi alanlarının genişletilmesi ya da mesajlara ulaşabilme konusunda alternatif yollara sahip olabilmesi şeklinde ifade edilebilir. Sak’a (2009, s.220) göre zenginleştirmeye birlikte eğitim programının kapsamının genişletilmesi sağlanarak ileri düzeyde konuları kapsaması da sağlanabilmektedir. Öğrenme yaşantılarını zenginleştirme, sadece üstün zekalı öğrenciler için düşünülmemesi; normal ya da yavaş öğrenen öğrenciler için de hazırbulunuşluk, motivasyon, öğrenme hızı, öğrenme tarzları, ilgi, istek, ihtiyaç gibi bireysel farklılıkları nedeniyle sınıf ortamında zenginleştirilmiş öğrenme-öğretme etkinliklerinin tercih edilmesi gerektiği belirtilebilir. Zira zenginleştirilmiş öğrenme-öğretme etkinlikleri vasıtasıyla bütün öğrencilere alternatif öğrenme imkanları sunulmuş olmaktadır. Bu alternatifler; öğrencilerin ilgi, motivasyon ve öğrenme şekli gibi öğrenmeleri üzerinde etkili değişkenlere göre biçimlenen içerik ve yaşantıları içermelidir.

Alanyazın incelendiğinde mentörlük, aşamalı görevler, bağımsız çalışma, alan gezileri, öğrenme günlükleri, okul dışı öğrenme ortamları, yeni nesil sorular, açık uçlu sorular, gerçek yaşam problemleri, genişletme etkinlikleri ile matematik ve bilim olimpiyatları gibi örneklerin öğretimi zenginleştirme stratejileri arasında sayıldığı dikkati çekmektedir. Bu stratejilerin kullanılması sayesinde öğrencilerin açığa çıkmamış yeteneklerinin keşfinin ve akademik gelişimlerini üst seviyelere yükseltmenin mümkün olabileceği ifade edilmektedir (Maker ve Schiever, 2005, s.545; Renzulli, 1997; Sak, 2010, s.228). Zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları ile bütün öğrencilerin eğitim programı aracılığıyla olağandan daha hızlı ilerlemesi veya öğrenme motivasyonuna bağlı olarak akranlarına nazaran daha hızlı öğrenmesi, akademik yönden daha başarılı olması, öğrenmeye ve okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesi üzerinde olumlu katkılarının bulunduğu ilişkin bilim insanları arasında genel bir fikir birlikteliğinin olduğu söylenebilir (Sak, 2010).

Diğer taraftan bu süreçte hızlı öğrenmenin, yalnızca genel zekâ ya da yetenek düzeyleriyle ilişkili olmayıp öğrencilerin ilgi alanları, motivasyonları, tutumları ve yetenek türleri ile ilişkili olduğu da belirtilmelidir. Başka bir ifade ile hızlı öğrenmek, yalnızca zeki olanların değil, aynı zamanda ilgi miktarı, olumlu tutuma sahip olma düzeyi ve yetenek türüne uygun bir muhteva ile yüzleşebilme oranları ile de ilişkilidir. Bu nedenle farklı derslerde farklı öğretmenlerin uygulamaları ile öğrencilerin daha hızlı öğrenen bireyler haline geleceği

söylenbilir (Özdemir, 2023, s.10). Zira Bloom'un tam öğrenme modelinin temel değişkenleri arasında sayılan bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği boyutundaki alt değişkenlerin her birinin öğrenme ürünü üzerinde belirleyici etkisinin olduğu farklı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Tortop, 2018, s.83-93). Bu çerçevede tam öğrenme modeli kapsamında öğretmenin, öğrencilerinin yeni öğrenme ünitelerine uygun bilişsel ve duyuşsal girişlerini sağlaması, ipucu, pekiştirme, katılma ve geribildirim ilkelerinden etkin yararlanabilmesi, öğretim süreci sonunda öğrencilerin öğrenme hızlarının artması, olumlu tutumların kazanılması ve akademik başarının artması gibi bazı sonuçları beraberinde getirdiği ifade edilmektedir (Yeşilyurt, 2020, s.1553). Buna göre burada daha belirgin özelliğin, öğretmenlerin zenginleştirilmiş öğrenme yaşantısı planlama, hazırlama ve uygulama yeterliklerine sahip olmasının, öğrencilerin daha hızlı öğrenebilen, yaratıcılık becerileri gelişmiş, olumlu tutumlara sahip, akademik başarısı daha yüksek öğrenciler haline gelmelerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir (Altıntaş ve Özdemir, 2015, s.826-827).

Öğretmenlerin bireysel farklılıkları temel alarak sınıfta öğretim sürecini zenginleştirme çalışmalarını yapması ile öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri ve ders başarılarını yükseltmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin bu doğrultuda öğretim uygulamalarını düzenlemeleri durumunda öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinin desteklenmesinin yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünce, muhakeme becerisi ve yaratıcılık düzeylerinde de olumlu gelişmelerin sağlanabileceği düşünülmektedir. Ancak bu süreçte eğitim ortamını çağın gerektirdiği imkanlarla donatabilen, farklı öğrenme alternatifleri sunabilen, var olan imkân ve fırsatlardan etkin kullanabilen ve özellikle bakış açısı ve farkındalık yönüyle donanımlı öğretmenlere ihtiyaç olduğu belirtilmelidir (Tortop, 2018, s.23). Bakış açısı geniş, farkındalık ve motivasyon düzeyi yüksek olmayan bir öğretmenin eğitim ortamını bu zenginliğe ve niteliğe kavuşturabilmesinin; böylelikle de hem kendisi hem de öğrencileri için arzulanan üst düzey başarının yakalanabilmesinin mümkün olmadığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde eğitimde başarıyı yakalamanın; öğrenmeye istekli ve hazır öğrencilerin yanı sıra, işine inancı tam olan, bireysel farklılıkları önemseyen, bireye göre etkinlik tasarlama becerisine sahip olan, ekip çalışmasına önem veren, bilinçli ve bütün yaratıcılığa engel kaygılardan sıyrılmış, özetle iyi bir motivasyona sahip öğretmenler ile mümkün olacağı konusunda bilim insanı ve eğitimcilerin fikir birlikteliği içerisinde olduğu görülmektedir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Senemoğlu, 2015). Demirci (2011, s.6), eğitim

kurumları işini seven nitelikli öğretmenler ile varlığını devam ettirebileceğini; vazifelerini en iyi şekilde yapacağı değerlendirilen eğitim kurumları için verimlilik ve motivasyonu etkileyen faktörlerin belirlenerek gün yüzüne çıkarılması ve kalıcı çözümlerin geliştirilmesinin çok önemli olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim ve öğretim süreçlerinin yürütüldüğü okullar ve sınıfların öğrenci yapıları incelendiğinde ilgi, dikkat, öğrenme hızı, öğrenme tarzı, motivasyon düzeyi, zekâ yapısı gibi öğrenme üzerinde etkili olan araştırmalarla tespit edilmiş daha birçok değişken açısından heterojenlik gösterdiği söylenebilir. Aynı sınıf ortamlarında kaynaştırma öğrencilerinden hızlı öğrenen öğrencilere kadar karma gruplarla birlikte eğitim verildiği gözlenmektedir. Buna karşılık aynı gruptaki bütün öğrenciler için aynı ortamlarda ya da mekânlarda, aynı öğretim programları ile eğitim çalışmaları yürütülmektedir. Diğer taraftan alanyazında öğrenmenin bireysel olduğu; bireysel farklılıklara dikkat etmenin gerekli olduğu, bu farklılıklar ortamında eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasının ilke olarak benimsenmesi gerektiğine ilişkin çok sık ifade ve açıklamaların yer aldığı da gözlenmektedir (Levent-Veznedaroğlu ve Özgür, 2005, s.3).

Özellikle okul ya da sınıf ortamlarında öğrenme üzerinde etkili farklı değişkenler açısından heterojen olan öğrenci gruplarının aynı sınıf ortamlarında ve aynı çerçeve öğretim programları kapsamında eğitim almalarına karşılık hem fırsat ve imkân eşitliğini hem de her bir öğrencinin en üst düzeyde öğrenebilmesini temin edebilmede en aktif ve belirleyici rol alması gereken kesimlerin öğretmenler olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde bu sorun karşısında eğitim bilimciler tarafından öne sürülen en etkin çözüm ya da çarelerden birinin zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarının sağlanması olduğu dikkati çekmektedir (Tortop, 2018, s.21). Öğretmenlerin, öğretim sürecinin planlarken uygulamalarda bulunurken ve değerlendirme iş ve işlemlerinde zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarını dikkate alarak ve temin ederek hareket etmesinin, heterojenliğe karşılık alınabilecek en eğitsel çözümlerden biri olduğu söylenebilir. Bu süreçte ne hızlı öğrenen öğrencilerin ne de yavaş öğrenen öğrencilerin birbirinden olumsuz etkilenmemeleri ya da birbiri için sınırlılık alanı oluşturmamaları önemlidir. Başka bir ifade ile ne hızlı öğrenen öğrenciler yavaş öğrenen öğrencilere yönelik daha yavaş ilerletilmesi gereken öğretim süreçleri nedeniyle mağdur edilmeli ne de yavaş öğrenen öğrenciler hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yapılan hızlı ve yoğun öğrenme-öğretme etkinliklerinin altında ezilmemelidir.

Hızlı öğrenen öğrenciler öğrenme motivasyonları yüksek olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin hızlı öğrenmeleri olumlu bir davranış iken öğretmenlerin yanlış bir strateji izleyerek yavaş öğrenenlerle aynı çerçevedeki öğrenme-öğretme uygulamalarıyla bu öğrencileri muhatap bırakmasının, hızlı öğrenen öğrencilerin sınıf içinde sıkılma, öğrenme-öğretme süreçlerinden tatmin olmama, ihtiyaçlarını karşılamadığı için öğrenmeden ve okuldan soğuma gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına; daha önemlisi bu öğrencilerin öğrenme hız ve kapasitelerine rağmen süreçte mağdur edilmelerine ve zarar görmelerine yol açabilir. Bu olumsuzlukların ortaya çıkmaması için öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak öğrenme etkinliklerinde bazı farklılaştırmalara gidebilmesi gerekmektedir. Hızlı öğrenen öğrencilerin sahip olduğu potansiyelin ve motivasyonun etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öğrencilerin sahip olduğu bilgi, beceri ve taşıdığı değerleri göz önünde bulundurarak bir eğitim ortamı düzenlemesine gidilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir (Şahin ve Keser, 2016, s.39). Akkaş ve Tortop (2015, s.4) hızlı öğrenen öğrencilere yönelik ileri düzey etkinliklerin olduğu; örneğin, bağımsız çalışma, aşamalı görevler, öğrenme günlükleri, ileri düzey yeni nesil soruların olduğu etkinlikler gibi zenginleştirilmiş bir içerik hazırlanırsa hızlı öğrenen öğrencilerin kendilerini geliştirebileceklerini ve daha tatmin edici ve geliştirici öğrenmeler gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Gerekli eğitim düzenlemeleri sonrasında öğrencinin ilgi alanı daha kolay tespit edilebilir ve bu alanda elde etmek istediği kariyer basamaklarını aşması, dolayısıyla hedefine ulaşması sağlanabilir. Bu sayede akranlarından hızlı öğrenen öğrencilerin gelişim düzeyleri, akademik başarıları daha fazla gelişim gösterebilir. Orta düzey hızda öğrenen öğrencilere yine onların öğrenme hızına uygun zenginleştirilmiş içerikler hazırlanarak bu öğrencileri hızlı öğrenen öğrenci grubuna yaklaştırmaya çalışılabilir. Yavaş öğrenen öğrenciler ise öğrenme sürecinde demoralize olmamaları adına kendi seviyelerine uygun etkinliklerle muhatap edilerek küçük adımlarla orta hızda öğrenen öğrenci grubuna yaklaştırılabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, yeniliklere açık ve çeşitliliği olan öğretim programları tercih etmesi gerekmektedir (Tortop, 2018, s.24).

Eğitim ve öğretim süreçlerinde hem hızlı hem de onlara göre daha yavaş öğrenen öğrencileri ihmal etmeden; her iki kesimin de muhatap kaldığı öğrenme-öğretme uygulamalarından en iyi şekilde yararlanabilmesini temin etmede öğretmenlerin etkin rol alması gerekmektedir. Bunun için de hem zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarından etkin yararlanabilme hem de bu durumda kendi üzerine yükleyeceği fazladan sorumlulukları yerine getirme konusunda

yüksek bir motivasyona, geniş bir bakış açısına ve uygun yeterliklere sahip olmasının önemli olduğu belirtilmelidir. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik ilkököl öğretmenlerinin zenginleştirilmiş öğrenme yaşantısı tasarlama, uygulama ve değerlendirme durumları ile iş motivasyon düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

### **1.1.1. Problem cümlesi**

İlkököl öğretmenlerinin öğrenme hızı yüksek öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarında bulunma sıklıkları ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişki nedir?

### **1.1.2. Alt problemler**

İfade edilen ana problem cümlesi çerçevesinde alt problemler şu şekilde ifade edilebilir:

1. İlkököl öğretmenlerinin;
  - 1.1. Öğrenme hızı yüksek öğrencilere yönelik uygulamaları yapma sıklıkları nedir?
  - 1.2. İş motivasyonu düzeyleri nedir?
2. Öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu düzeyleri, ilkököl öğretmenlerinin;
  - 2.1. Cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.2. Mesleki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.3. Okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.4. Sınıf öğretmenliği branşına sahip olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.5. Sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
  - 2.6. Sınıfta kaynaştırma eğitime tabi tutulan öğrenci bulunup bulunmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

- 2.7. Özel eğitim ve üstün zekalılar konusunda özel bir eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.8. Görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine yönelik algılarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.9. Görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki kıdem, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların fiziksel altyapı yeterliği algısı değişkenleri ile;
  - 3.1. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları arasında bir ilişki var mıdır?
  - 3.2. İş motivasyonu düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. İlkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel uygulamaları yapma sıklıklarının, iş motivasyon düzeylerini yordama gücü nedir?
5. İlkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel uygulamaları yapma sıklıklarının yordama gücü nedir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul öğretmenlerinin öğrenme hızı yüksek olan öğrencilere özel yaptıkları öğretim uygulamaları ve bu uygulamalarda bulunma sıklıkları ile iş motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Böylelikle hızlı öğrenen öğrencilerin akademik başarılarının ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkileyebilmek üzere yapılacak öğretim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında eğitimcilere ya da programcılara kaynaklık edebilecek ipuçlarına ulaşılması amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Ortalama zekâ düzeyine sahip öğrenciler arasında fiziksel, duygusal veya sosyal becerilerde farklılıklar olduğu gibi bilişsel becerilerinde de farklılıklar olduğu bilinmektedir. Ancak öğretim programları ve özellikle de ders planları hazırlanırken öğrencilerin bu farklılıklarının önemli ölçüde göz ardı edildiği söylenebilir (Üşenti, 2013, s.3). Oysa öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme iş ve işlemlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve özellikle de öğrenme hızı farklılıklarının dikkate alınarak yapılandırılmasının hem öğretimin bireyselleştirilmesine hem de her bir öğrencinin bu süreçlerden daha etkin yararlanarak öğrencilerin akademik, duygusal ve sosyal gelişimlerine daha çok katkı sağlanabileceği, alanyazında sıklıkla dile getirilmektedir (Senemoğlu, 2015; Tortop, 2018). Ders planları yapılırken yavaş öğrenen ya da geriden gelen öğrencilere yönelik destek eğitim odası, ek kurslar düzenleme, özel dersler aldırma gibi birtakım uygulamalara gidildiği dikkati çekmektedir. Bu sayede öğrenme eksiği olan öğrenciler bu kurslarla eksiklerini kapatabilecekleri düşünülmektedir. Ancak hızlı öğrenen ve öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrencilere yönelik özellikle sınıf içi öğretim süreçlerini planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmalarına yeterince ve düzenli olarak gidilmediği söylenebilir. Bu durum, hızlı öğrenme gibi avantajlı bir duruma sahip olmalarına rağmen bu avantajları, özel durumları dikkate alınmadan yürütülen süreç nedeniyle dezavantaja dönüşebilmektedir. Bu öğrencilerin hızlı öğrenmeleri nedeniyle öğretimin ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap vermemesi nedeniyle hem kendileri mağdur olmakta hem de okula, derse, öğrenmeye ve öğretmene karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine; hatta istenmeyen davranışlar geliştirerek disiplin sorunlarının yaşanması gibi daha birçok sorunun önünü açabilmektedir. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar, bu olumsuzlukların aşılması adına öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak öğrenme etkinlikleri tasarlamaları ve öğretim süreçlerini zenginleştirici uygulamalarda bulunmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bilgin ve Bahar, 2008, s.24-26). Hızlı öğrenen öğrenciler için yapılabilecek farklılaştırma uygulamalarına; aşamalı görevler, mentörlük, akran eğitimi, akıl zekâ oyunları, okul dışı öğrenme ortamlarının deneyimlenmesi, seviye gruplarının oluşturulması, bilim ve matematik olimpiyatlarına katılımın teşviki, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılım gibi faaliyetler örnek gösterilebilir. İlkokul programında yer alan farklı derslerde öğretmenler tarafından bu tür farklılaştırma uygulamalarına yer verilmesi ile birlikte, hızlı öğrenen öğrencilerin öğrenme hızlarına bağlı olarak normal ya da yavaş

öğrenme hızına sahip akranlarına göre öğrenme sürecini daha hızlı, etkili ve başarılı şekilde yürütebilmelerine önemli katkılar sunacağı söylenebilir. Bu nedenle bu araştırmanın;

- İlkokul öğretmenlerinin, hızlı öğrenen öğrenciler için hangi uygulamalara ne sıklıkta başvurduklarının belirlenmesine,
- Bu alanda yapılabilecek farklı ve örnek uygulamalara ilişkin tespitlerde bulunulabilmesine,
- Öğretmenlerin bu uygulamalara başvurma sıklıkları ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkilere dair bulgular ortaya konularak bu süreçlerde öğretmenleri daha etkin hale getirebilme yollarına ilişkin bazı tespitlerin ortaya konulmasına,
- Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğretmen yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik yapılacak eğitim çalışmalarının planlanması ve yürütülmesi açısından bilimsel bir zemin oluşturmaya katkı sunması yönlerinden alanyazına yeni bulguların kazandırılmasına,
- Farklı araştırmalarda kullanılmak üzere hızlı öğrenen öğrenciler için özel uygulamalar ölçeği içerikli bir veri toplama aracının alanyazına kazandırılmasına, katkı sunabilmesi açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada başlıca şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulanan veri toplama anketine iş motivasyon ölçeklerine verdikleri cevaplarda samimi oldukları,
2. Alanyazın araştırmaları sonunda erişilen çalışmaların, çalışmanın temel probleminin farklı yönlerini ortaya koyabilme için yeterli olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlıkları**

Bu araştırma;

- Akranlarına göre daha hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yapılan çalışmalarla,
- 2022-2023 eğitim öğretim yılında yapılan çalışmalarla,

- Hızlı öğrenen öğrencilerin belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak oluşturdıkları algıları ile,
- Veri toplama araçları açısından öğretmenlere uygulanan “İş Motivasyon Ölçeği” ve “Ders İçerisinde Uygulanan Zenginleştirme İçeriklerini Kullanım Sıklığı Anketi” ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

*Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi:* Bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasındaki öğrenme ve bireysel farklılıklarının giderilerek her öğrenciye hızına uygun öğretim yapılması sürecidir (Keller, 1968, s.80).

*Aktif Öğrenme:* Öğrenen kişinin sürecin sorumluluğunu üstlendiği, öğrenen kişiye sürecin farklı yönleri üzerinde karar verme ve düzenleme imkânı sağlayan, karmaşık öğretimsel faaliyetlerle öğrenen kişinin öğrenme esnasında zihinsel melekelerini kullanmaya yönelten öğrenme süreci (Gürbüz ve Coştu, 2004, s.23).

*Hızlı Öğrenen Öğrenci:* Hızlı öğrenen öğrenci kavramı eğitimde sıklıkla kullanılan ifadelerden biridir. Ancak bu kavramın herkes tarafından üzerinde görüş birliği sağlanan bir tanımı olmamakla birlikte aktif öğrenen öğrenci kavramı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Türkben, 2015, s.904). Buna göre bu çalışmada hızlı öğrenen öğrenci, akranlarına göre daha kısa sürede ve daha derinliğine öğrenme gerçekleştirebilen öğrenciyi ifade etmek üzere kullanılmıştır.

*Hızlandırma:* Öğrencilerin eğitim programında akranlarından daha hızlı ilerlemesi veya daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirir hale gelmelerinin sağlanması yoluyla hızlı öğrenebilme kapasitesinin desteklenmesi, bu amaçla program yapılandırmasına gidilmesi (Tortop, 2018, s.22).

*İş Motivasyonu:* Çalışılan kurumun ve kişilerin ihtiyaçlarının iş doyumu ile neticelenecek bir iş ortamı sağlayarak bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve içinde istek uyandırılması sürecidir (Ertürk, 2016, s.3).

*Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları:* Öğrenci ihtiyaçlarına uygun görevler, etkinlik ortamlarında düzenleme, esnek gruplama ve sürekli değerlendirme içeren uygulamalardır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapılırken hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme biçimi gibi bireysel farklılıklar esas alınır (Özer ve Yılmaz, 2016, s.132).

*İlkokul Öğretmeni:* Eğitim- öğretim kademelerinde ilköğretim 1. Sınıftan 4. Sınıfa kadar okuma yazma, temel matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler gibi alanlarda eğitim veren öğretmenlik branşıdır (SAYEM, 2024).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Öğrenme ve Öğretme Kavramı

Kişilerde kalıcı tutum değişikliğinin oluşması, diğer bir ifadeyle kişinin öğreniminin öğrenim ve öğretim işleminin verimli olarak tertip edilmesiyle mümkündür (Güven, 2004, s.1).

*Öğrenme:* Öğrenmeye dair çeşitli kuramlar, öğrenme olgusunu değişik açılardan açıklayabilmektedir. Bunlardan bazıları öğrenmeyi; karşılıklı tepki, fikirlerin bir diğerine benzetimi, davranış değişimi, güdülenme, algı, anlamlandırma olarak ifade edebilmektedir. Bu minvalde öğrenme olay karşısında verilen tepki sonucu durum oluşumu ya da değişimi olarak tanımlanabilir. Buna karşın durumdaki değişim yapının olağan gelişimi ve zamana bağlı meydana gelişi de katılır (Alkan, 1987, s.209).

Gagne, Golas, Keller ve Wager (2005, s.45) öğrenimin kişinin davranış şeklini, yeterlilik düzeyi ve ne düzeyde bilgiye sahip olduğuna bağlı kişide değişimi ortaya çıkaran süreç olarak ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğrenimin kişinin bilgi ve yeterlilik düzeyini dikkate alarak davranış şeklinde değişiklik oluşturmaları beklenir.

*Öğretme:* Öğrenmenin destekçisi olan öğretme ise, belirli koşullarda belirli davranış gösterilmesi amacıyla kişinin bu doğrultuda çevresini şekillendirme sürecidir. Öğretime, kararlaştırılmış belirli amaçlara en etkili şekilde ulaşacak biçimde kişi, malzeme ve gereçleri kullanma prosesi de denebilir (Alkan, 1987, s.210). Bu açıdan öğrenimin hem bireyi hem de çevresindeki koşul ve gereçleri de süreci desteklemekte doğru kullanma gereğini beraberinde getirdiği söylenebilir.

##### 2.1.1. Öğrenmeyi etkileyen faktörler

Öğrencinin öğrenme ortamında faydalandığı materyaller, ilgi, odak, öğrenme gereksinimi, hazırbulunuşluk, öğretim metodu, öz denetim (Alkan, 1987, s.213-214), öğrenme dürtüsü ve

motivasyonu, baskı ve buna karşı içsel disiplin ve denetim, gerçekliğe uymayan ve gereksiz kurallar, bir yanda ödül-ceza ile teşvik diğer yanda psikolojik durumla çelişkili düşünceler öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında gösterilebilir (Alkan, 1987, s.217-219). Öğrenmeyi etkilediği düşünülen bu tür faktörlerin öğrenme sürecini pozitif ya da negatif etkileyebildiği düşünüldüğünde, hangi faktörün hangi koşulda ve şekilde nasıl kullanılacağına sorumluluğu eğitime düşmektedir.

## **2.2. Öğrenme ve Bireysellik**

Bireylerin öğrenme kabiliyetleri her ne kadar benzer yapıda görünse de öğrenme yolları farklıdır. Tüm bireylerin öğrenimi mümkünken öğrenme şekilleri aynı değildir. Bireyler arasındaki farklılıklar da bütüne uyan öğrenim tarzının yokluğundan kaynaklanmaktadır (Bayırlı, Orkun, Bayırlı, 2019, s.72).

Mevcut kabiliyet, benzer ya da farklı yönler ortaya koyan öğrenmenin tüm bireyler tarafından gerçekleştirilmesi mümkün ancak farklı şekillerde olduğu bilinmelidir. Bireylerin öğrenme tarzlarındaki farklılığı irdelemeye yönelten de kişiler arasındaki bu değişikliklerdir (Bayırlı, Orkun, 2019. s.72).

Bireyin doğası, kendi mayasında var olan gizil güce yönelmesine saygı gösterilmesini gerektirir (Selçuk ve Yılmaz, 2017). Öğrenmenin bireyselliğine bu açıdan bakarsak öğrencilerin öğrenme durumlarını genellemek yerine onların biricikliği ve öğrenme farklılıklarını duyumsayarak her bireyin gerekli ortam sağlandığında öğrenebileceği sonucuna varabiliriz.

### **2.2.1. Öğrenmenin bireyselliği ve bireysel öğretim**

Kişileştirilmiş sistemin öğrenme aşamalarında öğrenciler, tekil ve bizzat ya da bireylerle etkileşimli çalışabilir veya uygulama içeren etkinlik içerisinde yer alarak destek alabilirler. Öğrenci ünite içeriğini öğrendiğine dair kendini yeterli hissettiğinde kararlaştırılmış sınav döneminde değerlendirmeye tabi tutulabilir. Değerlendirmeye girmiş kişi bu yolla öğreticiden dönüt de almış olacaktır. Bireyin başarılı addedilmesi durumunda diğer bir ünite veya bölüme geçiş sağlayabilir, yeterli başarıyı sağlamaması durumundaysa ünite veya

bölüm tekrarına veyahut alternatif ölçümlere tabi tutulması gerekebilir. Sistemin temel kriteri, bireyin kendi öğrenme yapısına uygun öğrenim olanağı sağlamasıdır (Özkan, 2005, s.123). Bu sayede her birey kendi öğrenme stiline göre bir eğitime tabi tutulup, alternatif değerlendirme etkinlikleriyle de aktarılmak istenen konuda yeterlilikleri sınanabilecektir.

### **2.2.2. Öğrenmenin bireyselliği ve grupla öğretim**

Grup, karşılıklı ve aralarında temel değerlere sahip, karşılıklı bağlı iki ya da daha çok bireyin oluşturduğu toplumsal bir yapıdır (Özsoy, 1969, s.11). Bu anlamda, birden çok kişinin toplandığı ve ortak amaç çerçevesinde çabaladığı takdirde bir grup haline gelir. Grup oluşumunda kriterlerin tespiti önem arz eder. Kullanılan bazı uygulamalarda kimi öğretmenler öğrenci vasıflarını esas kabul ederken, kimisi ise öğrenci kabiliyetlerini temel alır. Bu bağlamda belirlenen gruplar stabil olmamakta, ders, öğrenci ve konu çeşitliliğine bağlı değişkenlik gösteren aktif bir yapıdadır. Uygulamada grupların 3 ile 7 kişiden müteşekkil olması en ideal haldir. Optimumu ise 5 kişiden oluşandır. Tüm gruplarda birer başkan, sözcü ile sekreter yer almalıdır. Grup içi münazaraları, işbirlikli öğrenim ve ufak grup çalışmaları yararlıdır. Grup çalışmaları ihtiyaç halinde öğrenci puanlaması yüzde puanlamaya çevrilebilir. Bu sayede eksik yanların tespiti ve eksikliğin giderilmesine dair tedbirler sağlanabilir (Bekmezci, Ünlü, 2007, s.56).

Grupla öğretim türlerinden biri olan iş birlikli öğretim, öğrenimle öğretim dönüşümü için pek çok yararı, işe yararlılığı sağlarken çoğu zorluğun üstesinden gelmeyi de destekler (Özdoğan, 2008, s.8). İşbirlikli öğrenimde bireyin amacına ulaşmadaki başarısı diğer grup üyelerinin aynı amaca erişimi durumunda mümkündür (Bekmezci, Ünlü, 2007, s.54).

Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırma ile bireylerin işbirlikçi öğrenimi rekabetçi öğrenmeye göre bireyin rahatlık hissinin daha yüksek olmasıyla tercih ettiği ortaya çıkmıştır (D.B. Hains ve W.S. McKeachie' den akt. Erden,1988, s.59-60).

Grup çalışmalarından bir diğeri ekiple öğrenim, grup çalışmasının dersin büyük kısmında uygulandığı yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada grup üyeleri arasında iş birliği mevcuttur. Lakin, başarının yukarı çekilmesi ve üst düzey performans eldesi için gruplar arasında bir mücadele olur. Eğitim yapısında gruplar sınıf ya da okul olabilmektedir. Grubun sahip olması gereken niteliklerin yanı sıra grup içi etkileşimle grup fertlerinin iletişimiyle

Çalışma teknikleri de önem arz etmektedir. Gruptaki etkileşime etki edenlerin başında; grup yerleşimi ile çalışma şekli olduğu söylenebilir (Smith, 1996, s.71).

Grup içi etkili çalışma ortamı sağlamada öğretmenin evvela beklentisini net ve kolay idrak edilebilir şekilde belirtmesi gerekir. Bu doğrultuda grup yeleri ile çalışmaya dair kurallar ele alınarak belirsizliğe karşı önlemler oluşturulabilir. ğrenim-ğretim sürecinin büyük bir bölümünün sınıfta geçirildiği değerlendirildiğinde, birey konforunun sağlanması, karşılıklı iletişimle öğrenim ortamının oluşturulmasına yönelik düzgün bir sınıf ortamı sağlanması ğretim süreci için çok önemlidir. Adilane sınıf atmosferinde bireyler grubun ortak amacına bilinçli katılım sağlarken öz denetim imkânı da elde eder. Bu bağlamda iş birliği içerisinde beraber çalışmaya ehemmiyet verilir (Bekmezci, nl, 2007, s.55).

#### **2.2.2.1. Grup içinde bireysel ğrenme**

Grup içerisinde iş birliğine dayalı öğrenim dışında zabayı desteklemek adına bireysel çalışmalara da zaman ayırmak gerekebilir. Dolayısıyla grup içerisinde kişisel çalışmaların grup içerisindeki faydaya pozitif anlamda etkisi olduğu düşünülmektedir çünkü kişisel çalışmalarla sarf edilen gayretin grup çalışmalarına da yansıması grup çalışmasının niteliğini arttıracaktır (Kirschner, Paas, F., ve Kirschner, 2008, s.2). Grup içerisindeki bireysel çalışmaların grup üyelerinin birbirine verdiği destekten kaynaklı kendini anlatabilme yetisi, sorumluluk paylaşımı, sosyal tutum edinimini de sağlayabilmektedir. Bununla birlikte ilgili tekniklerle bireyler hem öğrenim ve öğretimde etkin rol alırken, akranlarıyla sağladıkları etkileşimle de öğrenimin bunaltıcılıktan uzak eğlenceli bir hal almasına şahit olabilmektedirler.

#### **2.3. Öğrenen Merkezli Eğitim ve ğretim**

ğreneni merkeze alan eğitim ve öğretimde yoğunlaşılan kavramlar ğrenci gereksinimleri, yetenekler ve ilgi alanlarıdır. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımda, çoğu kez problemler ğrenci ilgi ve gereksinimlerine bağlı yaklaşımla birlikte ele alınır ve müfredat muhtevasının analizinden çok ğrenci ile asıl probleme yönelik çalışmak esas alınır. Öğrenen merkezli öğretimde; ğretim ile öğrenime yönelik bütün alanları ve ğrenci yapılarına yönelik

öğretimde kullanılan problemleri çözümleyecek, özel bir çözümleme ya da tek yönlü yöntem bulunmamaktadır. Bu yönden öğrenen merkezli öğretimde farklı özellikteki öğrencileri farklı materyaller ve de aynı zamanda değişik metodolojiler beklenir ki, yenilikçi çalışmalar ortaya çıkabilsin (Norman ve Spohrer, 1996, s.26).

Öğrenci merkezli eğitimi öne çıkaran husus katılımı teşvik edışıdır. Öğrenciyi merkeze koyan yaklaşım, katılım gereksinimini temel almasına karşın sürecin katılımcılarının etkin ve hayata geçirilebilir konuların dikkate alındığı bir tasarıma ihtiyaç bulunmaktadır (Norman ve Spohrer, 1996, s.27).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bireyin kendisini keşfetmesine fırsat sunacak nitelikte olması hedefleniyorsa normatif bir çerçevenin dışına çıkılması gerektiği söylenebilir. Bireyin kendi hür iradesiyle çalışmalarını yürüttüğü özgür bir eğitim ortamında edinilen her bilgi bireyin merakı ve eğilimlerinin bir sonucu olacaktır. Böylece, bireyler kendilerini keşfediyor olmalarının yanında ilgi, merak ve eğilimlerini somut olarak da ortaya koyabilecekleri bir ortam içerisinde var oluşlarını sürdüreceklerdir. Bireyler bir sistem sunularak eğitim ve öğretime dahil edildiklerinde önceden planlanmış bir program kapsamında değerlendirme kriterleri ve yöntemlerine tabi olmaktadır. Bu durum, kişilerin bireysel farklılıklarını gözetmeyen, “herkese uyan” ya da “herkese uyacak bir kalıp” şeklinde Türkçeye çevrilmiş olan “one-size-fitsall” yaklaşımında olduğu gibi herkesin aynı eğitimi alıp aynı yetkinliklere sahip olmasını ve sınavlardan geçmesini beklemektedir (Çavuşoğlu ve Kartal, 2020, s.797). Bu tarz yaklaşımların eğitim öğretim çalışmalarında bireysel farklılıkların gözetilmesinin önünde bir engel olduğu düşünülmektedir.

### **2.3.1. Öğrenmeyi etkileyen öğrenen özellikleri**

Öğrenmeyi etkileyen öğrenen özelliklerini fiziksel yapı, sosyallik, öğreticinin karakteri, dış faktörlerin etkisi, mental ve duygu durumları gibi faktörlerin etkisi ele alınarak değerlendirilebilir. Öğrenim tarzı, yapısal ve gelişim yönlü dikte edilen yöntemlerin kimilerinde etkili, kimilerinde ise etkisiz olmasını sağlayan özellikler bütünü olduğu söylenebilir. Her bireyin, tıpkı bir imza gibi, kendine has bir öğrenme tarzı vardır. Öğrencilerin, öğrenim tarzı bilinip, öğrenme ortamının da ses, sıcaklık, aydınlatma düzeyleri, öğrenci yerleşimi ve grup oluşturma şekli bireysel gereksinime cevap sağlayacak şekilde düzenlenebilir (Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989, s.50).

Öğrenme tarzının öğrenimde kararlılığı ve sürdürülebilirliği sağlayan öge olduğu söylenebilir. Kimi öğrenim tarzları biyolojik iken deneyimlerin sonucu ortaya çıkabilmektedir (Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989, s.56).

Değişik stilleri olan ebeveynler ve bununla uyumsuz öğretmen özellikleri öğrenimin ilerlemesini etkiler. Tıpkı öğrenci öğrenim tarzı ile öğretmenin öğretim tarzı arasındaki uyumda olduğu gibi. Bu uyum ne kadar yüksekse öğrenme düzeyi de o denli etkilenir (Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989, s.56).

Öğrencinin kişisel benzeşmezliklerini sunabildiği hür zeminlerden öte, bu çeşitliliğin ortaya konmasında birtakım yöneltmelere gereksinim duyduğu belirtilebilir. Hangi bireyin, hangi konuda ne düzeyde ve ne şekilde desteklenmesi gerektiği ve bu gereksinime cevap vermekte, öğrencinin kişisel benzeşmezliklerinin belirlenmesi elzemdir (Selçuk ve Yılmaz, 2017, s.11). Esasen her eğitimci eğitim alanındaki her bir ferdin bir diğerine göre farklılıklarını anlar. Buna karşın öğretmen başlangıçta öğrencilerin farklılıklarının neler olduğunu, hangisinin sınıf “lideri” olabileceğini, hangisinin daha “çalışkan” olabileceğini, hangisinin “sanatçı”, hangisinin “uyumlu ve sakin” olduğunu, hangisinin daha “yaratıcı araştırmacısı” olabileceğini bilmesi pek de mümkün değildir. Bunları öğrenebilmesinde zamana, öğrencinin bireysel benzeşmezliklerinin ortaya koymasına ve kendi göstermesine gereksinim duyar. Beklenen mükemmel kurguda, farkındalığı yüksek eğitimci, kısa zamanda sınıftaki her bireyin benzeşmezliklerini tespit eder, ek olarak daha çok içe dönük öğrencinin dahi ortaya koyamadığı potansiyelini bulur ve bunu ortaya koymada destekçisine minnetle yardımcı olur (Selçuk ve Yılmaz, 2017, s.13).

### **2.3.2. Öğrenen merkezli öğretim uygulamaları**

Öğrenme ortamının bireyler arasındaki farklılığı gözeterek düzenlenmesi ile öğrencilerin bütüne yakını, oluşturulmaya çalışılan davranışsal değişiklik şekillerine ulaşabilir. Bu sayede öğrenme çıktıları açısından her öğrenci için ulaşılma imkânı yükselmiş olur (Alpar, Batdal ve Avcı, 2007, s.28). Bu da farklılıkları göz önünde tutmanın kapsayıcılığı arttırdığı algısını ortaya koymaktadır.

Teknolojik gelişimle öğrencinin evrilen sisteme uyumlandırılması öğrenci odaklı uygulamaların geliştirilmesinde olmazsa olmazlardandır. Eleştirel bakış, delil toplama – analiz etme – değerlendirme ve problem çözme benzeri özellikler öğrencinin bireysel

öğrenimi ve öğrendiklerin irdelemeye yönelimini sağlayacaktır (Tzenios, 2022, s.916). Öğrenci odaklı öğretim çalışmalarındaki örnekler bakacak olursak; öğrenciye proje ödevlerinin verilmesi, ödevin nihai teslim tarihi üzerinde öğrencinin görüşünün alınması ya da karşılıklı mutabakat, akran eğitim desteği, kişisel gereksinimlere uygun ödevler, teknolojinin ödevlere dahil edilmesi (çevrimiçi basit soru listeleri, web 2 araçları vasıtasıyla oluşturulmuş dijital uygulamalar, akran yardımıyla simülasyon ve öğrenim) sıralanabilir (Tzenios, 2022, s.917). Böylelikle bu çalışmaların esas hedefi olan değişen sistemle ve teknolojik gelişmelerle öğrencinin eğitimin desteklenmesi sağlanabilir.

Akranları ile paylaşım ile kişilerin çevresiyle daha fazla etkileşimde kalarak zengin öğrenim ortamını deneyimlemesi sağlanır. Bu tarz eğitsel atmosfer oluşturulmasıyla kişiler, önceleri zihinlerinde kurguladıkları bilginin doğruluğunu değerlendirme, yanlış bulduğunu düzeltme ve gerekliyse yerleşik bilgiden vazgeçerek yerine yenisini ikame etme imkânı bulur. Yapılandırılmış eğitim ortamında, çoğu kez öğrencinin daha çok durumdan sorumluluk ve etkin rol alması, problemle ve iş birliğiyle öğrenme şeklinde yaklaşımlardan faydalanılmaktadır (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007, s.511). Dolayısıyla değerlendirme etkinliğine katılımı birlikte öğrenmenin sorumluluğunu alan bireyler öğrenci odaklı eğitimin de destekleyicisi konumunda olabileceklerdir.

#### **2.4. Öğrenme Hızı Faktörü ve Öğrenme**

Öğrenme hızı; herhangi bir bilginin işlenmesi ve edinilen bilginin kullanıma geçim süresini ifade eder. Bununla birlikte öğrenim hızı, çevreden gelen farklı uyarıcılara karşı tepki ve bilginin algılanma hızıdır. Bu durumun zekâ düzeyinden ziyade öğrenim tarzı alışkanlığıyla alakalı olduğunu değerlendirmek ve buna yönelik tedbirler oluşturmak ve uygulamalarla desteklemek bireyin öğrencilik başarısını istenilen düzeyde olması için gereklidir. Şayet öğrenim hızını, kalıtsal özelliklere ve zekaya dayandırırsak, o durumda eğitim için sağlaması gerekli yeterli çabayı da gösterme azmini yitirebiliriz (Beledioğlu, 2012).

Benzer şekillerde Özen (2021, s.3) öğrenme hızını; bilginin işlenimi, kullanıma alma süresi ile dış etkenlerden farklı uyarıcıları ve bilgiyi algılayabilme hızı olarak tanımlarken; Öğrenme hızını, öğrencinin kişisel hızından kaynaklı çeşitli gereksinimlerine bağlı olduğu sonucuna da varabiliriz. Buna ek olarak kişinin diğer kişilerden ayrıştığı özelliklerini de

değerlendirirsek, gereksinim olan tasarımın tamamıyla kişileştirilmesi, uyarlanabilir yapılandırılması gerekli görülebilir.

#### **2.4.1. Öğrenme hızını olumlu etkileyen unsurlar**

Öğrenme hızı gerek çevresel gerekse de kalıtsal faktörlerin etkisiyle kişiden kişiye farklılıklar gösterebilmektedir. Müdahale edilebilir alan olarak ifade edilen çevresel etkenlerin kalıtsal etkenlerin aksine geliştirilebilir, iletilebilir ve esnetilebilir olduğu düşünülmektedir.

- Çocuğun aile içinde bireysel bir probleme karşı yorumu, çözümleri, çıkarımda bulunması, ailesinden destek ve ilgi görmesinin öğrenim hızını pozitif yönlü etkilediği söylenebilir. Buna karşın sağlanan destek, yol göstericilikten öteye geçmemelidir.
- Anasınıfına giderek başarılı ve sağlıklı eğitime maruz kalmış bireylerin hızlı öğrenim özelliklerine sahip olması beklenir.
- Farklı ortamlarla yaşantılara maruz kalarak yetişen bireyler de hızlı öğrenebilir.
- Sosyal yaşam ve öğrencilik sorumluluklarını dengeli şekilde ifa etmek hızlı öğrenime destektir. Bu anlamda çocuğun iletişime, dinlemeye ve etkinliklere ayırdığı zaman sayesinde de öğrenim hızı olumlu etkilenir.
- Bireyin amaca yönelimi ve kendini ödüllendirmesi de öğrenme hızını yükseltebilir.
- Öğrenimi ve sonucunda başarıya gereksinim hissetme durumu da öğrenme hızını yükseltebilir.
- Öğrenimle edinilenlerin bireyin yaşantısına yansıtması da öğrenme hızını yükseltebilir.
- Önceden çalışmayla birlikte konular arasında ilişkilendirme de öğrenim hızını arttırabilir.
- Yeterli seviyede uyumak ve dinlenmenin sağlanması da öğrenimi hızlandırabilir.
- Konsantrasyon ya da dikkat eksikliği varken edinilmeye çalışılan dersin, bilginin veya çalışılan konunun öğrenim hızı düşük olur. Konuların tüm yönleri ile eksiksiz öğrenimi ise takip eden konuların öğrenim hızını yükseltebilir (Beledioğlu, 2012).

Bu ve buna benzer faktörlerin öğrenme hızını yordayabilecek düzeyde olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

## **2.4.2. Yavaş ve hızlı öğrenme kavramı**

Bulunduğumuz 21.yüzyıl okul sistemi için genelde öğrencinin hızlı bir şekilde öğrenmesi beklenir. Öğrencilere, rekabet içerisinde hızlı öğrenim kazandırımı öne çıkan yeteneklerdendir (Çavuşoğlu ve Kartal, 2020, s.789).

Gardner'ın (2019) araştırmasında zihin yapısı tanımlamalarına eğitilmemiş ek olarak yeni dört çeşit zihin yapısı katılmıştır. Saygılı, Etkin, Sentezci ve Yaratıcı zihinler olarak kişinin öğrenim tarzları ve bireysel olarak geliştirebileceği alanlar böylelikle aktarılmaktadır. Kişinin ezber ve hızlı öğrenimden çok gereksinim duyduğu şeyi, özgürlük alanları sağlayarak öğrenilecek malzemelere yönelik bireysel gereksinimlerine uygun zaman tanınmasıdır (Gardner 2019'dan akt. Çavuşoğlu ve Kartal, 2020, s.790).

Hızlı ve yavaş öğrenme kavramlarının hangisinin daha iyi bir noktaya varacağı konusunda da ihtilaflı düşünceler vardır. Bir yandan; az fakat öz, az çoktur ya da az çoktan fazladır şeklinde değişik ifadelerle Türkçe'ye çevrilmiş "less is more" fikrini benimsemiş düşünceler (Andrews ve Urbanska, 2009'dan akt. Çavuşoğlu ve Kartal, 2020, s.794), bir yandan da hızlı öğrenen bireylerin ilerleme noktasında daha önde olacağı düşüncesidir. Birinci düşüncenin kişisel memnuniyet, yaratıcılık, arkadaşlık, aileyle verimli zaman geçirilmesine olanak sağladığı düşünülmektedir bunun da sonucu olarak yaratıcılığın desteklenmesiyle de mutlu bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilmektedir (Çavuşoğlu ve Kartal, 2020, s.794). İkinci düşünce de ise hızlı öğrenen öğrencilerin kendilerini ileriye seviyeye taşıyarak belirli konularda öncü olmak fikrinin onları motive edip üst noktalara çıkarabileceğinin düşünülmektedir.

### **2.4.2.1. Yavaş öğrenen öğrenciler ve özellikleri**

Yavaş öğrenen öğrencilerde belirli bir konuyu öğrenme, konu hakkında bilgi sahibi olma, bilgiyi işleme gibi durumlarda akranlarının gerisinde kalma durumları yaşanabilir. Bu faktörlerin yaşanmasında öğrenme konusunda isteksizlik, başarıya karşı sebatın düşük olması, çekingen bir yapıda olma, düşük bir motivasyona sahip olma, gelişim geriliği, konuya ilgisizlik gibi sorunların neden olabileceği düşünülebilir.

Bir başka bakış açısıyla belirtilen, dış uyarıcıların fazlalığı ya da olması gerekenden düşük olması öğrenim hızını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Beledioğlu, 2012). Bu bağlamda yavaş öğrenme kavramını birçok faktörün etkisine bağlı olarak ortaya çıkan süreç odaklı bir durum olarak değerlendirebilir ve öğrenimin dış uyarıcıların tesiri de göz önünde bulundurularak kurgulanması gerektiği belirtilebilir.

#### **2.4.2.2. Hızlı öğrenen öğrenciler ve özellikleri**

Her öğrencinin öğrenme hızı farklı seviyededir. Zira her çocuğun yetiştiği şartlar farklı olabilmektedir. Her çocuğun koşma hızı gibi öğrenme hızı da farklılık gösterir.

Bireylerin öğrenim hızı, öğrencilik çağlarının her düzeyinde farklılık arz edebilir. Ekseriyetle de olumsuz koşullar oluşmadığı ve çocuğun bundan etkilenmemesi durumunda artarak süregelir (Beledioğlu, 2012).

Farklı hızlarda koşan da farklı öğrenim hızına sahip olan da sonuçta bir şekilde istenilen amaca ulaşacaktır. Mühim olan amaca ulaşmada da öğrenimde de eyleme keskin sınırlar ve sürelerle süreci ve sonucu zedelememektir.

### **2.5. Öğrenme Hızı Farklı Olan Öğrenci Gruplarında Yaşanan Öğretim Sorunları**

Öğretmen olarak sınıfı bir bütün olarak düşünürüz ancak sınıf içerisinde farklı öğrenme türleri ve hızlarına sahip öğrenciler bulunur. Dolayısıyla bazı öğrenciler kolay ve hızlı öğrenirken bazıları zor ve yavaş öğrenebilir. Öğretmenlerin müfredatı yetiştirme telaşından dolayı farklı öğrenme hızları ve türlerine sahip öğrencilere yönelik özel bir program hazırlanamamaktadır. Bu yüzden öğretmenler genellikle ortalamaya hitap eden bir anlatım şeklini benimserler. Bu durum hızlı öğrenen öğrencilerin sıkılmalarına sebep olabilirken, yavaş öğrenen öğrenciler içinse sürekli tekrar yapma ihtiyacı doğurabilir (Salar vd. 2016, s.434).

Birden farklı zekâ türüne sahip öğrenciler mevcut hazır bulunuşluklarıyla farklı öğrenme stillerine de sahip olabilmektedirler. Bu durumun oluşmasında ön bilgilerin varlığının önemli olduğu düşünülmektedir. Hatta bu durumu daha ileriye götürüp öğretmenlerine

stratejik kolaylık sağlamayı, tek bir öğretim yöntemine takılı kalmamayı farklı öğretim yöntemlerine de yönelmeyi salık verebilirler. Bu tarz öğrenciler ortalama bir sınıfta körelebilmektedirler (Salar vd. 2016, s.435-437).

Bunun yanı sıra farklı öğrenme stillerine uygun sınıfların oluşturulmasının dolayısıyla bunun için gerekli zaman ve kaynak ayrılması yolunun açılması gerektiği düşünülmektedir.

### **2.5.1. Hızlı öğrenen öğrencilerin problemleri**

Hızlı öğrenen öğrenciler ortalamanın üzerinde başarı sergileyen öğrencilerdir. Dolayısıyla hızlı öğrendikleri için çabuk sıkılabilmekte ve sınıf içerisinde sınıf yönetimini zorlaştıracak davranışlar sergileyebilmektedir. Bunun sonucunda sınıf arkadaşlarının öğrenmelerini engelleyebilmektedir (İnci, 2014, s.7). Hızlı öğrenen öğrenciler zaten avantajlı grup olarak düşünülürse ihtiyaçları olan eğitim ve destek fark edilemeyebilir.

Hızlı öğrenen öğrenciler sınıf içinde aşağıdaki bazı sorunları yaşayabilirler;

- \* Sorulara hızlı cevap vererek arkadaşlarına cevap verme fırsatı tanımama ve dolayısıyla arkadaşları tarafından sevilme,
- \* Ders esnasında konulara hâkim olduğu için dersi dinlememe, sıkılma, arkadaşlarıyla uğraşma, ayakta dolaşma vs. ve dolayısıyla öğretmenden uyarılar alma,
- \* Hırslı bir yapıya sahip olup zaman zaman kurallara uymama,
- \* Öğretmene ben senden çok şey biliyorum edasıyla yaklaşma, zaman zaman saygısızlık yapma ve bunun sonucunda öğretmen tarafından da sevilme.

Dolayısıyla hızlı öğrenme kavramı aslında olumlu bir durum olarak düşünülürken, öğrenim esnasında bu tarz öğrenciler yeterince anlaşılmadığı takdirde olumsuz durumlar da ortaya çıkarabilmektedir.

### **2.5.2. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik önlemler**

Hızlı öğrenen öğrenciler sınıf içerisinde akranlarına göre daha hızlı öğrenen ve aktif olan; bilişsel, akademik, pskimotor gibi alanlarda akranlarına nazaran daha kabiliyetli olduğu

düşünülen öğrencilerdir. Bu öğrencilerin hızlı öğrenmelerinin geldikleri sosyoekonomik koşullar, çevresel uyarıcılar, ebeveyn desteğini üst seviyede alma, sevilme-saygı duyulma, öz saygı oluşumunda aile desteği gibi etkenlerle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Hızlı öğrenen öğrencilerin sınıf içerisinde sorunlara yol açmaması için aşağıdaki uygulamalar yapılabilir;

- Rekabete dayalı değil de grup içinde iş birliğine dayalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenler hızlı öğrenen öğrenciler için ileri düzey etkinliklerden oluşan çalışma yaprakları hazırlayabilir.
- Sanatsal, sportif, kültürel etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Hızlı öğrenen öğrenciler arasında akıl zekâ oyunları turnuvaları düzenlenebilir.
- Hızlı öğrenen öğrenciler akranlarına mentörlük yapabilir
- Öğretmenler hızlı öğrenen öğrencilere, aşamalı görevler verebilir.
- Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik alan gezileri yapılabilir okul dışı öğrenme ortamları aktif olarak kullanılabilir.
- Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik onların vaktini alacak açık uçlu sorular hazırlanabilir.
- Öğretmenleri tarafından matematik ve bilim olimpiyatlarına katılımları teşvik edilebilir.

Bu örneklerin öğretimi zenginleştirme stratejileri arasında sayıldığı dikkati çekmektedir (Maker ve Schiever, 2005, s.545; Renzulli,1997, s.187; Sak, 2010, s.228). Öğretimi zenginleştirme çalışmaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alarak etkinliklere yönlendirdiğinden sınıf içi çalışmalarda yaşanan olumsuzlukları en aza indirmeyi sağlayabilir.

## **2.6. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımı**

Her bir öğrencinin biricik olduğu ve akranlarından farklılaştığı; bu nedenle de eğitim süreçlerinin yapılandırılmasında bu farklılıkların önemsinmesi gerektiği düşüncesi, modern eğitim yaklaşım ve uygulamalarının temel referanslarından biridir. Bireysel eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim, zenginleştirilmiş öğrenme yaşantısı, çoklu öğrenme ortamları, çoklu zekâ gibi kavramların alanyazında sıklıkla dile getirilmesi ve eğitim süreçlerinin yapılanmasında da bu kavramlara odaklanan yaklaşımlar ortaya konulmaya çalışılması, bu

bakış açısının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede üzerinde çokça durulan yaklaşımlardan biri de “Farklılaştırılmış Öğretim”dir.

En genel çerçevede farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak öğretim koşullarının tekdüzelikten çıkarılıp farklılaşmalara uygun şekilde süreç yapılandırmasını esas alır. Buhur vd. (2022, s.159) bu yaklaşımı, gelişim ve büyümede her gıdanın her bünyede tesirinin farklı olabileceğini gözeterek, bünyenin ihtiyacına uygun besinle bunun sağlanabileceği metaforu ile betimlemişlerdir.

### **2.6.1. Farklılaştırılmış öğretim kavramı tanımı ve kapsamı**

Fark, farklılık, farklılaşma ve farklılaştırma gibi kavramların eğitim kavramı ile ilişkilendirilmesi ile ortaya çıkan “eğitimde farklılaştırma” kavramını Tortop (2018, s.19), öğretim planlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, ihtiyaç ve ilgileri yönünde yapılan ders içi öğretim değişiklikleri; Altıntaş ve Özdemir (2015, s.826) ise hitap edilen öğrenci profilinin yaş, cinsiyet, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri göz önünde bulundurularak öğretilecek olan içerik ve kazanımların öğrenciye aktarım stili, öğrenci seviyesine göre bir uyarılama ve öğretimin nerede yapılacağı ile ilgili konuları ihtiva eden bir süreç olarak tanımlamıştır.

Tomlinson (1995, s.4) farklılaştırılmış öğretimi, sınıf ortamında bireysel farklılıklar gözetilerek öğrenme seviyeleriyle paralel eğitimi planlanması olarak ifade ederken; King ve Chapman (2003’ten akt. Aşıroğlu, 2016, s.949) farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilere seçenek sunan bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Farklılaştırılmış öğretimde yer alan ürün, süreç ve içerik boyutlarını bireysel çeşitliliğe göre farklılaştırmak esastır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencinin sahip olduğu farklı öğrenme zemini ve tarzlarına uygun öğrenme süreçlerinin tasarlanıp bireysel başarıların üst seviyeye çıkmasını kolaylaştıran etkinlikler organize edilmesine yönelik bir yaklaşımdır (Aşıroğlu (2016, s.949). Buna göre farklılaştırılmış öğretimin, her bir öğrencinin biricikliğini ve çeşitliliğini kucaklayan bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir.

## 2.6.2. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında temel bileşenler

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını karakterize eden özelliklerden biri, sistem yaklaşımını ifade etmesidir. Her sistemde olduğu gibi farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı da belirli bileşenlerden oluşmaktadır. Sistem yaklaşımı çerçevesinde bu bileşenlerin entegre olması ve aynı amaç doğrultusunda uyumlu olarak çalışabilmesi gerekir. Sistemin temel ögeleri olan girdi, işlem, çıktı ve geribildirim bileşenlerinin farklılaştırılmış öğretimdeki karşılıkları şu şekilde ilişkilendirilebilir:

- *Girdi*: Bireysel farklılıklara sahip öğrenciler,
- *İşlem*: Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun şekilde içerikle yüzleşmeleri ve öğrenme çabaları,
- *Ürün*: Bireysel potansiyel ve çaba çerçevesinde en iyi şekilde gelişmiş ve öğrenmelerini gerçekleştirmiş öğrenci,
- *Geribildirim*: Süreç boyunca yapılan iyi ya da eksik yönleri ve sistemi daha da iyileştirmeye yönelik bilgi toplama çalışmaları

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının sistem olan ve bu sistem yaklaşımı çerçevede işletilebilmesi için bileşenler arasında eşgüdümün tesis edilmesi gerekir. Eşgüdümün tesis edilmesinde ise temel referans, amaçlardır.

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının karakteristik amacı, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin, bu farklılıklarına uygun eğitim süreçleri ile en iyi şekilde gelişmesini sağlamaktır (Tomlinson, 1995, s.4). Sistemin temel bileşenlerinin tamamı, bu temel amacı gerçekleştirmek üzere organize edilmelidir.

Farklılaştırılmış öğretim süreci, farklılaştırma paradigmasına bağlı olarak sürecin planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilerek geliştirilmesini ihtiva eder. Farklılaşma paradigmasını Sözer (2022, s.15), “farklı düşünen çocuklar, farklı yetenekler, farklı tabiat... Tek beden herkese uymaz” cümlesi ile özetlemektedir.

### 2.6.2.1. Farklılaştırılmış öğretimin amaçları

Eğitim faaliyetleri içerisinde bireysel farklılıkların öneminin hızla arttığı günümüzde birçok araştırmacının yoğun olarak üzerinde durduğu farklılaştırılmış öğretim, eğitime farklı bir

bakış açısını, bir düşünce sistemini ve eğitimi planlama tekniğini, bireylerin ihtiyaçlarına cevap veren bir eğitim ortamı oluşturma sürecini ifade etmektedir (Altıntaş ve Özdemir, 2015, s.826; Sözer, 2022, s.1). Farklılaştırmada öğretim bireylere göre şekillenir, alışlagelmiş durumlar silinir, öğrenci ihtiyaçları önceliklendirilir, zaman, esnek ve verimli kullanılır, başarı için ortak amaçlar vardır ve öngörüler yüksektir ki, çıkabilecek sorunlar da böylelikle önceden tahmin edilebilir (Tomlinson, 1995, s.17).

Farklılaştırılmış bakış açısıyla yürütülen eğitim; aktif öğrenci merkezli, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan, nicelikten çok niteliğe vurgu yapan planlamaları, süreç odaklı ve çeşitlendirilmiş değerlendirmelere dayalı bir öğretimi ifade etmektedir. Gervasoni, Roche ve Downton (2021, s.207). Farklılaştırılmış öğretimin en temel savunusunun, her öğrencinin gelişmesini sağlayacak öğretim türünü ve ortamı ifade ettiğini belirtmektedirler. Onyishi ve Sefotho (2021, s.1) ise, öğrenme yönünden ihtiyaçları karşılanmayan öğrencilerin düşük performans gösterme, ilgi azalması, özgüven eksikliği gibi sorunlar yaşamalarının muhtemel olduğunu savunur.

Eğitimde farklılaştırma modeli, içerdiği özellikler bakımından öğrenciler arasında ayrım yapmaz. Farklılaştırma; üretim, teknoloji, mesleki çeşitlilikler gibi birçok farklı alanda farklı becerilerin sergilenmesine imkân ve fırsat sunar (Olimov, 2020, s.165). Zira düşük başarıya sahip öğrencilerin geliştirilip ilerletilmesinin hedeflenmesi ne kadar önemli ise ileri düzeydeki öğrencilerin de bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi o kadar kritik bir öneme sahiptir. Farklılaştırılmış öğretim ile düşük, orta ya da ileri düzeyde olan öğrencilerin tamamının başarıları daha üst düzeye çıkabilmektedir (Kaplan, 1994, s.7).

Öğrencilerin betimlenmesinde kullanılan “geri, orta ve ileri düzeyde yetenekli”, “hızlı-yavaş öğrenen” gibi kavramlar zaman zaman bazı kesimlerce rahatsız edici karşılanabilmektedir. Buna karşılık farklı yetenek ve ilgi düzeylerine sahip olan öğrenciler için de normal düzeyde bir ortamda eğitim görmelerinin de dezavantajlı olacağı gözden kaçırılmamalıdır. Bu bağlamda Tomlinson (1995, s.11) farklılaştırmanın en önemli amacının, öğrencilerin farklı alanlara yönelik kapasitelerinin en üst düzeye çıkarılması olduğunu vurgulamaktadır.

Diğer taraftan öğrencilerin eleştirel düşünme stratejisi kazanması, disiplinler arası geçişleri sağlama, açık uçlu ve yeni nesil problemleri çözme, yaratıcı düşünme, iş birliği halinde çalışma, sorumluluklarını bilme, yenilikçi ve üretken bakış açısına sahip olma gibi özellikleri geliştirmenin, modern eğitim yaklaşım ve uygulamalarının temel amaç ve işlevi olarak kabul edilmesine rağmen geleneksel sınıf ortamlarında bu özellikleri geliştirmenin göz ardı edildiği ya da etkin şekilde geliştirilemediği söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı

ise öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması, aktif öğrenme imkânlarının artması ve motivasyonlarının yüksek tutulması noktasında önemli bir yere sahiptir.

Farklılaştırılmış bir sınıf ortamı öğrenciler için risk almayı, eksikliklerini görebilmeyi, endişelerinin azalmasını, kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlar. Çoğunlukla akademik anlamda iyi olan öğrenciler, kendilerinden her şeyi bilmeleri gerektiğinin beklendiğini düşünürler ve bu yüzden bilmedikleri bir konuyu bile biliyormuş gibi davranabilirler. Bu onların stres yaşamasına ve öğrenim faaliyetlerinin sekteye uğramasına sebep olabilir. Bu öğrenciler diğerleri gibi cevapları bilmeseler de kendilerini sınıf ortamında güvenli hissedebilmelidirler. Onlara potansiyeline sınırlar koyan ifadelerle geri dönüt verilmemesi gerekir. Öğretmenlerin sözlü ya da yazılı olarak verdikleri geri dönütler yalnızca eleştiri veya övgü şeklinde değil de gayreti ve kalıcılığı güçlendirir nitelikte olmalıdır.

#### **2.6.2.2. Farklılaştırma yaklaşımında temel ilkeler**

Farklılaştırma yaklaşımı, üstün zekalı ya da üstün yetenekli öğrencilerin planlanmış eğitim programının hedeflerine erişim için müfredatla da bağlantılı farklı, geliştirilebilir, esnek ve bireye özgü çalışmalar ortaya konması şeklinde tanımlanmıştır (Gross, 1980, s.46).

Genelde öğretmenler tarafından en çok değer gören müfredat, öğrenme durumlarına en çok uyan müfredat türüdür. Müfredat ve farklılaşma arasında var olan farklılıklar sebebiyle farklılaştırma yaklaşımının derslere entegre olması zorlaşabilmektedir. Bu tarz dezavantajlı durumları en aza indirmek adına farklılaştırma yaklaşımında bazı ilkelere dikkat etmek faydalı olabilir. Örneğin; öğrencilere düşünme-üretme fırsatı vermek, başarılı olabilecekleri alanlarda alternatif etkinlikler sunmak, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını sağlamak, öğrenme hedefleri belirlemek, velilerle iş birliği halinde çalışarak öğrenme bu yaklaşıma pozitif yönde katkılar sunabilir. Okul yönetimi de farklılaştırma etkinliklerinin yapılabilmesi için öğretmen, veli ve öğrencilere gerekli ortamı sağlarsa farklılaştırma derslerde daha elverişli bir şekilde yürütülebilir (Gross,1980, s.47).

Farklılaştırma etkinliklerini planlarken alan yazında bu konuyla ilgili sık sık dile getirilen aynı zamanda üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için de kullanılan ‘hızlandırma’ yaklaşımı ele alınabilir. Günümüze değin hızlanma sadece bir çocuğun bir sınıfa çıkarmak olduğu düşünülmüyordu, bu da tarihsel şekilde ilerlemekteydi. Çoğunlukla "atlama" olarak ifade

edilen bu uygulama, çok bilinen bir farklılaşma türüydü (Gross, 1980, s.48) ancak hızlandırma kavramının farklı öğrenme hızlarına sahip öğrenciler için de kullanılabileceği düşünülmektedir. Hızlandırma, üstün yetenekli, zekalı ya da bu tanılarının hiçbirini almamış olan ancak hızlı öğrenen öğrencilerin de profesyonel hayata daha önce katılmasına imkân doğabilir. Öğrencinin bunun dışında belli bir müfredatı derinlemesine incelerken müfredatı da bu sayede genişletme imkânı bulabilecektir (Gross, 1980, s.48)

Farklılaştırmada ele alınabilecek bir diğer kavram ‘zenginleştirme’ kavramıdır. Ders içeriğinde gidilecek olan zenginleştirme çalışmalarına disiplinler arası yaklaşımları kullanma, okul dışı öğrenme ortamları, bilimsel deneyler, yaparak yaşayarak edinilen deneyimler örnek olarak verilebilir. Bu tarz yaklaşımlar öğrenciye genellikle daha önce deneyimlemediği öğrenme yaşantılarını sağlar. Zenginleştirme esnasında sanat, spor veya benzeri faaliyetler kullanılabilir. Öğrenci isteği, zenginleştirme programının olgunlaştırılmasında ve tatbikinde mühim bir rolü vardır. Bir zenginleştirme programının doğru tasarlanmasıyla sisteme dahil olan öğrenci istek düzeyiyle gelişime hazır ve yüksek seviyede keşif imkânı bulur (Gross, 1980, s.49).

Farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre eğitim alabilmelerine izin verecek yaklaşımları benimsemek üstün zekalı, yetenekli, ya da hızlı öğrenen öğrenciler için daha iyi bir eğitim anlayışı geliştirebilir. Öğretimin farklılaştırılmasının müfredatı da geliştireceği düşünülmektedir.

### **2.6.2.3. Farklılaştırılmış öğretimde planlama**

Farklılaştırılmış öğretimi planlamada birkaç aşama bulunmaktadır. Planlamaya başlarken ders kazanımlarının temel alınması ilk aşamadır. Daha sonra, farklılaştırma paradigmasına uygun olarak öğrencilere, öğrenme sonrasında gözlemlenmesi gereken davranışlar ile buna yönelik içerik ve öğrenme yaşantıları belirlenir. Son olarak ise öğrenmelerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla değerlendirme etkinliği hazırlanmalıdır.

Bilgi, duygu ve becerilerden oluşan içeriğin, öğrencilere bütüncül bakış açısıyla kazandırılması önemsenmelidir. Öğrenilecek ünitelerden bir ya da iki hafta önce öğrencilerin hazırbulunuşluk durumlarını belirlemek amacıyla bir etkinliğin yapılması düşünülmelidir. Böylelikle öğrencilerde yeni konuyu öğrenme ile ilgili bir heyecan ve beklenti

oluşturulabilir. Öğretim materyallerinin olabildiğince açık, anlaşılır ve öğrenci seviyelerine uygun olması gerekir.

Öğretim programında geçen kazanımlar öğrencilerin düşünce güçlerini ve anlama kabiliyetlerini en yüksek seviyeye getirecek şekilde, anlam kargaşası yaşamaya mahal vermeden kazandırılmaya çalışılması esastır. Öğrenciler bilgilerini en iyi şekilde kullanabilmeli; bilgi ve düşüncelerini ifade ederken hiçbir çekince yaşamamalıdır. Bunların yanı sıra öğrenci değerlendirirken öğrenci farklılıklarını dikkate alan bir ölçütler ve araçlar hazırlanmalıdır. Ölçümlerin nasıl yapılacağı ve neye göre değerlendirileceği önceden belirlenmelidir. Tüm bu süreçlerde öğrenci farklılıkları ve farklılaşmaların doğallığı temel ilke olarak kabul edilmelidir.

Diğer taraftan, planlamaların daha geride ya da orta düzeyde olan öğrencilere göre ayarlanmasının, ileri düzeydeki öğrencileri olumsuz etkileyeceği unutulmamalı; bu doğrultuda her düzeyi kapsayıcı nitelik ve içerikte olmasına dikkat edilmelidir (Tomlinson, 1995, s.92).

#### **2.6.2.3.1. Hızlı öğrenenlere uygun öğretimi planlamada dikkat edilecek noktalar**

Plan ile Program genellikle amaç, muhteviyat, eğitim vaziyetiyle değerlendirme etkinliklerini kapsayan dört ana öğeden teşekkül eder. Amaç, eğitimin neden yapıldığını ve faaliyetlerin sonucunda öğrenciye hangi bilgilerin, özelliklerin ya da yetkinliklerin kazandırılmak istendiğini izah eder. Muhteviyatı, elde edilmesi hedeflenen özelliklerin aktarımı için maruz kalmaları gerekli görülen bilgi, his ve beceriyi içerir. Eğitim vaziyeti, hedefler çerçevesinde öğrencinin bahsi geçen içeriğe doğru şekilde maruz kalmasını sağlamakta izlenecek stratejiyi, metodolojiyi, tekniklerle materyaller kullanılarak eğitim ortamıyla entegre olmasını sağlayacak öğrenim-öğretim yaşantılarını ortaya koyar. Sonuncu öğe değerlendirmedeyse, sürecin en başından en sonuna değin gerçekleştirilen faaliyet ve eylemlerin yerindeliğiyle amaçlara erişim düzeyine dair tespitlerin ortaya konulması ve sürecin gelişimine yönelik kararlar alma faaliyet, eylem, araç ve metodolojilerini ifade eder.

#### 2.6.2.4. Farklılaştırma yaklaşımında kullanılan yöntemler

Stratejiye dökülmüş eğitimin uygulamadaki önemli destekçilerinden biri, öğretim programlarının içeriğidir. İçerik, öğretim programının girdisi olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda girdiler, öğretilmesi amaçlanan konuların ve uygulamaların bütünüdür. Tomlinson'un (1995, s.4) belirttiği gibi bağımsız ilerleme, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin olmazsa olmazıdır. Farklılaştırılmış öğretimde içerik farklılaştırması yapılırken öğrencilerin, kendi hızlarına ve kapasitelerine göre öğrenmeleri beklenir.

Ireland, Bowles, Brindle ve Nikakis (2020, s.45), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında içeriğin daha zorlu bir seviyede sunulmasının, üst düzey düşünme ve karmaşık soruları çözme becerilerinin gelişmesi, öğrenmeyi hızlandırma ve zenginleştirme çalışmalarında etkili olacağını ifade etmektedir. Buna göre öğretim yöntem, teknik ve materyallerinin, bu beklentiye destekleyecek şekilde belirlenmesi ve uygulamaya aktarılması gerekir. Bunun için farklılaştırılmış sınıf ortamında öğretmen, her bir öğrencinin farklılıklarına göre öğrenmelerinin gerçekleşmesi için farklı yollar belirlemeli ve uygulamalıdır. Tomlinson (1995, s.4) öğrenme ihtiyaçları, bireysel öğrenmeler, ortak ilgi alanlarına sahip benzer yetenekler, esnek gruplama, öğrenenler arasındaki iş birliği, nüanslara dikkat gibi faktörleri, farklılaştırılmış öğretim sürecinde eğitimcilere yardımcı olabilecek önemli uygulamalar olarak nitelemektedir.

Öğretmen, sınıfında farklılaştırılmış öğretimi uygulama noktasında birçok seçeneğe sahiptir. Farklılaştırılmış bir sınıfta içerik farklılaştırma yöntemleri bağlamında Tomlinson (1995, s.28 ve 72) okuma programı, kod çözme, anlama stratejileri, fikir taraması, sesli okuma, esnek okuma düzeni, öğrenci düzeylerine özgü kitaplar, farklılaştırılmış matematik ödevleri, ilgi merkezleri, farklılaştırılmış fen laboratuvarları, bilimsel metin okumaları, konular arasında bağlantı kurma çalışmalarını sayarken Alston, Marshall ve Smart'a (2020, s.85) göre bu yöntemlere modelleme yoluyla öğrenme, bilimsel kavramlar, tasarlama ve soruşturmalar yapma, kavramsal derinleşme ve ustalaşma çalışmaları, sorgulama temelli eğitim önerilerinde bulunmaktadır. Zaier ve Maina (2022, s.4) ise içerik listeleri, felsefi kurul, Cornel yazınları, yap-boz, sokratik sempozyumlar, yansıtıcı sınıf yöntemlerinin önemini vurgulamaktadır. Bunlara ek olarak Sözer (2022, s.4) ise sandviç, istasyon, altı şapkalı düşünme, alan gezileri, mentörlük, öğrenme sözleşmeleri, altı ayakkabılı düşünme, beyin fırtınası, Bloom taksonomisi, kavram haritaları oluşturma, proje hazırlama, portfolyo gibi tekniklerin kullanımını önermiştir.

Benzer şekilde makale yazma, deney tasarlama, fotoğrafçılık, ürün ödevi, müze sergisi oluşturma, sempozyum düzenleme, öğrencilerin teknolojiyi aktif kullanmalarını sağlama, ilgilerine göre etkinlikler düzenleyerek öğretimin farklılaştırılması/zenginleştirilmesi sağlanabilir. Ölçme konusunda da iyi olan öğrencilerin bina boyutlarını çizmesi, güçlü ince motor becerilere sahip çocukların kesme biçme işleri yapması; dil yeteneği olanların farklı diller öğrenmeye yönelmesi, seyahat rehberi ya da belgesel oluşturmalarının istenmesi, film çekimi ve drama metni oluşturma gibi yollarla içeriğin farklılaştırılması; böylelikle her bir öğrencinin kapasitesi ölçüsünde üst düzeyde öğrenmesi sağlanabilecektir (Tomlinson, 1995, s.1-2).

Üst düzeyde öğrenmeleri destekleyen farklılaştırılmış öğretimde var olan bilgilerin hatırlanmasından ya da tekrarlanmasından ziyade yeni bilgilerin üretilmesini sağlayan bir sürece yönelmek söz konusu olmalıdır. Bu kapsamda yönlendirilmiş sorgulama, öğretmen ve öğrencileri soru sormaya ve keşfettiklerini anlamlandırmaya yönlendirici olacaktır. Alston, Marshall ve Smart (2020, s.85), sorgulamaya dayalı ve bilimsel karmaşıklığı arttırmak, süreç odaklı analiz, sentez, değerlendirme, bilişsel katılım ve akıl yürütmeleri destekleyici rol oynayacağını ifade etmektedir.

Sorgulama ve üst düzey düşünmeye dayalı öğretim, öğretmenlerin öğrencilere meydan okuduğu bir eğitim anlayışı olarak görünürken, öğrencinin zihnini yüksek bilişsel düzeyde meşgul edeceği unutulmamalıdır (Alston, Marshall ve Smart, 2020, s.81). Öğrencilere üst bilişlerini desteklemek için kendi öğrenecekleri yöntemle eşleşen çalışmalar sunmak faydalı olabilir (Danley ve Williams, 2020, s.86). Böylelikle üst düzey okuma seviyesine gelen öğrenciler derse karşı daha fazla sorumlu davranacaklardır (Danley ve Williams, 2020, s.86 ve 93).

Öğrenme sürecinde bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak bazı öğrenciler daha zor ve karmaşık görevleri yardıma ihtiyaç duymadan hızlı bir şekilde öğrenebilirken bazı öğrenciler öğretmen ve akran yardımına daha fazla ihtiyaç duyabilir (Sözer, 2022). İşte bu noktada içerik farklılaştırma devreye girmelidir. Kaplan'a (1994) göre öğretimde farklılaştırma çabaları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendilerini aşmalarına, bilgi, duygu ve beceriler yönüyle çok daha ileri düzeylere yükselmelerine fırsatlar sunabilir.

Farklılaştırma, ancak öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, öğrenme hızına ve yoluna uygun alternatifleri içeren özel projeler, seminerler, bağımsız çalışmalar ve alternatif ödevleri içeren bir programla sağlanabilir. Bu kapsamda Sözer (2022), içerik farklılaştırma strateji ve uygulamaları ile ilgili şu uygulamaları önermektedir:

- \* Bireysel farklılaştırmaya yönelik farklı okuma seviyelerinde metinler kullanma
- \* Bilgiyi parça bütün temelli sunma
- \* Öğrencilere seviyelerine uygun çalışmalar verme
- \* Öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklılaştırma yapma
- \* Öğrencilerin kapasitelerini en üst düzeye çıkaracak etkinlikler sunma
- \* Farklılaştırma tekniğine uygun araçlar, materyaller kullanma.

Buna göre farklılaştırmanın öğretim süreçleri açısından içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, araç ve materyaller gibi öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesinde etkin olarak kullanılması gereken bileşenler olduğu söylenebilir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimsemiş öğretmenin planlamadan uygulamaya ve değerlendirmeye kadar bu alternatiflere açık bakış açısını hayata geçirmesi önem arz etmektedir.

#### **2.6.2.5. Farklılaştırılmış öğretimde eğitim ortamı**

Farklılaştırılmış öğretimin uygulanma noktasında en önemli faktörlerden biri farklılaştırılacak olan öğretimin ortam düzenlemesidir. Bunun için belirli kriterlere dikkat etmenin olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

##### **2.6.2.5.1. Hızlı öğrenenlere uygun eğitim ortamı**

Doğru yapılandırılmış öğrenme ortamına sahip sınıfın fiziksel yapısı, bireysel veya grup çalışılmalarına uygun oluşu, araç ve gereçlerin kullanılabilirliği, akran eğitiminin uygulanma imkânı öğrencinin öğrenmeye karşı teşvik eden unsurlar arasında sıralanabilir. Bunların dışında fırsat eşikliğine imkân tanıyan sınıf ortamında, çekinmeden soru sorulabilen, fikirlerin rahatlıkla dile getirilebildiği, hoşgörünün hâkim olduğu bir sınıf ortamında farklılaştırma uygulamaları çok daha rahat hayata geçirilebilir. Böylelikle öğretmenin öğrencisinin hem fiziki, zihinsel ve duyuşsal gereksinimlere karşılık verir, öğrencinin kendisini güvende hissetmesini, aidiyet duygusunun artmasını, bireysel farklılıklarının olağanlığı kabul edilirken, öğretmen ile öğrenci arasında da karşılıklı destekleme anlayışı benimsenir, öğrenci de sınıf içerisinde karar mekanizmasında aktif rol alması sağlanmış olur.

Öğrenme ortamında farklılaşmayı sağlayan bu unsurlarla, öğrencide motivasyon ve öğrenme arzusunun olumlu tesir altında kaldığı kolaylıkla hissedilir.

#### **2.6.2.6. Farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme**

Öğrencinin hazırbulunuşluğu, ilgisi, zekâ profili, öğrenme tarzı, öğrenme süreci ve öğrenme ürünlerinin nitelik ve niceliği, farklılaşmayı beraberinde getiren unsurlardır. Tomlinson’a (1995) göre farklılaştırma paradigmasına uygun değerlendirmeler yapılırken önce bu unsurların her biri analitik bir üslupla ele alınmalı, sonra bütünleştirilmelidir. Böylelikle sınırları belirgin şekilde bu unsurlara derinliğine odaklanılabilir, değerlendirme süreci daha etkin ve kolay şekilde yönetilebilir.

Farklılaştırma paradigması, öğrencilerin farklı zemine ve gelişim hızına sahip olmaları nedeniyle aynı gruplar içerisinde yer alsalar bile farklı ölçütlere göre değerlendirilmelerini öngörür. Her bir öğrenci için farklı ölçüt kullanma ve sürekli ölçme-değerlendirme yapmanın imkânsıza yakın güçlükler barındırdığı söylenebilir. Bu sorun, ancak her bir öğrenci için farklı ölçütler belirleme ve sürekli değerlendirme yapılmasını gerektiren bir stratejinin oluşturulması ile aşılabılır. Bu strateji genel olarak “özdeğerlendirme stratejisi” olarak adlandırılabilir.

Özdeğerlendirme, değerlendirilmesi istenilen özelliklere ilişkin ölçüt belirleme ve tespitler yapma sürecinde bireyin kendisinin belirleyici olmasını ifade eder. Özdeğerlendirme, değerlendirmenin sürekliliğini sağlama ve gerçekçi tespitler yapmada etkin kullanılacak bir strateji olarak değerlendirilebilir. Olimov’a (2020) göre özdeğerlendirme, öğrencilerin kendi davranış ve bilgilerini, gelişim süreçlerini izleme ve tespitlerde bulunarak gelişimleri yönünde kararlar vermelerine motive edici, stratejik bir uygulamadır. Bu strateji, bireyin kendisini farklı alanlar açısından da gelişim seyrini mukayese edip doğru ve gerçekçi gelişim alanlarını belirleyebilmesine yardımcı olacaktır. Buna göre öğrencilere özdeğerlendirme yeterliklerinin kazandırılmasının, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı açısından stratejik bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış sınıflarda öğrenciler farklı hızlarda ve tarzlarda çalışırlar. Dolayısıyla hedefler bu çeşitliliğe uygun olarak farklılaştırılmalı; değerlendirmeler bu farklılıklara göre yapılmalıdır. Zira öğrenme sürecine hangi noktadan başarlarsa başlasınlar öğrencilerin

öğrenme haklarının bulunduğu, farklılaştırılmış öğretim paradigmasının temel düşüncelerinden biridir.

Farklılaştırılmış öğretim sürecinde öğrencilerin değerlendirilmesi, geleneksel not verme ve karnelendirme uygulamalarının dışında portfolyo tipi süreç odaklı değerlendirmelere dayandırılmalıdır. Bu çerçevede değerlendirme etkinlikleri kapsamında yumruk yapma, parmakla işaret etme, sarmal yapma, gerçeklerle yüzleşme, konuşma ya da simit halkası gibi birçok uygulama kullanılabilir (Sözer, 2022). Bu tür uygulamalar, öğrencilerin başarı algılarının önemli ölçüde değişmesine de katkı sunabilir (Tomlinson, 1995).

Diğer taraftan farklılaştırılmış öğretim süreçlerinde geri bildirim verilmesinin, öğrenme eksikliklerinin tespiti ve giderilmesi, sürecin sağlıklı ilerlemesine önemli katkılar sunacağı ifade edilmelidir. Ölçme ve değerlendirmenin süreç boyunca devam ettirilmesi, süreç sonunda yapılmasına göre birçok sorunun önceden belirlenmesi ve yaşanmadan giderilmesine yardımcı olacağı da vurgulanmalıdır.

Yukarıda ifade edilen farklılaştırılmış öğretim sürecinin bileşenlerinin, paradigmanın temel felsefesine uygun şekilde işleyebilmesi için ortam, öğretmen ve öğrenci gibi değişkenlerin rollerine ilişkin bazı tespitlerde bulunmak yararlı olacaktır.

#### **2.6.2.6.1. Hızlı öğrenenlere uygun ölçme ve değerlendirme**

Farklılaştırılmış yapıda kurgulanmış sınıf öğrencileri de farklı tarz ve hızlarda öğrenirler. Bu doğrultuda hedefler de oluşturulan çeşitliliğe uygun şekilde farklılaşması beklenir; değerlendirmeler de bu farklılıklara uygun yapılmalıdır. Bu minvalde bakıldığında öğrenme sürecinin neresinden başlanırsa başlansın her öğrencinin öğrenmeye hakkı olduğu, farklılaştırılmış eğitim paradigmasının en temel savlarından biridir.

Farklılaştırılmış eğitim sürecinde öğrencinin değerlendirmesi, alışlagelmiş puanlama ve karne oluşturma uygulamalarının haricinde portfolyo tarzı süreç odaklı yorumlara dayandırılmalıdır. Bu minvalde değerlendirme faaliyetleri kapsamında parmakla işaret etme, yumruk yapma, gerçeklerle yüzleşme, sarmal yapma, simit halkası ya da konuşma gibi çok çeşitli uygulamalar kullanılabilir (Sözer, 2022). Bu tarz uygulamalar, öğrencideki başarı algısının büyük ölçüde değişmesine de fayda sağlayabilir (Tomlinson, 1995).

Ölçme- değerlendirme süreç boyunca sürdürülmesi, süreç bitiminde yapımına göre birçok sorunu önden tespiti ve yaşanmadan önlenmesine yardımcı olacağına vurgu yapılmalıdır.

## **2.7. Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen ve Öğrenci**

Farklılaştırılmış öğretimde öğrenme durumlarının etkin bir şekilde ilerletilebilmesi için öğretmenin düşünce sistemi ve uygulamaya dönük planları ehemmiyetli bir konumdadır. Öğrenci davranışlarını anlamlandırmanın da farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın bir nevi ön gereği olduğu düşünülmektedir (Aydoğan, Yenmez ve Özpınar, 2017, s.346).

### **2.7.1. Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenin rolü ve sorumlulukları**

Farklılaştırma bakış açısına sahip bir öğretmen müfredat temelli ilerlemenin verdiği baskıyı üzerinde hissetmez. Eğitim ortamında daha esnek bir bakış açısıyla baktığı için daha fazla ilerleme için rahat bir ortam bulur. Bu düşünce sistemine sahip öğretmenlerde öğretimin odağı değişir. Öğretmen daha çok bir rehber ya da mentör görevi üstlenir (Tomlinson, 1995; Ireland, vd. 2020). Böylelikle öğrenci sadece dinleyici olmaktan çıkıp öğrenimde aktif rol alır hale gelir.

Farklılaştırılmış bir sınıf ortamında öğretmen öğrencilerin ne öğrendiklerinden çok nasıl öğrendikleri ile ilgilenir. Bu yüzden öğretmen ve öğrenci arasında sürekli bir iş birliği mevcuttur. Öğretmen öğrenci iş birliğinin yanı sıra öğrencilerin birbirleriyle oluşturduğu gruplar etkili bir eşleştirmeye eğitimde iyi sonuçlar verebilmektedir. Öğrenme ortamının düzenlenmesinde bu iş birliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Gruplarda ilgi alanlarına göre her gün bir öğrenci ön plana çıkabilir, kendini iyi bir şekilde ispatlayabilir (Tomlinson, 1995). Gruplama ile öğrenciler arasında sağlanan etkileşimde doğru dağılımla oluşturulmuş farklılaştırılmış sınıf ortamında öğrencilerin edinimlerini elde ediş şekilleri gelecekte bilgiye ulaşım ve gelişimde onları bir adım öne çıkaracağından şüphe duyulmamalıdır.

Farklılaştırılmış bir sınıfın yönetimi öğretmenleri yenilikler yapma noktasında korkutabilir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre eğitimi yönetmek, farklı bakış açıları kazandırabilmek ve akabinde başarıyı yakalamak farklılaştırılmış eğitim süreci yürüten öğretmen için önemli

unsurlar olarak görülmektedir (Tomlinson, 1995). Zorlayıcı bu süreç, sürekli gelişim ve araştırmayla keşfe yönelten yapısıyla, öğretim dinamizminde de bir o kadar etkili olacaktır.

Öğretmenliğin en güzel yanının öğrencilerin henüz keşfedemedikleri ve ilgi duydukları alanları keşfetme sürecinde onlara rehberlik etmektir. Bu keşif süreci eğitimci için de ayrı bir heyecan ve mücadeleye sahne olur. Zira öğretmenin öğrencinin beceri alanlarını bulma çabası, çocuğun yalnız bu gününe değil ileriki dönemlerine de dokunan sonuçlar doğuracaktır.

Bu anlamda öğretmenler öğrencilerinin çeşitli becerilerinin olduğunu varsayarak onları kendi kulvarlarında geliştirmelidir. Bunun ön koşulu da öğrenciyi iyi tanımadır. Alt yapı ve bilgi gelişimi edinmiş, farklılaştırmayı benimseyen öğretmen, her bireyi ayrı ayrı değerlendirebilir farklı öğrenen öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde bir içerik tasarlayarak dersteki sunumunu çeşitlendirebilir (Onyishi ve Sefotho, 2021). Bunu yaparken öğrencilere testler, projeler, vb. uygulamak da gelişim takibi için destekleyici olacaktır. Dolayısıyla öğretmen önce öğrencinin ilgi, kapasite ve beceri seviyesini belirleyip, ardından derinlemesine çalışmasını, öğrencinin ilerlemesine izin verecek şekilde planlaması öğrencinin işini kolaylaştırır ve bu sayede farklılaştırmayı uygulamış olur.

Öğretmen, görev ya da sorun tanımlayarak, boyutları tayin ve tamamlama veya çözümünde gerekli bilgiyle ve beceriyi bağdaştırmada öğrenciye destekle görevlidir. Öğretmen karmaşık yapının aktarımını belirler, öğrenciden aldığı geribildirimlerden hareketle çeşitli etkinlikler sonuçta çekirdek müfredata ilişkilendirir. Öğretmen, kavram, fikir ve aralarındaki spesifik ilişkiyi, benzetim şekillerini anlamada, öğrenci ilgi seviyesi ve ilişkilendirme yeteneğinden yararlanır (Kaplan, 1994).

Öğretmenler normal bir sınıf ortamında farklılaştırmayı öğrencileri özelliklerine göre ve bireysel öğrenme durumlarına göre gruplara ayırarak uygulayabilirler. Öğretmenlerin bu konuda destekleyici ve gelişime açık sınıf ortamları oluşturması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu anlamda ders esnasında öğrencilere farklı seçenekler sunmaları beklenir (Zaier ve Maina, 2022, s.3). Özellikle öğrenciyi tanıma aşamasında, bu seçenekler kimi zaman öğrenci seviyesinden yukarıda kalabilecekken kimi zaman da öğrenci seviyesinin çok üstüne çıkarak zorlayıcı olabilir.

Öğretmenler öncelikle içerik, süreç, ürün, öğrenme ortamı diye sıraladığımız dört ana alanda akademik olarak bilgi ve kabiliyetlerini sağlam bir noktaya taşımalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerinin güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme stillerini, hazırbulunuşluklarını bilmeleri

farklılaştırma için öğretmene iyi bir zemin hazırlayacaktır (Danley ve Williams, 2020). Bunun tahlili öğretim süreçlerinin başında çeşitli yöntemler ile analiz edilebilir.

Öğretmenler, eğitim ortamında ilgi alanlarını baz alarak bir farklılaştırmaya gittiğinde öğrenciler arka plan bilgileri sayesinde ders içeriği ile bir bağ kurabilir, kurulan bu bağ öğrencinin derse katılıma isteği uyandırır, motivasyonu artar ve yeni ilgi alanlarının oluşmasının da yolunu açmış olur (Turner ve Solis, 2017).

Normal sınıf ortamında zekâ türlerinden belli başlı olanlarına hitap eden öğretim yöntemleri ya da etkinlikler, farklı zekâ yönü gelişmiş öğrencileri dezavantajlı bir duruma düşürebilir. Buna karşılık sınıfta farklılaştırılmış öğretim uygulayan bir öğretmen, öğrenciler açısından bu dezavantajlı durumlara düşülmesinin önüne geçebilir. Zira farklılıklara imkân verecek şekilde planlama yaparak eğitim ortamında gelen öğretmenler, öğrencilerin süreçte verdiği tepkilere göre çözüm üretebilir, alternatif etkinlikleri hayata geçirebilir.

### **2.7.2. Farklılaştırılmış öğretimde öğrencinin rolü ve sorumlulukları**

Aynı yaşlarda olan çocuklar ortak yanlarının olmasının yanı sıra farklı birçok özelliğe de sahiptir. Ortak paylaşılan özellikler bizi insan yaparken farklı özelliklerimiz ise bizi birey yapar. Farklılaştırma olmayan bir sınıf ortamında öğretim yalnızca benzer öğrenci özelliklerini baz alarak yapılır. Farklılaştırmanın olduğu sınıflarda ise sınıfta ortak noktalar kabul edilir ancak aynı zamanda farklılıklar öğrenme ve öğretmede önemli bir konumda şekillenir.

Farklılaştırma birden fazla bilgiyi kullanma, anlamlandırma ve faaliyete geçme süreçlerini kapsar. Farklılaştırılmış bir sınıf ortamı şu edinimleri sağlayabilir: içerik geliştirme, fikirleri işleme, anlamlandırma, her öğrencinin öğrenebileceği şekilde materyaller geliştirme, farklı yolları etkin bir şekilde kullanma... (Tomlinson, 1995). Sağlanabilecek edinimlerin hangi öğrenciden nasıl sağlayabileceği öğretmenin öğrenciyi ne denli doğru okuyup tahlil edebildiği ile doğru orantılı olacaktır.

Ancak öğretimi farklılaştırmak bazı öğrencilere daha fazla iş yükü veriyor gibi de görünebilir. Örneğin normal hızda öğrenen öğrenciye bir sayfa kâğıt etkinliği verip hızlı öğrenen öğrenciye ikinci bir sayfayı verince öğrencinin iş yükünü arttırmış gibi görünebiliriz. Diğer taraftan kapasitelerinin üzerinde bir zorlukla karşı karşıya olan

öğrenciler, öğrenme sürecinde utanma, komik duruma düşme gibi kaygılar yaşayabilirken (Sözer, 2022, s.13) kapasitelerinin altında bir eğitim alan öğrencilerde de dersten sıkılma olabilir. Tomlinson (1995) ise, farklılaştırılmış öğretimde normal hızda öğrenen bir öğrenciye orta düzey bir ödev, akranlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere de ileri düzey ödevler verildiğinde öğrenciler arasında bir hiyerarşi oluşma eğiliminin ortaya çıkabileceğini ifade etmektedir.

Ancak görev tanımlamalarının yapılması, mantıksal gerekçelerin onlara iletilmesi, özgünlüğün ve özerkliğin öğretmen tarafından vurgulanması ve teşvik edilmesi, geribildirimlerin öğrencilerin durumlarına göre uyarlanması gibi tedbirler, bu olumsuzlukların birçoğunu önemli ölçüde ortadan kalkmasını sağlayacaktır. Bir süre sonra farklılaştırma stratejileriyle birlikte öğrenciler zamanla öğrenilecek konularda daha derinlemesine inceleme yaparak bağlantılar kurabildiklerini fark edecekler, gelişimlerini izledikçe öğrenme süreçlerinden tatmin olma, memnuniyet duyma gibi olumlu özellikleri de güçlenecektir.

Diğer taraftan öğrenme konusunda neyi nasıl öğreneceğini seçebilmek öğrenciyi öğrenme konusunda motive edip ilgisini arttırabilmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamındaki özerkliği öğrencilerin öğrenme konusunda olumlu davranış geliştirmelerini; eski bilgilerle yenilerini birleştirip özgün ürünler ortaya koymalarını sağlar (Danley ve Williams, 2020; Kaplan, 1994).

## **2.8. Motivasyon Kavramı Tanımı ve Kapsamı**

Motivasyon, bireyi çalışmaya teşvik, aktif kılmak ve şevklendirmek manasında olduğu ifade edilen, Latince “movere” iken; “harekete geçirme, aktive etme” ifadelerinden gelir ve de psikolojik bir gerçek olan motivasyon farklı yönleri dikkate alınarak çeşitli tanımlamalara yol açmıştır (Yeşil, 2016, s.166).

Motivasyon bireyi aktive eden ve aktivitenin yönelimini belirleyen, düşünce, inanç, beklenti, gereksinim ve kaygılarını anlatan kavramdır (Önen ve Kanayran, 2015, s.49-50).

Motivasyonun temeli tutumları harekete geçiren, yön veren ve süreklilik sağlamasına dayanır. Motivasyon ana hedefi herhangi ısrar ve tahakküm olmaksızın kişinin arzulu şekilde

etkin ve mmbit çalışmayı elde etmektir (Vatansever Bayraktar, Karadağ ve ztrk, 2023, s.497).

Motivasyonun psikolojinin, bireyin gelişiminin, akademik, sosyolojik ve kurumsal yapılar gibi farklı alanlarda araştırmacıların merakını celbettiği söylenebilir. Bununla beraber, araştırmacının bilimsel düşünce kökeninde ve eğiliminde dahi çeşitlilik gösterebilmektedir (Stirling, 2013, s.51).

Motivasyon yardımıyla kişi, kendi gayret ve çabaları örgütsel hedefler paralelinde sevk olunmaktadır. Motivasyon rgn verimini artırmayı desteklerken; çalışanın tatmini de yükselir. Kurum başarısı personellerinin başarısına bağlı olduğu düşünülürse, okula kabiliyetli ve tuttuğunu koparan kişilerin katılımı önem arz eder (nen ve Kanayran, 2015, s.50).

z motivasyon sorumluluğa olan alaka veya hazı temel alan sorumlulukta mevcut motivasyonu anlatır. z motivasyon, bireyin herhangi bir işi yapmakta içsel dürtü ile motive olmasıyla meydana çıkar ki bu kişiye tatmin duygusu sağlar (Tohidi ve Cabbari, 2012, s.823)

Dışsal motivasyonsa iselin aksine, yapısından kaynaklı beğenilmese de ya da ilgi uyandırmasa da beklenen faydasına bağlı olarak kişiyi harekete geçirmede şevklendiren şeylerdir (Stirling, 2013, s.1).

z motivasyon da kişinin güdüsel gereksinimlere yönelik doğan karşılıktır. Yeterlilik, bilgi sahibi olma, anlama gereksinimi örnekler arasında gösterilebilir. z motivasyon, kişinin kendi arzusuyla harekete geçip abalamasıdır. İçsel olarak motive olan kişi, çalışma sonucu edinilen bilginin sarf ettiği çabaya karşılık olduğunu düşündüğü için o çabayı gösterir. Dışsal motivayonda dış etkenlerin getirdiği pekiştiricilerin tesiriyle sonuç elde edilir. Kişinin eğitmenin tepkisi ya da takdir ve iltifatını almak amaçlı çalışması, görevlerini ifa etmesi bunun bazı örnekleridir (Akbaba, 2006, s.345).

Alexander ile Murphy, yaptıkları literatür araştırmalarında, motivasyonun bir karakter niteliği olması görüşüyle, motivasyonun belirli alanda ussal yapı olduğunu savunan daha kabul görmüş ve bu doğrultuda kabul görmüş bir eğilim olduğunu ifade eder. Bu büyük önem arz eden bir farklılıktır. Motivasyonun bir kişilik özelliği olduğu düşünülüyorsa, müfredata ya da evre etkenlerine bağlı olarak ne denli tesiri olabilir? Bazı motivasyon yapılarının varoluştan geldiği düşünülmesine karşın, bu özelliklerin bireyin olduğu ortamlarla ilişkili olarak desteklenmesi ya da engellenmesinin mümkün olduğu savunulmaktadır (Stirling, 2013, s.4).

Motivasyon, kişiye karşı olan davranışla kişinin buna karşı yaptığı işe olan hisleri ile alakalıdır (Keenan, 1996'dan akt. Akbaba, 2006, s.344). Ek olarak, şayet motivasyon koşullara bağlıysa, motivasyonu destekleyici öğrenim ortamının oluşturulmasıyla ilgili kendimizi bu yönde zorlayabiliriz.

## **2.9. Eğitim ve Motivasyon İlişkisi**

Motivasyon öğrenme sürecinin olmazsa olmaz yapısını oluşturur. Öğrenme sürecinde eğer motivasyon yoksa istendik bir öğrenim sürecinden de bahsedemeyiz.

Motivasyona, eğitim görenin eğitiminde üstlendiği rolden kaynaklı eğitim psikologlarının ilgi duyduğu söylenebilir. Buna ek olarak, uzman eğitim ortamında irdelenen spesifik motivasyon, başka mecralardaki psikologların birçok irdelenen motivasyon şekillerinden farklılık arz etmektedir (Tohidi ve Cabbari, s.823).

Eğitsel yönüyle motivasyon; bireyin gereksinimine bağlı ilgilendiği, merakını celbeden konuda aktif rol almasıdır. Bu açıdan bakıldığında motivasyonun en tipik özelliği kişinin bir amaca odaklanması ve bu amaca yönelik hareket etmesidir (Ünal ve Bursalı, 2013, s.8). Bir amaca yönelik yapılan tüm reaksiyonlarda istek ve motivasyon konuya ilgiyi arttırdığı gibi, başarının da temel koşulu olduğu söylenebilir.

### **2.9.1. Okulda motivasyon**

Motivasyon; birçok örgütteki gibi, eğitim kurumlarında da büyük öneme sahiptir. Zira kurum personelinin motivasyonunun yükselmesi, kurum hedeflerinde hizalanmayı ve amaca ulaşmayı sağlayabilmektedir. Çalıştığı yapıdan memnun, kişisel hedeflerinde kurumundan destek alabileceğini düşünen, bulunduğu örgütte saygı gören ve çalışmasının maddi karşılığını alacağından şüphesi olmayan eğitimcinin, kurum içi verimi de yükselir. İlaveten; üst seviye hizmet kalitesinde eğitimcilerin olması sağlamada motivasyon elzemdir. Bununla birlikte kalite seviyesi, örgüt devamlılığında ve kültürün sağlanmasında etkilidir (Öztay, 2006'dan akt. Mutlu, 2019, s.35).

90'lerde eğitim liderlik programında birtakım değişimler söz konusu olmuştur. Bahsi geçen programda ise okul idarecisi bina yöneticisinden ziyade, eğitim-öğretim önderi olduğu düşünülmeye başlar (Şişman, Turan, 2004, s.5). Bu konuda klasik programlar, bilimsel kurum yönetiminden izler göstermektedir. Çoğu eğitim alanında ve sosyal yapıdaki güçte oluşan değişim açısından eğitim odaklı yönetim, iktidarın paylaşımını, takım önderliğine dair konuların gündeme gelmesiyle beraber, okul idarecilerinin üstlendiği rollerde de birtakım değişiklikler olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, okul idarecileri birer önder, kılavuz ve işleri kolaylaştırıcı olduğu düşünülmeye başlamıştır. Bahsi geçen bu roller, idareci hazırlamaya yönelik programlarda değişikliklerin de konuşulmaya başlanmasını sağlamış, öğretim programının öğretimle öğrenimin, sosyal açıdan okulun kültür, ahlak ve insani yönden önemi artmıştır. Bu yönüyle eğitim programının nasıl olması gerektiği değerlendirme, problem çözme, takım kurma, hedef belirleme, yenilenmenin teşviki, öz değerlendirme, çatışma yönetimi ve yetki göçerimi gibi konular ilave edilmiştir (Crews ve Weakley, 1995'den akt. Şişman ve Turan, 2004, s.5).

Eğitimi yönetenlerden beklenen temel fonksiyonlardan biri eğitim yapısını idare ederken örgüt içerisindeki kişilerle dışındaki paydaşların beklentilerini birbiriyle bağdaştırılabilmesi ve sonunda, eğitim örgütünün nihai hedefine erişimine ön ayak olmasıdır (Şişman ve Turan, 2004, s.5).

Chell (1995, s.13) düşüncesine bakıldığında başarılı eğitim önderinin beş temel özelliği göze çarpar: 1.Güçlü vizyon sahibidir 2.Vizyonu icraata çevirir 3.Destekleyici eğitim ortamı kurar 4.Okulun işleyiş yapısına hakimdir 5.Bilgiyi aktiviteye çevirir.

Eğitim sisteminin ana öğelerinden olan öğrenci, eğitmen, idareci ve veli koordinasyonu eğitim faaliyetlerinin ilerlemesi için önem arz eder. Sağlanan destek sistemde yer alan konular öğrenciyle bilgiyi aktaran öğretmeni bütünleştirerek eğitim hizmetini geliştirmeyi amaçlar. Bu yönde eğitimcinin toplumsal dönüşüm için kullandığı kaynaklar ve değişim sürecinde karşılaştığı sorunlarla mücadele kabiliyeti eğitim kalitesi yönüyle olduğu kadar okulla öğrenci arasındaki motivasyon seviyesi için önem arz eder (Eroğlu, 2018, s.8).

Eğitim kurumu, çevre, öğretim süreçleri ve bu süreçlerinin işleyişi hakkında farkındalığa sahip eğitim önderi; örgütle ve yönetimi ile alakalı süreçlerde, kuram ve gelişimlerden bilgi sahibi olarak süreçleri idrak etmeye ve hayata geçirmeye çabalar, etkin öğretimin esasen yüksek iradeli eğitimsel liderlik duruşunun olduğunun farkında ve kuruluştaki eğitimi de önemser (Ayık ve Şayir, 2014, s.254).

Öğretim liderlik tutumlarının okul idarecileriyle birlikte öğretmenler tarafından da sergilenmesi beklenir. Öğretmenlerin de öğretim lideri olduğu savunulduğunda okul idarecilerin icraatlarına destekçi olacakken öğrenciler içinse daha çok zaman sağlayabilecektir. Lider öğretmenler sayesinde okul idarecileri liderlere önderlik edecek, böylelikle okullar öğrenen örgütlere dönüşümü getirirken verimliliği de yükseltecektir (Özdemir ve Sezgin 2002, s.269).

Bir idareci olarak, okul müdürü, okulda en üst otoritedir. Okul müdürü, örgüt amaçlarını gerçekleyen, yapıyı diri kılan, olumlu atmosferi muhafaza eden ve yetkinlikleri geliştiren yöneticidir. Bu açıdan, başarılı okul idarecisi olmak, öğretmenin mesleğini üst düzey gayretle inançla ifa etmesinde gerekli motivasyonun sağlanması elzemdir. Bireylerin üst seviyede verimli kılacak eğitimi alması ve iyileştirilmesi olarak faaliyet kapsamına sahip okulların üyelerinin görevlerini ifada yüksek azme sahip olması beklenir (Erdaş, 2009'dan akt. Mutlu, 2019, s.2). Bunun gerçekleşmesi ise ancak öğretmenlerin yüksek bir öz motivasyona ve dışsal motivasyona sahip olmasıyla mümkün olabilir.

#### **2.9.1.1. Öğrenen motivasyonu**

Maslow, motivasyon üzerinde çevre etkisine müsaade ederken, davranış ve motivasyon teorilerini birbirinden ayırmış ve “davranışın, motivasyonla çevresel etkiler gibi çeşitli faktörlerle belirlendiğini” savunmuştur. Bu bakış açısının tersine şu an akademik çevrelerde motivasyona dair araştırma yapanların çoğu, davranışla motivasyon arasında Maslow'un savına uygun ayırım yapılmadığı görülmektedir. Bundan ziyade motivasyon ile motive davranışa yönelik teoriler türetilmekte, hatta araştırma çerçevesi ve yol haritası oluşturulurken birtakım gereksinimlere ve hislere ilaveten duyuşsal ve sosyal örgülerle ilgilenir.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisi ile bireyin gereksinimleri temin duygusunun içgüdüsel olduğu savunulabilir. Bu gereksinimlerin kişiler arasında evrensel kabul edilirken, çevresel etkenlere ve kişisel seçimlere bağlı olduğu çok farklı şekillerde belirebileceği savunulmuştur (Stirling, 2013, s.4).

Eğer insanlar öğrenme becerilerinde gelişim arıyorsa, önce kendi motivasyonlarını tetikleyecek faktörleri belirlemelidir. Bireylerin öğrenme çabalarının temeli negatif nedenlere dayanabilir. Bu negatif motivasyon olarak ifade edilebilir. Örnek vermek

gerekirse; okul cezasıyla ya da sınıf tekrarıyla karşı karşıya kalmamak adına çalışmak gibi kötü ya da rahatsız edici durumlardan kaçınmak amaçlı sağlanan öğrenim yönelimi (dış kaynaktan gelen motivasyon) doğru olmasa da kullanılmış ve etkili olduğu düşünülen öğrenme metodu olarak karşımıza çıkar. Pozitif motivasyonsa, bireyin hedeflenen sonuç ya da amaç uğruna gönüllü öğrenme faaliyeti olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu tarz öğrenimin olmasında pozitif motivasyonun negatif motivasyona nazaran daha fazla etkili olduğu, böylelikle çok güçlü olduğu savunulmaktadır (Hauser, 2004, s.242).

Öğrenme sürecinin doğal parçası olan öğrenci, sınıf içerisinde aktif role sahibi olmayı bekler. Bu aktif rolün sağlayıcısı da sınıf öğretmeni olmalıdır. Bu noktada öğrencinin de öğrenme gereksinimlerini yeterince bilmesi beklenir. Öğrencinin başarısı ya da olumlu davranış hali ancak öğrenme ortamının ne düzeyde desteklediğiyle ilgilidir. Öğrenci öğrenim gereksinimlerine hâkim olunması durumunda, daha faydalı öğrenme ortamı sağlanması mümkündür (Çelik, 2003'ten akt. Akbaba, 2006, s.344).

#### **2.9.1.2. Öğreten motivasyonu: İş motivasyonu**

Organizasyonlarda motivasyonla ilgili faaliyetlerde çalışanları motive eden etmenlerin neler olduğuna dair çeşitli yaklaşımlar ortaya atılmakla birlikte, çalışanların motivasyonuna etki eden etmenler başlıca iki perspektife dayanarak izahına uğraşıldığı görülmektedir. Bunlardan biri, çalışanların dışsal etmenlerle motivasyonu, bir diğeri ise içsel etmenlerle motivasyonudur (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004'ten akt. Ertürk, 2016, s.3).

Eğitimle öğretim çalışmalarını yürüten okul idarecileri, öğrencilerle velilerin sürekli etkileşim içinde olan öğretmene tesir eden her çeşit psikolojik etkenin öğretim sürecini iyi ya da kötü tesiri muhtemeldir (Deniz ve Erdener, 2016, s.30).

Okulda öğretmen motivasyonunda en etkili role sahip okul idarecileri, öğretmenin sosyal gereksinimine karşı kayıtsız kalmayarak, ihtiyaçlarının karşılanmasında çaba sarf etmelidir. Bu doğrultuda önce güvene dayanan okul ikliminin sağlanması şarttır. Akabinde oluşturulan iklimde okul idarecilerinden belenen fark edilebilme, takdir görme, kararlarda yer alma, adil yaklaşım gibi öğretmen motivasyonunu sağlayabilecek tavırlar ortaya konulmasıdır. Böylelikle motive bir öğretmen görevini şevkle ve üst seviye verimle yerine getirebilir. Buna ek olarak çağımızda artan değişim gereksinimine ivedi bir adaptasyonla süreci yaşayıp, değişimi başarabilecektir (Deniz ve Erdener, 2016, s.31).

## **2.10. İş Motivasyonu Kavramı Tanımı ve Kapsamı**

Motivasyon, beklenen davranışı tetikleyen, yön gösteren ve sürekliliğini sağlayan unsurdur (Steers ve Porter, 1991'den akt. Hauser, 2014, s.241).

Kişinin mevcudiyetinin içsel ve dışsal kaynağı, uğraşa başlangıca iten unsur ve davranışa istikamet veren, işi başarmak için sarfedeceği çaba ile süresini belirleyen yüksek enerji olarak ifade edilebilir (Pinder, 2008'den akt. Hauser, 2014, s.241). Kurumlar varlıklarının temelini oluşturan hedeflere ulaşmak amacıyla üretim ya da hizmet kalitesinin en üst seviyede olmasında çalışanları ile paydaşlarının prodüktivitesini ve verimliliğini üst düzeye getirmek için uğraşır. Bunu sağlamada motivasyon önemli unsurdur. Günlük yaşamdan öte iş ortamında motivasyon, bireyin iş başarısıyla verimini etkiler. İş motivasyonu faaliyetlerin destekleyicisi olmakla birlikte çalışan yetkinliklerini geliştiren düzeyde işletmeye üretim olanaklarını etkileyecek şekilde yansıtmasıdır (Eroğlu ve Özen, 2019, s.3). Motivasyon, bireyin en üst seviyede gelişimini ve bireysel tatminle kendini gerçekleştirmesini destekler (Hauser, 2014, s.239). Hem çalışacak kişilerin belirlenmesinde hem de yapılacak işlerin belirlenmesinde kişinin yapısal ve entelektüel altyapısının en üst düzeyde kullanımı beklenir (Hauser, 2014, s.241).

Diğer ortamlarda olduğu gibi, çalışanların psikolojik güven hissine sahip olduğunda, karakterlerini, kreatif alt yapılarını, hislerini ve özlerini işteki rollerine de uyarlama ihtimali fazladır (Brown ve Leigh, 1996, s.360).

### **2.10.1. İş motivasyonu ve eğitim süreci**

Motivasyonun temeli ihtiyaçların sağlanmasıdır (Hanks, 1999, s.139). Motivasyonda etkili faktörler, anlama, gayret etme, doğru amaçlara yönelme, konsantre olma, kendi gereksinimlerini karşılayabilme ve denetleme olarak ifade edilebilir (Garcia, 1995'ten akt. Karakuyu ve Karakuyu, 2016, s.91).

Kişilerin kendine yetebilme anlayışı dört farklı kaynağın tesirindedir. Bunları doğrudan deneyimler, dolaylı yaşanmışlıklara, toplumsal ikna ile fiziksel ve duygusal hal (Bandura, 1995:3-4'dan akt. Karakuyu ve Karakuyu, 2016, s.91), özyeterlik/kendine yetebilme hem

eğitim hem öğretimde öğrenmen için de öğrenci içinde çok önemli bir mefhumdur. Zira kendini yetersiz hissedenden birey öğrenmekte güçlük çekmesi gibi kendini yetersiz hissedenden eğitimci de öğretmekte güçlük çekecektir (Karakuyu ve Karakuyu, 2016, s.91).

Dolayısıyla iş motivasyonuna sahip bir öğretmen alanının uzmanlığında üst düzey bir bilgiye sahipse eğitim sürecinde çok güzel işler çıkarabilir.

### **2.10.2. İş motivasyonu ve öğretmen**

Öğretmenlik mesleği, toplumda gelecek nesli yetiştirmesi hasebiyle önemli yetkinlikler gerektirir. Ülke ve toplumun öğretmene yüklediği misyon ziyadesiyle zorludur. Öğretmenlerden yalnızca bu zor görevin üstesinde gelmesi değil, görev arkadaşları, öğrenciler, velilerle çevreyle etkileşimi ve bu etkileşimin sonuçlarının yorumu ile sunulan hizmet kalitesini üst seviyeye çekme hedefiyle gerçekleşmesi umulmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlik yapanlar eğitimin hangi temeller üzerine inşaa edilmesi gerektiği ve bunun önemine vakıf olması beklenir. Eğitimde; sosyo kültürel yapı, felsefik, tarihsel ve psikolojik temelde öğretmenin uygulama alanında mesleki yönden çeşitli perspektiflerin kazanımı sağlanması gerekli bilgileri barındırmaktadır. Zira eğitim temellerinde kim ne zaman, ne, nasıl, neden, nerede sorularına cevap aranmaktadır (Eroğlu, 2018, s.7 ve 13). Eğitim sisteminde amaçlara erişim, sistemin ana unsuru öğretmenin mesleki başarı ve verimiyle ilişkilidir. Öğretmen veriminin de motivasyon seviyesiyle çok derinden ilişkilidir. Öğretmenin mesleki hedefi öğretimde de motivasyona sıklıkla temas edilir. Zira öğrenimin kalıcı ve devamlı olması, iç ve dış etken motivasyon araçlarıyla ilişkilidir (Ünal ve Bursalı, 2013, s.10). Öğretmen motivasyonun yükselmesi ya da farklı iç ve dış sebeplerle azalması sınıftaki davranış haline de yansır. Düşük motivasyonlu öğretmenin halinin öğrencisine yansması, öğrencinin de sınıf içi tavırlarına ve konsantrasyonunda etkili olacaktır (Demirkol, 2019, s.39).

#### **2.10.2.1. İş motivasyonuna sahip öğretmen özellikleri**

Bir öğretmenin görevine yerine getirirken, kendini iyi hissedip hissetmediği, mutlu olup olmadığı, mesleki doyum seviyesi veya mesleğinin anlamı yüksek önem arz eder (Eroğlu,

2018, s.8). İş motivasyonuna sahip öğretmenler içsel ve dışsal motivasyona sahip, sosyal yönü güçlü, kişisel gelişime önem veren, iletişim becerileri son derece gelişmiş, öğrencinin başarılarından büyük bir kıvanç duyan, başarı beklentisi yüksek olan, yeni fikirlere her zaman açık, sorumluluk üstlenmeye hazır, özerk, eleştirel düşünen, mesleğine yönelik olumlu bir tutum geliştiren, iş stresini yönetebilen bir yapıya sahiptir (Yavuz-Tabak, vd. 2019, s.409-410). Yüksek konsantrasyon sahibi kişiler gayretle fazlasıyla emek ortaya koyar (Tabak, vd. 2019, s.413).

## **2.11. Farklılaştırılmış Öğretim ve İş Motivasyonu İlişkisi**

Motivasyon bir öğrencinin akademik başarısında, yaratıcılığında, öğrenme şekillerinde önemli bir etkidir (Kuyper ve diğerleri, 2000; Wolters, 1999'dan akt. Özdemir, Yurtseven, 2023, s.3). Öğrencinin amaca yönelimi, göreve yoğunlaşması, algı düzeyi, görevi için sergilediği gayret vb. kabiliyetler motivasyona tesir eden unsurlar olarak değerlendirilmiştir (Garcia, 1995'ten akt. Özdemir, Yurtseven, 2023, s.3).

Tam bu noktada farklılaştırılmış öğretim devreye giriyor ve öğrencilerin öğrenme durumlarına göre farklılaşması öğretimin de bu bağlamda farklılaştırılmasının öğrencilerin motivasyonu açısından olumlu gelişmeler sağladığı sonucuna varılabilir. Çünkü öğrenme stillerine ve hızlarına göre oluşturulan gruplarda çalışan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin de artma eğiliminde olacağı düşünülmektedir.

## **2.12. İlgili Araştırmalar**

Konu ile ilgili literatürde yer alan çalışmalar, bu araştırmanın belli bir temele dayandırılması, anlamlandırılması, konumlandırılması ve erişilen sonuçların tartışılması bakımından aşağıda genel bir hat çerçevesinde özetlenmiştir. Bu amaçla alanyazındaki çalışmalar yurt dışında ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak ayrıca ele alınıp gruplandırılmıştır.

### 2.12.1. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Johnsen (2021) çalışmasıyla üstün zekalıları, entelektüel yetenekle donanımlanmış, ilgilendiği alanda detaylara hakim hafızaları sayesinde erken yaşta ortaya çıkan dil ve kelime dağarcığı, yaşitlarına nazaran üstün iletişim becerisi ile duygu ve düşüncelerini aktarımda yetkin, sorgulayan, hızlı öğrenen, sembollerle örülü sistemleri kolay algılayabilen ve olağan dışı problemleri çözümleme yeteneğine sahip bireyler olarak tanımlamaktadır.

Worell, Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Dixson (2019)'e göre bireyin sahip olduğu ve dışa vurumu genel yetenek olarak karşımıza çıkan analitik zeka, bilgi akışını yönlendiren bilişsel süreçlerden oluşurken, bireyin bilgi edinimini, değerlendirilmesini ve eleştirme kabiliyetini ifade eder. Bununla birlikte yaratıcı zeka, zorlu olaylar karşısında sahip olduğu analitik zekayı geliştirerek mücadele etme yeteneğini, pratik zeka ise analitik bakış açısını kullanarak problemlere karşı hızlı karşılık verme ve çözümler üretmeyi ifade eder. Kimi insanlar analitik, kimi yaratıcı, kimiye pratik zeka yönüyle öne çıkarken, bazılarıysa birden çok yetenekle dikkat çekmektedir. En zeki bireyler de bilgisini kullanabilenlerdir. Böylelikle zeki insanlar sahip olduğu yetilerin farkında olup zayıf yönlerini güçlü yönleri ile giderebilmektedir. Üstün zekalı bireyler de ortalamanın üzeri yetenek, yaratıcılık ve görev bilinciyle tariflenen birbiriyle derinden ilişkili yapıyla anlatılmaktadır. Burada üstün zeka üretkenlik ve yaratıcılık olarak iki perspektife ayrılabilir. Bahsi geçen üç yönlü yapı okulu temel alan programlama, öğrenci seviyesine bağlı zenginleştirilmiş hazır bulunuşluk ile de desteklenmelidir.

Blackburn (2018)'in çalışmasında farklılaştırılmış öğretimin müfredata nasıl entegre edilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Bunun için her öğrenciye bir öğrenme portresi oluşturulması hedeflenmiştir. Öğrenciler hazırbulunuşlukları, ilgileri ve kültürel yönleri açısından farklılaşabildiği için oluşturulan öğrenme portresinde bu hususlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca sınıf ortamının yapılandırılması, farklı öğretmenlerle iş birliği halinde çalışılması, aksi bir durum ortaya çıktığında bunun üstesinden nasıl gelinebileceği hakkında beyin fırtınası yapılması, farklı değerlendirme etkinliklerinin hazırlanması gibi unsurlar ele alınmıştır.

Viseu, Jesus, Rus ve Canavarro (2016)'nın çalışmasında öğretmen motivasyonuna ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Çalışmada 1990-2014 yılları aralığında yayınlanmış çalışmalar bulunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre iş doyumunun öğretmen motivasyonu

üzerindeki önemi vurgulanmış, eğitim sisteminde öğretmen motivasyonun ne denli kritik önem arz ettiği ifade edilerek, öğretmenin motivasyonu ile pozitif psikolojik sermayenin arasındaki ilişkinin üzerine daha fazla eğilerek çalışmalar yapılması gerektiği savunulmuştur.

Deunk, Doolaard, Smale ve Bosker (2015)'e göre öğrenimin bireysel gereksinimler doğrultusunda yapılandırılması gerektiğinden yola çıkarak, bambaşka bilişsel yeteneklerle bezenmiş öğrencilere yönelik nasıl bir eğitim kurgulanacağını bilmek adına aynı zamanda bu farklılıkların ayırımına varabilmek için ise öğretmenlerin geliştirilmiş bir mesleki beceriye ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Özel yeteneklere yönelik heterojen gruplar, genel yeteneklere yönelik ise homojen gruplar oluşturulması, öğrencilere belirli bir alanda uzmanlaşmaları için imkan sağlanması, yeteneğe uygun performans hedeflerinin belirlenmesi, yetenek gruplarının oluşturulması gibi unsurlar ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara genel olarak bu yaklaşımların farklılaştırma konusunda olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilirken bunun yanı sıra grup çalışmalarının yüksek performans gösteren öğrencilerde olumlu, düşük performans gösteren öğrencilerde ise olumsuz etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Bjekić, Vučetić ve Zlatić, (2014)'ün araştırması hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın zorunlu hale getirilmesi durumunda öğretmenlerin motivasyonları ile iş durumlarındaki değişiklikler arasındaki ilişki ele alınmıştır. Örneklem 641 öğretmenden oluşmuştur. 1992'den 2012 ye kadarki süreç ele alınmıştır. Hizmet içi eğitimin faaliyetlerine katılımın mesleki gelişimlerini arttırdığı ve dolayısıyla iş motivasyonlarını da arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplumda saygın bir statüde olması, öğrencilerinin başarısı, mesleki doyum, özgüven yüksekliği, okul içindeki olumlu iklim, olumlu ilişkiler, özsaygı, yeterli ücret öğretmenin iş motivasyonunu olumlu etkileyen faktörlerden olduğu sonucuna varılmıştır.

Aljughaiman ve Ayoub (2013)'e göre Suudi Arabistan'da yapılan bu çalışmada zenginleştirmenin etkilerinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir ve meta analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmaya 2048 (1719 erkek, 329 kadın); 644 ilköğretim düzeyinde, 721 ortaöğretim düzeyinde, 683 lise düzeyinde öğrenci bu çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre zenginleştirme içeriklerinin düşünme becerilerinde olumlu etkisinin olduğu, daha soyut ve ayrıntı içeren konular üzerinde düşünmeye yönlendirdiği, hayat boyu öğrenen bireyler olmaya teşvik ettiği, ilgilenilen alanlara yönelik seçenekler sunduğu, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pham (2012, s.14)'ye göre etkin öğretim yöntemi, öğrenci için en uygun öğrenme imkanlarını tespit, koşulları gözetererek öğrenci gereksinimlerine hitap eden öğretim metodolojisini tasarlamakla mümkündür. Seçilen öğretim strjejisinin etkisi de öğrenciler arasında farklılık gösterebilir, kiminde yüksek kiminde düşük etkiyle... Amaçlanan etki düzeyinin sağlanması da öğretim ortamının öğrenci duyarlılığı, verilecek öğretimin kapsayıcılığıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretimde farklılaştırmanın doğru yaklaşımı yoktur, öğretmen en doğru öğretim ortamını oluşturmak amacıyla çeşitli metodolojiler kullanabilir.

### 2.12.2. Türkiye’de yapılmış çalışmalar

Özdemirci (2024)'e göre farklılaştırılmış öğretimin başarılı olmasında öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan farklılıklarının göz önünde bulundurulması gereği bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin bilgisi ile becerisinin dışında tutumu ve davranışının da farklılaştırılmış öğretimde belirleyici role sahip olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır.

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencinin farklılıklarına karşılık öğrenimi kolaylaştıran çeşitliliği gözeten, esnek ve bir o kadar destekçi öğretim ortamı sağlayan kuram olarak ifade edilebilir. Bu kuramın aktif kılmada öğretmenin özyeterlilik algısı ele alınmasına gereksinim duyulmuştur (Doğan, 2024, s.3).

Bryner (2007)'den akt. Çalgıcı (2023, s.3) çalışmasıyla örneklem içerisindeki 3 öğrenciden 2'sinin derste sıkılgan tavırlar sergilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda sıkılgan öğrencilerin %70'i öğretim içeriğinin ilgi çekicilikten yoksun, %30'u ise derste etkileşimin yetersiz olmasından kaynaklı derste sıkıcı bulmakta olduğunu belirtmiştir. Sınıftaki durağan ve sıkıcı ortama tersine farklılaştırılmış öğretimle sınıfların hem gruplar halinde hem bireysel, değişken ve esnek etkileşimli ortamı sağlayan, değişen ihtiyaçlara bağlı araç gereçlere sahip etkin öğrenme ortamları olduğu savunulmaktadır. Bu özelliklerin farklılaştırılmış öğrenme ortamlarını daha eğlenceli kıldığı söylenebilir.

Özdemir (2023)'e göre öğretme öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken belli unsurlar vardır. Bunlar; hedeflerin belirlenmesi, öğrenilecek konuların öğrenci düzeyine uygun olması, yeni öğrenilen konuların öncekilerle bağlantılandırılması gibi unsurlardır. Bunun yanı sıra çeşitli öğretim modelleri ve stratejilerinin var olduğu ve öğretim programını biçimlendirmede bu çeşitlilikten faydalanılmasının öğretimi daha etkin hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Koçyiğit, Kul ve Solakumur, (2023)'ün çalışmasında kavram haritası destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinden hangisinin daha kalıcı sonuçlar getireceği karşılaştırmalı olarak deneysel çalışma yapılarak incelenmiştir. Geleneksel bir yöntem olan ezber yönteminde edinilen bilgiler ve kavramlar direkt hafızaya yüklenirken, anlamlı öğrenmede bu zihinsel bir süreçten geçtiği ve dolayısıyla daha etkin bir öğrenme gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gülay (2021)'e göre farklılaştırma yaklaşımı için öğrencin hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenirken öğrenme süreci de bu doğrultuda planlanmalıdır. Farklılaştırma doğasına uygun çok çeşitli öğrenme teknikleri ve yolları planlanmıştır. Son yıllarda zihin temelli öğrenmeyle yapılandırmacılık gibi öğrenciyi merkeze alan öğrenme yaklaşımlarında bu durumun dikkate alındığı ve olumlu sonuçlara ulaşıldığını ifade etmiştir.

Altunok ve İşcan (2021) araştırmalarında öğretmenin duygularıyla motivasyonları arasında yer alan ilişkiyle motivasyon algısının öğretmenin demografik özelliklerine bağlı farklılaşp farklılaşmadığına dair bir çıkarsama yapmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmen motivasyonunda cinsiyetin, yaşı, mesleki deneyimin, eğitim düzeyinin ve medeni durumun değişkenlerine ait alt boyutlarda bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Sağlam ve Polat (2020)'nin çalışmasında özel yetenekli öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarına karşılık öğretmenlerin nasıl bir tutum içerisinde olduğu öğretmenlerin görüşleri alınarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Alınan görüşler sonucunda özel yetenekli öğrencilerin akademik başarılarının ve derse katılım düzeylerinin çok iyi seviyede olduğu, arkadaşlarıyla iyi geçindikleri, sınıfta liderlik rolü üstlendikleri, görev ve sorumluluklarını layıkıyla yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya ve Bayra (2019)'un araştırmasında Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenimini sürdüren özel yetenekli öğrencinin üst seviyede düşünme becerilerine dair tespitlerde bulunulabilmesi hedeflenmiştir. Bu ana amaçla özel yetenekli öğrencinin üst seviyede düşünme becerilerinin ele alınan değişkenlerden cinsiyetle, özel yetenek alanlarıyla, okul türüyle, sınıf seviyesiyle, aile eğitim düzeyiyle, aile maddi düzeyiyle, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım tercihleriyle istatistiki yönden anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Cinsiyet ve bilişim teknolojileri kullanım tercihleri açısından anlamlı bir fark olmadığı; özel yetenek alanı, okul türü, sınıf seviyesi, aile eğitim düzeyi, aile maddi düzey gibi değişkenlerde anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırma ile özel yetenekli öğrenciler için oluşturulan desteğin genelde normal müfredat hızıyla

zenginleştirilmesinin bir karışımını içerdği ve özel yetenekli öğrencileri çağın gereklerine uygun şekilde yetiştirmenin ülkeye mevcut rekabet ortamında büyük katkı elde edeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ertürk (2016) işgörenlerin motivasyonunu belirleyen iki unsurdan bahsetmiştir. Bunlardan ilki, işgörenin dışsal faktörlerle motivasyonu, bir diğeri ise içsel faktörler tarafından motivasyondur. İçsel motivasyonun kontrolü bireyin kendisindeyken, dışsal motivasyonda bu kontrolü altında olduğu söylenebilir. Öğretmenin kendini okulda hem önemli hem de değerli bir çalışan olarak hissetmesinin içsel motivasyonunun artmasını; öğretmen başarısının takdiri, adaletli bir ödül sisteminin varlığı, alınan ücretin yükselmesiyle de dışsal motivasyonda da artış sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Avşar (2014)'e göre insan kaynakları yönüyle sınıf öğretmeninin iş motivasyonunu etkileyen unsurlara dair görüşleri incelenmiş, öğretmenin iş motivasyonunda dışsal faktörlerden zümre arkadaşlarıyla iyi anlaşmanın iş motivasyona olumlu yönde tesiri olduğu; aktif ve emeklilik maaşının, lojmanla öğretmen evi gibi sosyal hakların yeterli görülmediği; sınıf öğretmenlerinin büyük bölümünün meslek olarak öğretmenliğin toplumda statüsünün hak ettiği düzeyde olmadığı fikrine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İçsel faktörden öğretmenin iş motivasyonunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç (2014)'e göre ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenin örgüt sağlığına dair algısıyla motivasyon sevgisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiş, örgütsel sağlığın moral, nezaket, teşvik edici yapı ve kurumsal bütünlük gibi unsurlarla ilişkisinin olduğunun ve örgüt sağlığıyla iş motivasyonunun arasında da pozitif yönlü, anlamlı bir ilişkinin varlığına ilişkin sonucuna ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, ilkokul öğretmenlerinin öğrenme hızı yüksek öğrencilere yönelik yaptıkları öğretim uygulamaları ile iş motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini konu alan bu araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma ilkokul öğretmenlerinin akranlarına göre öğrenme hızı daha yüksek olan öğrencilere yönelik yaptıkları öğretimi zenginleştirme uygulamaları ve iş motivasyonu düzeyleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüş nicel bir araştırmadır.

Nicel araştırma, temelde ölçüm ve gözlem esaslı, tekrarlanabilir objektif araştırma yöntemlerindendir. Nicel araştırmalarda verilere ulaşma ve analiz etme süreçlerinde istatistiksel ve matematiğe dayanan metotlar kullanılmaktadır. Sonucunda elde edilen bulgular yansız, objektif ve kişisellikten uzaktır (Bekman, 2022, s.248). Diğer taraftan, nicel araştırma yöntemi ele alınırken bazı tarama modellerinden faydalanılmaktadır. Literatürdeki tarama modelleri, birden çok eleman ile şekillenmiş evrende ve bu evren hakkında genel bir yargı eldesinde evren bütünü ya da ondan şekillenmiş örnek veya bir grup üzerine gerçekleştirilen tarama çalışmaları olarak açıklanmaktadır. Bahsi geçen tarama modelleriyle tekil ya da ilişkisel tarama gerçekleştirilebilmektedir. İlişkisel tarama metodu, iki ya da daha fazla miktarda değişken arasında değişim mevcudiyetiyle derece belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Bu yönde ilişkisel çıkarım iki türlü yapılabilmektedir. Bu türler, karşılaştırma yolu ve korelasyon türü ilişkisi ile sağlanan ilişkiler olarak tanımlanabilmektedir. Böylelikle yaklaşım ve yatkınlığın belirlenmesine imkân sağlanabilmektedir (Karasar, 2022, s.115-116).

İlişkisel tarama modeli, iki çeşit nicel değişkenin ilişkisini ya da etki korelasyon katsayısı vasıtasıyla ortaya çıkarılmasıdır (Karasar, 2022, s.114). Korelasyona dair yapılan araştırmalarla amaçlanan, değişkenlerin etkileşimli olarak değişiyor mu ya da değişim söz

konusu ise ne şekilde gerçekleştiği irdelenmektedir. Bundan hareketle, öğelerin ilişkisini belirlemek için gerçekleştirilen araştırma sonucunda u tür ilişki açığa çıkmıştır. Bu ilişkilerden ilki, ikincisi arasında sistemli ilişki varlığıdır. İkinci ilişki, değişkenlerin aynı doğrultuda değişim göstermesidir. Unc değişken ise değişkenlerin zıt değişim sergilemesidir. İlişkisel tarama, güçlü varsayımla sergilenmek istenen olgu veya önermenin doğruluğunu ispat imkn vermektedir. Fakat verilen ne şekilde ve hangi yöntemlerle derlendiği önemli hususlardan biridir (Karasar, 2022, s.115).

Bu çalışmada; ilkokul ğretmenlerinin, sınıflarında bulunan ve akranlarına göre daha hızlı öğrenebilen öğrencilere özel yaptıkları, zenginleştirilmiş öğrenme yaşantısı kapsamında değerlendirilebilecek ğretim uygulamalarının neler olduğu ne sıklıkta yaptıkları ile iş motivasyonu düzeyleri nicel veri toplama araçları olan anket (Hızlı ğrenen öğrencilere özgü ğretim Uygulamaları Anketi) ve İş Motivasyonu lği yardımıyla belirlenmeye çalışılırken; bu iki grup veri arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

### **3.2. Evren ve rneklem**

#### **3.2.1. Araştırmanın alışma evreni**

Araştırmanın konusu sınıf içerisindeki bireysel farklılıklardan yola çıkarak iş motivasyonuna sahip olup olmama durumunu da bağlı olarak öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptığı ğretim uygulamalarını ne sıklıkla ve nasıl yaptıklarını belirleme yoluna gidilmiştir. 2022-2023 eğitim ğretim yılında Bursa ilinde kamuya bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 432 (351 kadın, 81 erkek) ilkokul ğretmeni, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

#### **3.2.2. Araştırmanın rnekleme**

Araştırmanın rnekleme, 2022-2023 eğitim yılı Bursa ilindeki kamu ilkokullarında ilkokul ğretmeni olarak görev yapan ve iş motivasyon düzeyine de bağlı olarak sınıfında hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları ğretim uygulamalarını kullanma durumu

bakımından ilkokul öğretmenlerinin seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olmaları durumundan dolayı amaçsal örnekleme tekniğinin kullanımı uygun görülmüştür. Amaçsal örnekleme; belirli özelliklere sahip bir örneklem grubun oluşturulması amaçlı rastsal örnekleme yapılan yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.115). Anket Google Form ile hazırlanmış olup çevrimiçi olarak öğretmenlere iletilmiş ve gönüllülük esasına uygun şekilde uygulanmıştır. Ankete 351 kadın, 81 erkek olmak üzere 432 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Veri toplamda kullanılan araçlarla fikrini aktaran örneklem grubunun demografik özelliklerine dair veriler Tablo 1’deki şekilde özetlenmiştir.

**Tablo 1.**

*Çalışma Grubunun Bazı Demografik Özelliklere Göre Dağılımları*

| <i>Değişkenler</i> | <i>Alt gruplar</i> | <i>F</i> | <i>%</i> | <i>Toplam</i> |          |
|--------------------|--------------------|----------|----------|---------------|----------|
|                    |                    |          |          | <i>F</i>      | <i>%</i> |
| Cinsiyet           | Kadın              | 351      | 81,3     | 432           | 100      |
|                    | Erkek              | 81       | 18,7     |               |          |
| Mesleki Kıdem Yılı | 0-8 yıl            | 102      | 24       | 432           | 100      |
|                    | 9-15 yıl           | 121      | 28       |               |          |
|                    | 16-24 yıl          | 126      | 29       |               |          |
|                    | 25 +yıl            | 83       | 19       |               |          |
| Sınıf Düzeyi       | 1. Sınıf           | 169      | 39       | 432           | 100      |
|                    | 2. Sınıf           | 84       | 19,6     |               |          |
|                    | 3. Sınıf           | 90       | 20,8     |               |          |
|                    | 4. Sınıf           | 89       | 20,6     |               |          |
| Sınıf Mevcudu      | 25 ve az           | 183      | 42       | 432           | 100      |
|                    | 26-35 öğr.         | 176      | 41       |               |          |
|                    | 36+ öğr.           | 73       | 17       |               |          |
| Branş              | Sınıf Öğretmeni    | 419      | 97       | 432           | 100      |
|                    | Diğer              | 13       | 3        |               |          |

|                                                               |                                                         |     |      |     |     |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----|------|-----|-----|
| Sınıfında kaynaştırma öğrencisi var mı?                       | Evet                                                    | 201 | 46,4 | 432 | 100 |
|                                                               | Hayır                                                   | 231 | 53,6 |     |     |
| Özel Eğitim ya da Üstün Zekalılarla İlgili Eğitim Alma Durumu | Hayır, almadım                                          | 114 | 26,3 | 432 | 100 |
|                                                               | Lisans düzeyinde ders aldım                             | 103 | 23,8 |     |     |
|                                                               | MEB hizmet içi eğitime katıldım                         | 188 | 43,4 |     |     |
|                                                               | Diğer (Sertifika programı ya da özel araştırmalar yapma | 28  | 6,5  |     |     |

Tablo 1’de görüldüğü üzere toplamda 432 katılımcı araştırmaya gönüllü olarak cevap vermiştir. Katılımcıların %81,3’ü kadın, %18,7’si erkek; %24’ü 0-8 yıl, %28’i 9-15 yıl, %29’u 16-24 yıl ve %19’u 25 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ankete katılan öğretmenlerin %39’u 1.sınıf, %19,6’sı 2. sınıf, %20,8’i 3. sınıf ve %20,6’sı 4. sınıf öğretmenidir. Katılımcı öğretmenlerin %42’sinin sınıf mevcudu 25 ve daha az, %41’inin sınıf mevcudu 26-35, %17’sinin sınıf mevcudu 36 ve üzeridir. Öğretmenlerin, %97’si sınıf öğretmeni, %3’ü ilkokulda görev yapan diğer branşlara sahip öğretmenlerdir. Öğretmenlerin %46,4’ünün sınıfında kaynaştırma öğrencisi varken, %53,6’sında kaynaştırma öğrencisi yoktur. Diğer taraftan katılımcı öğretmenlerin %26,3’ü Özel Eğitim ya da Üstün Zekalılarla ilgili herhangi bir eğitim almadığını, %23,8’i lisans düzeyinde ders aldığını, %43,4’ünün MEB hizmet içi eğitime katıldığını, %6,5’inin ise MEB dışındaki kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen sertifikalı eğitim çalışmalarına katıldığını belirtmişlerdir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada başlıca üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçların amacı ve kapsamı ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur:

*1. Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak katılımcılara ilişkin sosyodemografik özelliklerin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdem yılı, eğitim verdiği sınıf düzeyi, branşı, sınıf mevcudu, sınıfında kaynaştırma öğrencisinin bulunma durumu, özel eğitim ya da üstün zekalıları eğitimi konulu bir eğitim alma durumu, görev yapılan okulun fiziksel ve teknolojik alt yapı yeterlik durumu

ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine yönelik olmak üzere dokuz soruyu kapsamaktadır.

2. *İş Motivasyonu Ölçeği (İMÖ)*: İlkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını planlama ve yürütebilme düzeyleri üzerinde etkili olabilecek iş motivasyonu düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. İMÖ, ilk olarak Yılmaz (2009) tarafından geliştirilmiş olup Yılmaz (2009) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanmış beşli Likert tipi bir ölçektir. Yılmaz (2009) tarafından eğitim örgütlerine uyarlanarak yapılan çalışmada İMÖ'nin KMO değeri= 0,781; Barlett testi değerleri ise  $\chi^2 = 470,77$ ;  $p < 0,000$ 'dır. İş Motivasyonu Ölçeğinin geneli için güvenirlik düzeyini tespit amacıyla belirlenen Cronbach alpha katsayıları ise İMÖ'nin geneli için 0,818; Ekip Uyumu faktörü için 0,710; İşle Bütünleşme faktörü için 0,697; Kuruma Bağlılık faktörü için 0,666; Kişisel Gelişim faktörü için ise 0,635 olarak hesaplanmıştır.

İMÖ, 4 alt boyutta toplanmış 14 maddeden oluşmaktadır. Maddeler, dereceli olarak “Çok Memnunum”, “Memnunum”, “Kararsızım”, “Memnun Değilim” ve “Hiç Memnun Değilim” seçenekleri çerçevesinde cevaplanabilmekte; sırasıyla 5-1 aralığında puanlanmaktadır. Alt boyutlardan Ekip Uyumu 7, 12, 13 ve 14.; İşle Bütünleşme 2, 5, 6 ve 8.; Kuruma Bağlılık 1, 4 ve 9.; Kişisel Gelişim faktörü ise 3, 10 ve 11.maddeleri içermektedir.

Bu çalışmada ise güvenirlik katsayıları Cronbach alpha olarak İMÖ'nin geneli için 0,914; Ekip Uyumu faktörü için 0,872; İşle Bütünleşme faktörü için 0,760; Kuruma Bağlılık faktörü için 0,641; Kişisel Gelişim faktörü için ise 0,697 olarak hesaplanmıştır.

Yılmaz (2009) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada kullanılan İMÖ formu, Ek 9'da sunulmuştur.

3. *Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları (HÖYÖU) Ölçeği*: Öğretmenlerin öğretim süreçlerinde öğrenme hızı, akranlarına göre daha iyi olan öğrencilerin öğrenmelerini özel olarak desteklemek ve kolaylaştırmak üzere yaptıkları uygulamalara ve bu uygulamaların yapılma sıklıklarına ilişkin verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. HÖYÖU Ölçeği, 4 faktör altında toplanmış 24 maddelik beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin faktörleri Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörleri olarak adlandırılmıştır. Tutum faktörü 5 maddeyi (1, 2, 3, 4 ve 5. Maddeler), Motivasyon Faktörü 4 maddeyi (6, 7, 8 ve 9, maddeler), Seviyelendirme faktörü 9 maddeyi (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19 ve 23. Maddeleri), Yönlendirme faktörü ise 6 maddeyi (17, 18, 20, 21, 22

ve 34. maddeleri) içermektedir. HÖYÖÜ ölçeğindeki maddeleri öğretmenlerin; “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Genellikle (4)” ve “Her zaman (5)” seçenekleri çerçevesinde cevaplamaları gerekmekte olup 1-5 arası puan ile puanlanmaktadır.

HÖYÖÜ Ölçeğinin KMO değeri 0,872; Bartlett testi değerleri  $\chi^2$ :1953,509; sd: 276;  $p<0,000$  olarak hesaplanmıştır. 4 faktörlü bu yapı genel varyansın %53,844’ünü açıklayabilmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach alpha katsayısı olarak Tutum faktörü için 0,706; Motivasyon faktörü için 0,665; Seviyelendirme faktörü için 0,891 ve Yönlendirme faktörü için 0,774; HÖYÖÜ Ölçeği’nin geneli için ise 0,897’dir.

### **3.3.1. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamaları ölçeğinin geliştirilmesi süreci**

Hızlı Öğrenen Öğrencilere Özgü Öğretim Uygulamaları Ölçeği’nin (HÖYÖÜ) geliştirilmesi sürecinde 4 aşamalı bir süreç yürütülmüştür. Sürecin ilerleyişinde yapılan işlemler aşağıda anlatılmıştır.

- 1. Madde havuzunun oluşturulması:** Bu aşamada ilkökul öğretmenlerinin sınıfında hızlı öğrenen öğrencilerine özgü kullandığı sınıf içi ve sınıf dışı ders içeriği zenginleştirme çalışmaları ile ilgili notlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda alan yazının incelenmesi ve belli bir öğretmen görüşünün alınması şeklinde iki yol seçilmiştir. Öğretmen görüşleri olarak belirlenen öğretmen grubuna (40), sınıfında hızlı öğrenen öğrenci (leri)nin bulunmasını nasıl değerlendirdiği sorularak görüşleri yazılı alınmıştır. Bu görüşlerin incelenmesini müteakip öğretmenin hızlı öğrenen öğrenci (ler/s)ine mevcuda ek ne tür etkinlik(ler) yaptıklarını ortaya koyacak maddelerin tespitine çalışılmıştır. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yapılabilecek etkinliklerin madde listesinin karşısına, katılımcı öğretmenlerin görüşlerini yansıtabilmeleri için “(1) Hiçbir zaman, “(2) Nadiren”, “(3) Bazen”, “(4) Genellikle” ve “(5) Her zaman” seçenekleri yerleştirilmiştir. Belirlenen maddelerin oluşturduğu havuzunun başına da araştırmanın amacıyla katılımcılardan beklenenleri gösteren yönergeyle başlık oluşturularak taslak olacak veri toplama aracımız hazırlanmıştır.

2. **Uzman incelemesi:** Taslak veri toplama aracı; 3 dilbilim, 6 sınıf öğretmenliği alan uzmanı ve 3 sınıf öğretmenine incelenilerek amaç-İçerik uyumu, binişiklik, anlaşılabilirlik düzeyi, imla ve noktalama hataları açısından incelemesi ve düzeltmeye yönelik önerilerinde bulunmaları talep edilmiştir. Önerileri dikkate alarak oluşturulan düzenlemelerle 24 madde içeren taslak olan veri toplama aracının son hali ortaya çıkarılmıştır.

3. **Verilerin toplanması veri kütlesinin analize hazır hale getirilmesi:** Gerekli kontrolleri müteakip sınıfında hızlı öğrenen öğrencileri bulunan ilkökul öğretmenlerinin sınıf içi ya da dışı hızlı öğrenen öğrenciye özgü tatbik edilebilecek uygulamalarla bunları hangi sıklıkla yapıldığını ölçmeyi amaçlayan 39 adet kapalı uçlu soru maddesi oluşturulmuştur. Uzman değerlendirmesini müteakip gerçekleştirilen düzenlemeler sonucunda da;

\* “Hızlı öğrenenen öğrencilerimin yetenek analizlerini yaptırarak yönlendirmeye çalışıyorum,

\* Öğrencilere kitap özeti yaptırıırken akranlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere daha çok detaylı özet yaptırırm,

\* Hızlı öğrenen öğrencilere fazladan ödevler veririm” ...

gibi 15 maddenin faktör gücü yeterli olmadığından ve farklı faktörlere dağılan yükleri arasında 0,100’den az fark bulunduğundan ölçekten çıkarılması uygun bulunmuştur.

Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları anketinde; yönerge, araştırmada bağımsız değişken olarak işlenecek 9 sorudan oluşan kişisel bilgilerle hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yapılabilecek genel uygulamalar ile ilgili 24 kapalı uçlu, 1 açık uçlu soru ve Yılmaz (2009)’ın ortaya koyduğu 14 maddeyi de içeren iş motivasyonu ölçeğiyle son hali şekillenmiştir. Veri toplama aracımız, örneklem grup içinde bilgileri yer alan katılımcı öğretmenlere Google Form aracılığıyla çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veri dizini, SPSS 25.00 programında; geçerlik ile güvenilirlik analizlerinin yapılmasına uygun şekilde getirilmiştir.

4. **Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması:** Veri toplama aracına yönelik yapılan geçerlik ile güvenilirlik analizleri, SPSS 25.00 programında analiz gerçekleştirmeye uygun şekilde getirilmiş verilerle gerçekleştirilmiştir. Verilere yönelik KMO ile Bartlett Testi analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları irdelenmiş ( $KMO > 0,60$  ;  $p < 0,01$ ) olup veri dizisinin üzerinde faktör analizinin yapılmasının mümkün olduğu sonucuna varılmıştır. Veri toplama aracına yönelik geçerlik analizi çerçevesinde yapı geçerliğini

testine yönelik açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayırt edicilik geçerliği incelenmesine yönelikse, madde-toplam korelasyon katsayısının incelenmesi (ele alınan madde (ler)in amaca ne düzeyde hizmet ettiğini gösteren) tekniğinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı güvenilirlik özelliğiyle Cronbach alpha katsayısının hesaplanmasıyla iç tutarlılık analizi kullanılarak incelenmiştir.

### 3.3.1.1. HÖYÖU'nun geçerlik ve güvenilirlik analizi çalışmaları

Araştırmada faydalanılan HÖYÖU'nun, araştırmacının geliştirilmesi sebebiyle ölçeğin özelliklerini tespit etmeye yönelik geçerlik ile güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

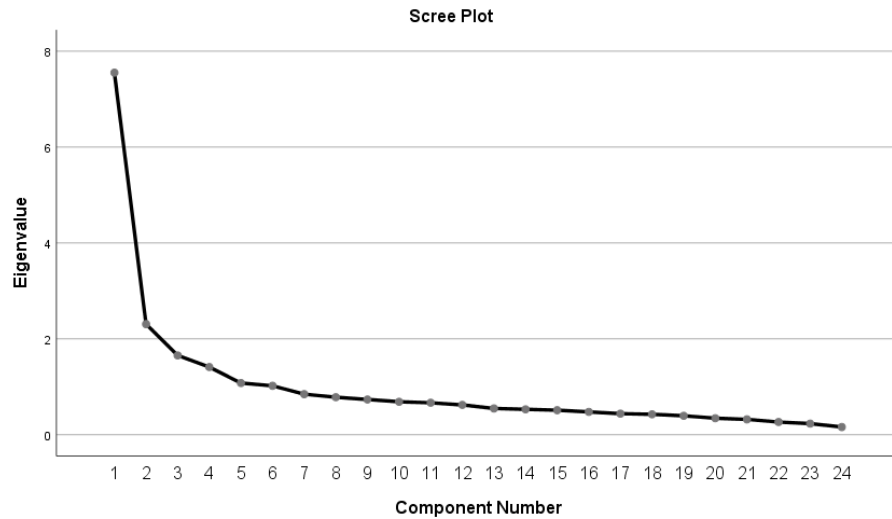
*Geçerlik incelemesi çalışması:* “Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları (HÖYÖU) Ölçeği”nin geçerlilik özelliği incelenmesi yapı geçerliğiyle ayırt ediciliğe dair geçerliği analizleri vasıtasıyla gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliğinin incelenmesi çerçevesinde açıklayıcı faktör analizinden, ayırt edicilik geçerliği incelenmesi çerçevesindeyse madde-toplam korelasyonu analizinden yararlanılmış; tespit edilen bulgulara aşağıda açıklanmıştır.

*HÖYÖU'nun yapı geçerliğine ilişkin bulgular:* HÖYÖU'nün yapı geçerlik analizini yapmaya başlamak ile faktör analizinin yapılsın mı yapılmasın mı durumuna yönelik karar vermek için ilk olarak verilerin KMO ile Bartlett testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde; KMO değeri 0,890; Bartlett testi değerlerinin ise  $\chi^2$ :3583,267; sd: 666;  $p < 0,000$  olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi KMO değerinin 0,60'dan yüksek olması, veri dizininin faktör analizine uyumlu olduğu; 0,90 üstü olmasıysa veri setine ait faktör analizi yönünden mükemmel uyumlu olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2012, s.124; Eroğlu, 2008, s.322). Bu sebeple ulaşılan değerlerden hareketle yapı geçerliğine dair analiz kapsamında faktör analizi yapılması kararlaştırılmıştır. İlk analiz sonucu özdeğeri 1,00 üstündeki değerler incelenirken, Varimax dik döndürme metodundan faydalanılmıştır. Bu doğrultuda olağan koşullarda faktör yükü 0,30 üzeri çıkması yeterli görülmesinin yanında Büyüköztürk'ün (2012, s.124) tavsiye ettiği faktör yükünün 0,45 olduğu maddelerle diğer faktörlere yüklerin dağıtımıyla aralarında 0,100'in altında fark olan maddeler elenip analizler gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk, 2012, s.124 ve Eroğlu, 2008, s.322-323). Sonuç olarak faktör yükünün 0,45'in altında veya diğer faktörlerin altlarında yükün 0,100'den düşük olan toplam 15 maddenin ölçek kapsamının dışına çıkarılması kararlaştırılmıştır.

Yapılan inceleme akabinde ölçekte kalmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılan 24 maddenin, özdeğeri 1,00'ın üzerinde olan 4 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. Bir başka deyişle HÖYÖÜ'nün 24 maddeyi 4 faktör altında toplayan yapısına ulaşılmıştır. HÖYÖÜ'nün yeni yapısındaki KMO değeri 0,872; Bartlett Testi değerlerinin  $\chi^2=1953,509$ ;  $sd=276$ ;  $p<0,001$  olduğu tespit edilmiştir. HÖYÖÜ'ndaki maddelerin 0,531 ile 0,770 arasında yer alan faktör yüküne sahip olduğu ve toplam varyansın %53,844'ünü açıklayabildiği tespit edilmiştir. Bilindiği gibi davranış bilimlerinde gerçekleştirilen ölçek geliştirmeye yönelik çalışmalarda belirlenen varyans miktarının %40 olmasının yeterli olduğu düşünülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s.125; Eroğlu, 2008, s.323; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011, s.1173).

Sonraki süreçte, faktörlerin altında yer alan maddelerde yer alan içerikler irdelenmiş; alanyazındaki kavramlaştırmalardan hareketle faktör isimleri kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda faktörlere; Tutum (5 madde), Motivasyon (4 madde), Seviyelendirme (9 madde) ve Yönlendirme (6 madde) ve isimlerinin verilmesi kararlaştırılmıştır.

HÖYÖÜ'nün yukarıda gerçekleştirilen çalışmalar ışığında faktör özdeğerlerine göre ortaya çıkan Scree Plot Grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir:



**Şekil 1.** Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamaları anketinin özdeğer faktör grafiği

Analizler sonrasında Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları Ölçeği kapsamında yer almasına karar verilen 24 madde, maddelerin yer aldığı faktörler,

maddelerin faktör yükleri, toplam varyansın açıklanma miktarı ve özdeğerlerine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları Ölçeğinin (HÖYÖU) Faktör Analizi Bulguları*

|                                                     | Maddeler                                                                                                                     | Fak.<br>Yük |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1                                                   | Öğrenme hızı belirgin şekilde farklı olan öğrenciler için aynı etkinliklerin yapılmasını <u>yanlış</u> bulurum.              | ,610        |
| 2                                                   | Hızlı öğrenen öğrencilere özel etkinlikler yapılmasının fırsat eşitliğine zarar verdiğini düşünmekteyim.                     | ,587        |
| 3                                                   | Öğrenme hızlarına göre öğrencilere farklı etkinlikler yapmanın, eğitsel verimlilik için gerekli görmekteyim.                 | ,754        |
| 4                                                   | Hızlı öğrenen öğrencilerle ilgili ek bir çalışma yapılması gerektiğini düşünmekteyim.                                        | ,715        |
| 5                                                   | Hızlı öğrenen öğrencilerimi özel olarak desteklemeye gayret ederim.                                                          | ,594        |
| Tutum: Açıklanan Varyans: 31,446 Özdeğer: 7,552     |                                                                                                                              |             |
| 6                                                   | Ders içeriği oluştururken hızlı öğrenen öğrencilerimin fikirlerini alırım.                                                   | ,613        |
| 7                                                   | Akranlarını olumsuz etkilemeyecek şekilde hızlı öğrenen öğrencilerin kendilerini özel hissetmelerine çalışırım.              | ,761        |
| 8                                                   | Yaptıkları iyi uygulama ve ürünleri sınıf panosunda sergileyerek ya da sözlü olarak akranlarına da duyururum.                | ,531        |
| 9                                                   | Hızlı öğrenen öğrencilerimin velilerine özel olarak rehberlik yapmaya çalışırım.                                             | ,637        |
| Motivasyon: Açıklanan Varyans: 9,611 Özdeğer: 2,307 |                                                                                                                              |             |
| 10                                                  | Hızlı öğrenen öğrencilere bir sonraki konu için özel hazırlık etkinlikleri veririm.                                          | ,731        |
| 11                                                  | Serbest derslerde ya da zamanlarda özel olarak onlara akranlarına göre daha ileri düzeyde ders anlatır, etkinlikler yaparım. | ,746        |
| 12                                                  | Destek eğitim odasında hızlı öğrenen öğrencilerden oluşan bir grup oluştururum.                                              | ,671        |
| 13                                                  | Hızlı öğrenen öğrencilere zorluk derecesi artırılmış ödevler/görevler veririm.                                               | ,770        |
| 14                                                  | Hızlı öğrenen öğrencilere, onları zorlayacak özel ödev/görevler veririm.                                                     | ,744        |
| 15                                                  | Hızlı öğrenen öğrencilere verdiğim ödevlerin kontrolünü ders dışında daha detaylı yaparım.                                   | ,637        |
| 16                                                  | Hızlı öğrenen öğrencilere ilgi alanlarına yönelik projeler veririm.                                                          | ,636        |
| 19                                                  | Hızlı öğrenen öğrencilere eğitsel ve sosyal kulüp etkinliklerinde özel çalışmalar veririm.                                   | ,552        |

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                    |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 23                                                                                | Destek eğitimi odasında hızlı öğrenen öğrencilerden oluşan bir gruba deneme sınavları yaparım.                                                                                     | ,628 |
| Seviyelendirme: Açıklanan Varyans: 6,888 Özdeğer: 1,653                           |                                                                                                                                                                                    |      |
| 17                                                                                | Hızlı öğrenen öğrencilerimin TEKNOFEST, TÜBİTAK ya da Avrupa Birliği destekli projelere (e-twinning vb.) ve organizasyonlara/etkinliklere katılımlarını desteklerim/yönlendiririm. | ,706 |
| 18                                                                                | Hızlı öğrenen öğrencilerimin okul dışında öğrenme ortamlarını deneyimlemelerini desteklerim.                                                                                       | ,574 |
| 20                                                                                | Hızlı öğrenen öğrencilerden yetenekli olduğunu tespit ettiğim resim, müzik ve spor gibi alanlarda etkinliklerde bulunmaya yönlendiririm.                                           | ,555 |
| 21                                                                                | Hızlı öğrenen öğrencilere okul dışında farklı kurs ya da eğitim amaçlı etkinliklere katılmaya yönlendiririm.                                                                       | ,703 |
| 22                                                                                | Hızlı öğrenen öğrencilerle ilgili okuldaki rehberlik uzmanı ile görüşür yapılabilecek çalışmalar hakkında görüşlerini alırım.                                                      | ,617 |
| 24                                                                                | Hızlı öğrenen öğrencilere öğretim etkinliklerine yönelik internet siteleri tavsiye ederim.                                                                                         | ,599 |
| Yönlendirme: Açıklanan Varyans: 5,879 Özdeğer: 1,411                              |                                                                                                                                                                                    |      |
| Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları Açıklanan Varyans: %53,844 |                                                                                                                                                                                    |      |

Tablo 2’de görülen duruma göre HÖYÖÜ, 4 faktör altında 24 maddeyi ihtiva etmektedir. Tutum, yükleri 0,587 ile 0,610 arasında yer alan 5 maddeyi ihtiva etmektedir. Özdeğeri 7,552 arasında olan toplam varyansa ait %31,446 açıklanabilmektedir. Motivasyon, yükleri 0,531 ile 0,761 arasında farklı değerlerde olan 4 maddeyi ihtiva etmektedir. Özdeğeri 2,307 iken; toplam varyansın açıklanma düzeyi %9,611’dir. Seviyelendirme, yükleri 0,552 ile 0,770 arasında farklı değerlere sahip 9 madde yer almaktadır. Faktörün özdeğeri 1,653; varyansın açıklanma düzeyiyse %6,888’dir. Yönlendirmede ise yükü 0,555 ile 0,706 olan 6 maddeyi ihtiva etmektedir. Faktöre ait özdeğer 1,411 iken; varyansın açıklanma düzeyiyse %5,879’dur. HÖYÖÜ kapsamında ele alınan 24 maddeyi ihtiva eden 4 faktöre birlikte, toplam varyansın %53,844’ünü açıklayabilmektedir.

Alanyazın araştırıldığında (Büyüköztürk, 2012, s.125 ve Eroğlu, 2008, s.322) faktör yükü 0,30’un üzeri ise, maddenin ölçek içerisine bulunabilmesinde yeterli görülmesine karşın ölçek geliştirme amaçlı çalışmalarda faktör yükünün daha çok 0,45 üzeri olması önerilmektedir. Diğer açıdan davranış bilimleri yönünden toplam varyansa ait açıklanabilme düzeyi %40 ve üstünde olduğu takdirde yeterliği kabul görmektedir. Bu tespitle alanyazında izah edilen sınır değerler göz önünde bulundurulduğunda HÖYÖÜ’nün yapı geçerliği olduğu belirtilebilir.

*HÖYÖU'nun ayırt edicilik geçerliğine ilişkin bulguları:* Ayırt edicilik, ölçme aracı içerisinde geçerlik içerisinde bulunması gerekli önemli bir özelliktir. Geçerlik, genel anlamıyla ölçme aracının bütününe veya her maddesinin amaca ne düzeyde hizmet ettiğini ifade etmektedir (Turgut ve Baykul, 2015). Klasik Test Kuramı yönüyle ölçek vb. veri toplama (ölçüm) araçlarına dair ayırt edicilik özelliğini incelerken ölçekte var olan maddelerin, ölçekte ele alınan genel amaca ne düzeyde hizmet ettiğinin belirlenmesinde test edilebileceğine yönelik öneri yer almaktadır. Bu bağlamda madde ve toplam korelasyon katsayısının hesaplanmasının yanında aralarındaki ilişkinin de anlamlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayırt edicilik değerini (r değeri) ifade eden korelasyon katsayısı, -1 ile 1 arasında bir değer alabildiği görülmüştür.  $p < ,05$  düzeyinde olduğu durumlarda anlamlı ilişki bulunmazken, ilgili maddenin amaca yeterli düzeyde hizmet etmediği veya ayırt edicilik özelliğinin olmadığı yönünde yorumlanarak testten çıkarılmalıdır (Pallant, 2007, s.127). Diğer yönüyle Hambleton vd. (1993, s.40) KTK parametrelerine yönelik yapılan eleştirilerden en önemlisinin, seçilen örneklemin etkisi altında kalması olduğunu belirtilmektedir. Bu sebeple KTK ile ilişkili parametre değerleri için yapılan bu şekilde bir eleştiriden hareketle ilgili çalışmada düzenlenmiş madde ve faktörün toplam ile korelasyonuna dair katsayılar hesaplanmış; böylelikle maddelerle faktörlere ait ayırt edicilik özelliğinin bu katsayılara bağlı inceleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te paylaşılmıştır:

**Tablo 3.**

*Madde-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları*

| Tutum Faktörü |         | Motivasyon Faktörü |         | Seviyelendirme Faktörü |         | Yönlendirme Fakt. |         |
|---------------|---------|--------------------|---------|------------------------|---------|-------------------|---------|
| Madde No      | R       | Madde No           | r       | Madde No               | R       | Madde No          | r       |
| Madde 1       | 0,403** | Madde 6            | 0,476** | Madde 10               | 0,652** | Madde 17          | 0,527** |
| Madde 2       | 0,205** | Madde 7            | 0,442** | Madde 11               | 0,643** | Madde 18          | 0,619** |
| Madde 3       | 0,432** | Madde 8            | 0,542** | Madde 12               | 0,628** | Madde 20          | 0,455** |
| Madde 4       | 0,433** | Madde 9            | 0,456** | Madde 13               | 0,677** | Madde 21          | 0,522** |
| Madde 5       | 0,577** |                    |         | Madde 14               | 0,642** | Madde 22          | 0,571** |
|               |         |                    |         | Madde 15               | 0,712** | Madde 24          | 0,575** |
|               |         |                    |         | Madde 16               | 0,676** |                   |         |
|               |         |                    |         | Madde 19               | 0,655** |                   |         |
|               |         |                    |         | Madde 23               | 0,609** |                   |         |

|                        |                        |                        |                        |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Faktör-Toplam: 0,567** | Faktör-Toplam: 0,671** | Faktör-Toplam: 0,889** | Faktör-Toplam: 0,787** |
| N: 200; **: p<,001     |                        |                        |                        |

Tablo 3'te görüldüğü üzere HÖYÖÜ'nda bulunan maddeler ile faktörlerden çıkan puanlar ile ölçeğin toplam puanları arasında korelasyon katsayısı ve anlamlılık düzeyi incelendiğinde; Tutum faktöründe yer alan maddelerin 0,205 ile 0,577 arasında; Motivasyon faktöründe yer alan maddelerin 0,442 ile 0,542 arasında; Seviyelendirme faktöründe yer alan maddelerin 0,609 ile 0,712 arasında; Yönlendirme faktöründe yer alan maddelerin ise 0,455 ile 0,619 arasında yer alan korelasyon katsayısı değerleri ile karşılaşılmakta; her değer ayrıca pozitif olduğu gibi  $p<0,01$  seviyesinde anlamlı ilişki gösterdiği çıkarılmaktadır.

Diğer taraftan HÖYÖÜ toplam puanı ile faktör toplam puanları arasındaki korelasyon değerlerinin de 0,567 ile 0,889 arasında değerlere sahip ve her ilişkinin  $p<,001$  seviyesinde anlamlı olduğu tespit edilmektedir. Zira Pallant'a (2007, s.140) göre korelasyon katsayılarının  $p<,05$  düzeyinde anlamlı olması, madde ya da faktörün ölçeğin genel amacına önemli düzeyde hizmet ettiğinin işareti olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2007, s.140). Buna bağlı ölçekte bulunan maddeler ile faktörlerin her biri ölçeğin ana amacına hizmet etmekte yeterli olduğu; bu sebeple ayırt edicilik geçerliğinin de taşındığı ifade edilebilir.

*Güvenirlilik inceleme çalışmaları:* HÖYÖÜ'nün güvenilir ölçüm sağlayabilme özelliğini belirtirken iç tutarlılık testiyle elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

*HÖYÖÜ'nün güvenirliliğine ilişkin bulguları:* Verilere yönelik faktörlerle ölçeğin geneline dair iç tutarlılık özelliği inceleme amacı ile Cronbach alpha katsayısının hesaplanmasıyla elde edilen bulgular Tablo 4'te paylaşılmıştır.

**Tablo 4.**

*HÖYÖÜ'nün Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

| Faktörler              | Madde Sayısı | Cronbach alpha |
|------------------------|--------------|----------------|
| Tutum Faktörü          | 5            | 0,706          |
| Motivasyon Faktörü     | 4            | 0,665          |
| Seviyelendirme Faktörü | 9            | 0,891          |
| Yönlendirme Faktörü    | 6            | 0,774          |

Tablo 4'te yer alan sonuçlara göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değerleri Tutum faktörü'nde 0,706 ; Motivasyon faktörü'nde 0,665 ; Seviyelendirme faktörü'nde 0,891 ; Yönlendirme faktörü'nde 0,774 ; Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları Ölçeğinin genelinde ise 0,897 olarak değerler elde edildiği görülmektedir. Cronbach alpha değerinin 0,60'tan yüksek çıkması yeterli iken; 0,70'ten çıkmış olması uygun olduğu yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2010, s.405). Bundan hareketle, Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları Ölçeğine ait iç tutarlılık yönüyle bakıldığında güvenilir ölçümler elde edilebildiği söylenebilir.

### 3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmanın verileri, yukarıda ifade edilen Kişisel Bilgi Formu, İMÖ Ölçeği ve HÖYÖÜ Ölçeği araçları ile katılımcı öğretmenlerden toplandıktan sonra, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz işlemleri yapılmak üzere SPSS (Statistical Packet For the Social Science) programına aktarılmış ve analize uygun hale getirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler analiz için hazır hale getirildikten sonra, araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda analizler yapabilmek için ilk olarak parametrik veya parametrik olmayan testlerin hangisinin kullanılması gerektiği ile ilgili bir değerlendirme yapılmıştır. Bilindiği üzere parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Tabachnick ve Fidell (2001), değişkenlerin verilerin normal dağılım göstermesi her zaman aranan bir özellik olmasa da analizleri önemli ölçüde zayıflatmaktadır.

Genel olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu iki yöntemle incelenmektedir. Birinci yöntem, örneklem büyüklüğünün 30'dan büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov; 30'un altında olması durumunda ise Shapiro-Wilk hipotez testleriyle değerlendirilmesidir. Bu test sonuçlarının  $p < ,05$  düzeyinde manidar olması, dağılımın normal dağılımdan manidar şekilde farklılaştığını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Davranış bilimlerinde bu değerleri yakalamanın oldukça güç olduğu dikkate alındığında ikinci bir yöntem olarak dağılımın basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayılarının

incelenmesinin tercih edildiği sıklıkla gözlenmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Standart normal dağılımda basıklık ve çarpıklık katsayıları sıfırdır. Bu değerlerin  $\pm 1,96$  arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak kabul edilmektedir (Aslantaş, 2016, s.144). Hatta bu değer aralığının  $\pm 2,50$  ya da  $\pm 3,00$ 'a kadar genişletilebileceğini ifade eden bilim insanları da bulunmaktadır (Hair ve diğerleri, 2009'dan akt. Uysal ve Kılıç, 2021, s.225).

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde İMÖ ve HÖYÖU ölçekleri ile toplanan verilerin normal dağılım vasfı taşıma özelliği iki yöntemle de test edilmiştir. Örneklem büyüklüğünün 30'un üstünde olması durumunda tercih edilmesi önerilen Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 5'te özetlenmiştir:

**Tablo 5.**

*İMÖ ve HÖYÖU Ölçekleri ile Toplanan Verilerin Normallik Testi Sonuçları*

| Ölçekler ve Alt Boyutları | Kolmogorov-Smirnov |        | Çarpıklık<br>(Skewness)         | Basıklık<br>(Kurtosis)         |
|---------------------------|--------------------|--------|---------------------------------|--------------------------------|
|                           | Değer              | p      |                                 |                                |
| Tutum                     | 0,106              | 0,000  | 0,911                           | -0,431                         |
| Motivasyon                | 0,093              | 0,000  | -0,313                          | -0,120                         |
| Seviyelendirme            | 0,067              | 0,000  | 0,455                           | -0,217                         |
| Yönlendirme               | 0,124              | 0,000  | 0,746                           | 0,458                          |
| HÖYU Genel                | 0,027              | 0,200* | -0,016 (/S <sub>e</sub> = 0,13) | -0,009 (/S <sub>e</sub> =0,04) |
| Ekip Uyumu                | 0,080              | 0,000  | -0,261                          | -0,501                         |
| İşle Bütünleşme           | 0,085              | 0,000  | -0,023                          | -0,710                         |
| Kuruma Bağlılık           | 0,122              | 0,000  | -0,613                          | 0,359                          |
| Kişisel Gelişim           | 0,092              | 0,000  | -0,205                          | -0,194                         |
| İMÖ Genel                 | 0,046              | 0,035  | -0,211 (/S <sub>e</sub> = 1,74) | -0,335 (/S <sub>e</sub> =1,40) |

Sd: 410; p >,05; Çarpıklık S<sub>e</sub>= 0,121; Basıklık (S<sub>e</sub>=0,241)

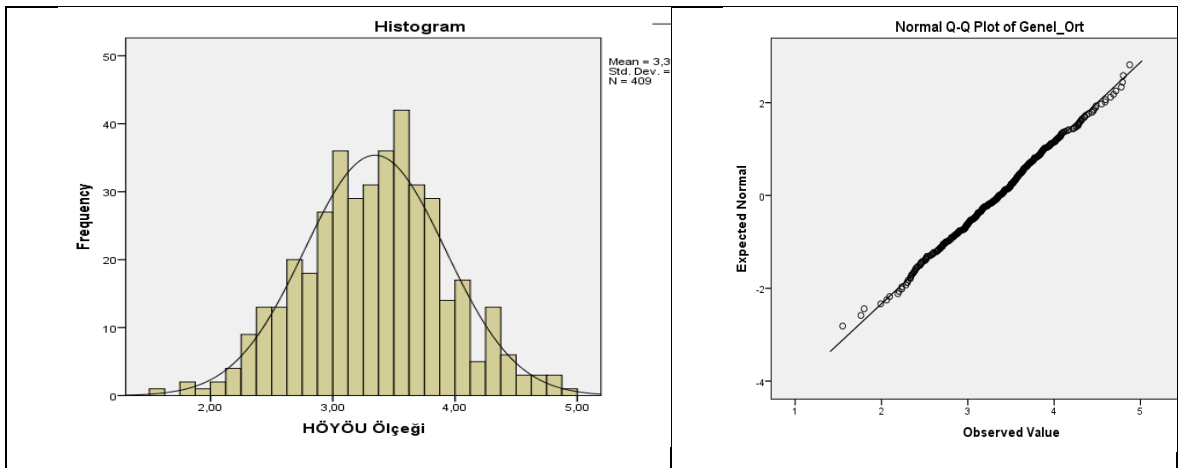
Tablo 5'te görüleceği üzere İMÖ ve HÖYÖU ölçeklerinin hem geneli hem de alt faktörleri açısından Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları p<,05 düzeyinde anlamlıdır. Başka bir ifade

ile normal dağılım göstermemektedir. Buna karşılık, davranış bilimleri alanındaki araştırmalarda daha çok, basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınarak Basıklık ve Çarpıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin İMÖ geneli ve alt boyutlarındaki basıklık değerlerinin -0,613 ile -0,023; çarpıklık değerlerinin ise -0,710 ile 0,359 arasında değerler aldığı; HÖYÖÜ ölçeğinin geneli ve alt boyutları için ise basıklık değerlerinin -0,764 ile 0,455; çarpıklık değerlerinin ise -0,313 ile 0,911 arasında değerler aldığı belirlenmiştir.

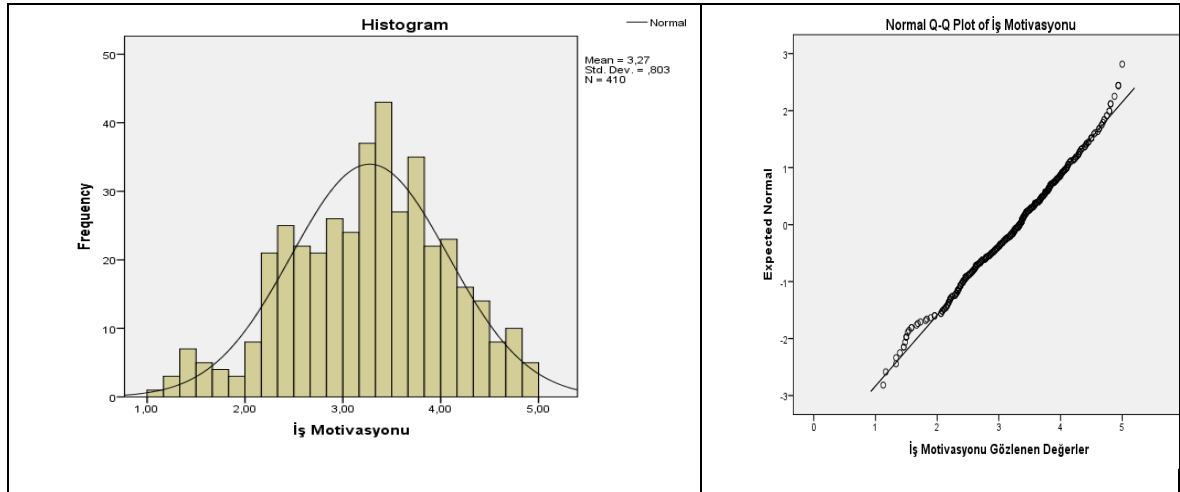
Alanyazında dağılımın normal olduğunu kabul etmek için örneklem grubun 30 katılımcının üzerinde olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testi sonunda  $p > ,05$  olması arzu edilse de özellikle davranış bilimleri alanlarında bunu sağlayabilmenin çok güç olduğu; bu nedenle de parametrik testlerin sağladığı avantajlardan mahrum kalmamak için ikinci bir yol olarak farklı kaynaklarda ifade edildiği üzere dağılımların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılabilmektedir. Bu kaynaklarda basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1,00$ ;  $\pm 1,50$ ;  $\pm 2,00$  ve hatta  $\pm 3,00$  olması durumunda dağılımın kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Yazıcı ve Akyol, 2021, s. 95).

Ayrıca, Aslantaş (2016, s.144), çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hataya ( $S_e$ ) oranlarının  $\pm 1,96$  olması durumunda normal dağılım kabul edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Tablo 5'te İMÖ ile HÖYÖÜ Ölçekleri ile toplanan verilerin çarpıklık ve katsayıları ile bu katsayıların standart hataya ( $S_e$ ) incelendiğinde de bu değerlerin  $\pm 1,96$ 'dan küçük olduğu gözlenmiştir. Belirtilen sınırlar içerisinde yer aldığı gözlenmiştir.

Üçüncü bir yol olarak da grafik incelemesi yapılmış ve HÖYÖÜ (Şekil 2) ve İMÖ (Şekil 3) ile toplanan verilerin grafiği incelenmiş ve genel olarak normal dağılıma uygun bir dağılım yansıttığı belirlenmiştir.



Şekil 2. HÖYÖÜ ölçeği histogram ve Q-Q plot grafikleri



**Şekil 3.** İş motivasyonu ölçeği histogram ve Q-Q plot grafikleri

Üç farklı yol ile yapılan incelemede HÖYÖÜ Ölçeği ve İş Motivasyonu Ölçeği ile toplanan verilerin genel olarak normal dağılım özelliği gösterdiği kabul edilerek veri analizlerinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Bu kapsamda araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Scheffe testi ve Pearson's r korelasyon testi analizleri yapılmış ve yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken fark ve ilişki testlerinde  $p < 0,05$  düzeyi manidarlık açısından yeterli kabul edilmiştir. Diğer taraftan aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken ise İMÖ ve HÖYÖÜ ölçekleri kapsamında aritmetik ortalama değerlerinin anlam ve yorumu Tablo 6'da özetlenmiştir:

**Tablo 6.**

*Veri Toplama Araçları ile Elde Edilen Aritmetik Ortalama Değerlerinin Değer Aralıklarına Göre Anlamı*

| HÖYÖÜ<br>Seçenekleri | İMÖ<br>Seçenekleri | Arit. Ort.(X) Puan<br>Aralığı | Değerlendirme Düzeyi |
|----------------------|--------------------|-------------------------------|----------------------|
| Hiçbir zaman         | Hiç Memnun Değilim | 1,00-1,80                     | Çok Düşük            |
| Nadiren              | Memnun Değilim     | 1,81-2,60                     | Düşük                |
| Bazen                | Kararsızım         | 2,61-3,40                     | Orta                 |
| Sıklıkla             | Memnunum           | 3,41-4,20                     | İyi                  |
| Her Zaman            | Çok Memnunum       | 4,21-5,00                     | Çok İyi              |

Diğer taraftan öğretmenlerin, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ile iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon testi uygulanmıştır. Bilindiği üzere korelasyon; iki değişken arasındaki varsa doğrusal ilişkinin varlık düzeyini ve yönünü belirlemekte kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015, s.57). İlişki düzeylerinin değerlendirilmesinde ise önerildiği üzere Tablo 7’de verilen değer aralıkları ve ilişki düzeyleri esas alınmıştır (Çokluk, 2014, s.52).

**Tablo 7.**

*Korelasyon Testi İlişki Düzeylerini Değerlendirme Aralıkları*

| Katsayı Aralıkları       | İlişki Düzeyi |
|--------------------------|---------------|
| $r = ,000$               | İlişki yok    |
| $\pm,01 \leq r < \pm,30$ | Düşük         |
| $\pm,30 \leq r < \pm,70$ | Orta          |
| $\pm,70 \leq r < \pm,99$ | Yüksek        |
| $r = \pm 1,00$           | Mükemmel      |

Bunların dışında, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarını yordayabilme gücü, basit regresyon analizi ile test edilmiştir. Zira regresyon; aralarında ilişki olan iki veya daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel bir eşitlik yardımıyla açıklamayı amaçlayan güçlü bir istatistiktir (Çokluk, vd. 2014, s.54). Bu bağlamda araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel olarak yaptıkları öğretim uygulamalarının sıklık düzeyini etkileyip etkilemediğinin belirlemek için Doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılım sağlayan sınıfında hızlı öğrenen öğrencileri bulunan ilkokul öğretmenlerinden kişisel bilgi formu ve ölçekler yardımıyla veriler toplanmıştır. Bu bölüm, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguları içermektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Hızı Yüksek Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Uygulamaları Yapma Sıklıkları ve İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin öğrenme hızı yüksek öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaları yapma sıklıkları ve iş motivasyon düzeylerine yönelik bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 8.**

*İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Hızı Yüksek Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Uygulamalar ve Yapma Sıklıklarına Dair Betimsel İstatistik Değerleri*

| Faktörler      | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Düzy       |
|----------------|-----|-----------|------|------------|
| Tutum          | 432 | 3,92      | 0,52 | Genellikle |
| Motivasyon     | 432 | 3,20      | 0,78 | Bazen      |
| Seviyelendirme | 414 | 2,53      | 0,88 | Nadiren    |
| Yönlendirme    | 419 | 3,75      | 0,83 | Genellikle |
| HÖYÜ Genel     | 409 | 3,45      | 0,57 | Genellikle |

Tablo 8’de görüldüğü gibi ilkokul öğretmenlerinin öğrenme hızı yüksek öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamalar faktörlere göre  $\bar{X}$  =2,53 (Nadiren) ile  $\bar{X}$  =3,92 (Genellikle) arasında değerler almıştır. Buna göre ilkokul öğretmenlerinin öğrenme hızı yüksek öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamalar ve yapma sıklıkları; Tutum ve Yönlendirme faktörleri ve HÖYÖÜ Geneli açısından düzeyinin “genellikle” seçeneğine karşılık geldiği; buna karşın

Motivasyon faktörünün düzeyi ise “bazen” seçeneğine karşılık geldiği; Seviyelendirme faktöründeki düzeyi ise “Nadiren” seçeneğine karşılık geldiği gözlemlenmektedir. Diğer taraftan göreceli olarak diğerlerine göre daha sıklıkla yapılan uygulamaların Tutum faktöründeki uygulamalar olduğu dikkati çekmektedir. Hızlı öğrenen öğrencilerinin öğrenmeye karşı tutumlarının daha iyi düzeyde olması, öğretmenin de tutumlarını iyileştirici etkinliklere yönelmelerini beraberinde getirmiş olabilir.

**Tablo 9.**

*İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

| Faktörler                       | N   | $\bar{X}$ | ss   | Düzy |
|---------------------------------|-----|-----------|------|------|
| Ekip Uyum (EU)                  | 424 | 3,20      | 1,03 | İyi  |
| İşle Bütünleşme (İB)            | 418 | 2,80      | 0,95 | Orta |
| Kuruma Bağlılık (KB)            | 429 | 3,83      | 0,82 | İyi  |
| Kişisel Gelişim (KG)            | 426 | 3,26      | 0,90 | İyi  |
| İş Motivasyonu Ortalaması (İMÖ) | 410 | 3,27      | 0,80 | İyi  |

Tablo 9’ da ilkokul öğretmenlerinin, faktörlere göre iş motivasyon düzeylerinin  $\bar{X}$  =2,80 (Orta) ile  $\bar{X}$  =3,83 (İyi) arasında değerler aldığı; İMÖ geneli açısından ise bu düzeyin  $\bar{X}$  =3,27 olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenleri iş motivasyonlarını EU, KB, KG faktörleri ve İMÖ’nin geneli açısından “iyi”; İB faktörü açısından ise “orta” olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre diğer faktörlere göre ilkokul öğretmenlerinin göreceli olarak kendilerini İB faktöründeki maddeler açısından daha olumsuz olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

## 4.2. Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretmenlerin Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarının Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Öğretmenlerin cinsiyetine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının ve motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

**Tablo 10.**

*Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Özel Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumuna İlişkin t Testi Analizi Sonuçları*

| Faktörler      | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Levene |       | t      | Sd  | P    |
|----------------|----------|-----|-----------|------|--------|-------|--------|-----|------|
|                |          |     |           |      | F      | P     |        |     |      |
| Tutum          | Kadın    | 351 | 3,92      | 0,53 | 1,470  | 0,226 | 0,151  | 430 | ,880 |
|                | Erkek    | 81  | 3,93      | 0,46 |        |       |        |     |      |
| Motivasyon     | Kadın    | 351 | 3,16      | 0,75 | 2,761  | 0,097 | 2,395  | 430 | ,017 |
|                | Erkek    | 81  | 3,39      | 0,88 |        |       |        |     |      |
| Seviyelendirme | Kadın    | 335 | 2,49      | 0,89 | 0,560  | 0,455 | 1,885  | 412 | ,060 |
|                | Erkek    | 79  | 2,69      | 0,85 |        |       |        |     |      |
| Yönlendirme    | Kadın    | 340 | 3,73      | 0,86 | 4,798  | 0,029 | -0,832 | 417 | ,406 |
|                | Erkek    | 79  | 3,82      | 0,69 |        |       |        |     |      |
| Genel          | Kadın    | 331 | 3,33      | 0,58 | 0,013  | 0,910 | -1,510 | 407 | ,132 |
|                | Erkek    | 78  | 3,43      | 0,57 |        |       |        |     |      |

Tablo 10’da görülen faktörler ve HÖYÖÜ Geneli açısından ilköğretim öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları kadınlarda  $\bar{X}=2,49$  ile  $\bar{X}=3,92$ ; erkeklerde ise  $\bar{X}=2,69$  ile  $\bar{X}=3,93$  arasında değerler almıştır. Genel olarak bakıldığında bütün faktörlerde ve HÖYÖÜ Geneli açısından erkek öğretmenlerin kadınlara göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma düzeylerinin göreceli olarak daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan kadın ve erkek öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma düzeylerindeki farklılaşmanın anlamlılık durumuna bakıldığında Tutum, Seviyelendirme, Yönlendirme faktörleri ve HÖYÖÜ Geneli açısından anlamlı düzeyde bir farklılığın olmazken ( $p>,05$ ), Motivasyon faktöründe anlamlı bir farklılık

( $p < ,05$ ) gözlenmiştir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre Motivasyon faktöründeki uygulamalardan anlamlı bir farkla daha fazla yararlanmaktadır.

**Tablo 11.**

*Cinsiyetine Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyonu Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları*

| Faktörler | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Levene |      | t      | Sd  | p     |
|-----------|----------|-----|-----------|------|--------|------|--------|-----|-------|
|           |          |     |           |      | F      | p    |        |     |       |
| EU        | Kadın    | 344 | 3,17      | 1,04 | 0,003  | ,954 | -0,947 | 422 | 0,344 |
|           | Erkek    | 80  | 3,29      | 1,01 |        |      |        |     |       |
| İB        | Kadın    | 338 | 2,83      | 0,97 | 2,131  | ,145 | 1,165  | 416 | 0,245 |
|           | Erkek    | 80  | 2,69      | 0,87 |        |      |        |     |       |
| KB        | Kadın    | 348 | 3,81      | 0,82 | 0,181  | ,671 | -1,003 | 427 | 0,316 |
|           | Erkek    | 81  | 3,91      | 0,82 |        |      |        |     |       |
| KG        | Kadın    | 345 | 3,25      | 0,90 | 0,117  | ,732 | -0,416 | 424 | 0,678 |
|           | Erkek    | 81  | 3,30      | 0,90 |        |      |        |     |       |
| İMÖ Genel | Kadın    | 331 | 3,27      | 0,81 | 0,767  | ,382 | -0,301 | 408 | 0,764 |
|           | Erkek    | 79  | 3,30      | 0,76 |        |      |        |     |       |

Tablo 11’de görüldüğü faktörleri açısından ilkökul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri kadınlarda  $\bar{X} = 2,83$  ile  $\bar{X} = 3,81$ ; erkeklerde ise  $\bar{X} = 2,69$  ile  $\bar{X} = 3,91$  arasında değerler almıştır. Genel faktörleri açısından cinsiyet açısından anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $p > ,05$ ). Bu durum, iş motivasyon düzeyinin ilkökul öğretmenlerinin cinsiyet özelliğine göre farklılaşmadığı ya da kadın ve erkek öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinde birbirlerine yakın seviyede oldukları şeklinde yorumlanabilir. Tablo incelendiğinde EU, KB, KG VE İMO genel faktörleri açısından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre iş motivasyon düzeylerinin az da olsa daha iyi durumda olduğu söylenebilir. İB faktörü açısından ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iş motivasyon düzeylerinin az da olsa daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

**4.2.2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular**

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre öğrenme hızı yüksek öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaları yapma sıklıkları ve iş motivasyonu düzeylerine yönelik bulgular Tablo 12 ve Tablo 13’te özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 12.**

*Mesleki Kıdem Yılına Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt.          | Mes. Kıdem    | N   | $\bar{X}$ | Ss   |          | K T     | Sd  | KO    | F     | p     | Scheffe |
|----------------|---------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|-------|---------|
| Tutum          | (1) 0-8 yıl   | 102 | 3,91      | 0,53 |          |         |     |       |       |       |         |
|                | (2) 9-15 yıl  | 121 | 3,89      | 0,56 | Gr.arası | 0,159   | 3   | 0,053 | 0,195 | 0,900 |         |
|                | (3) 16-24 yıl | 126 | 3,94      | 0,48 | Gr. İçi  | 116,580 | 428 | 0,272 |       |       |         |
|                | (4) 25 yıl+   | 83  | 3,93      | 0,49 | Toplam   | 116,739 | 431 |       |       |       |         |
|                | Toplam        | 432 | 3,92      | 0,52 |          |         |     |       |       |       |         |
| Motivasyon     | (1) 0-8 yıl   | 102 | 2,95      | 0,79 |          |         |     |       |       |       |         |
|                | (2) 9-15 yıl  | 121 | 3,20      | 0,77 | Gr.arası | 9,431   | 3   | 3,144 | 5,320 | 0,001 |         |
|                | (3) 16-24 yıl | 126 | 3,30      | 0,77 | Gr. İçi  | 252,911 | 428 | 0,591 |       |       | 1<3     |
|                | (4) 25 yıl+   | 83  | 3,35      | 0,71 | Toplam   | 262,342 | 431 |       |       |       | 1<4     |
|                | Toplam        | 432 | 3,20      | 0,78 |          |         |     |       |       |       |         |
| Seviyelendirme | (1) 0-8 yıl   | 100 | 2,39      | 0,91 |          |         |     |       |       |       |         |
|                | (2) 9-15 yıl  | 112 | 2,51      | 0,91 | Gr.arası | 6,659   | 3   | 2,220 | 2,879 | 0,036 |         |
|                | (3) 16-24 yıl | 122 | 2,49      | 0,77 | Gr. İçi  | 316,059 | 410 | 0,771 |       |       | 1<4     |
|                | (4) 25 yıl+   | 80  | 2,77      | 0,92 | Toplam   | 322,718 | 413 |       |       |       |         |
|                | Toplam        | 414 | 2,53      | 0,88 |          |         |     |       |       |       |         |
| Yönlendirme    | (1) 0-8 yıl   | 102 | 3,63      | 0,85 |          |         |     |       |       |       | 1<4     |
|                | (2) 9-15 yıl  | 115 | 3,66      | 0,88 | Gr.arası | 9,713   | 3   | 3,238 | 4,796 | 0,003 | 2<4     |
|                | (3) 16-24 yıl | 123 | 3,73      | 0,82 | Gr. İçi  | 280,135 | 415 | 0,675 |       |       | 3<4     |
|                | (4) 25 yıl+   | 79  | 4,05      | 0,65 | Toplam   | 289,848 | 418 |       |       |       |         |
|                | Toplam        | 419 | 3,75      | 0,83 |          |         |     |       |       |       |         |

|       |               |     |      |      |          |         |     |       |       |       |
|-------|---------------|-----|------|------|----------|---------|-----|-------|-------|-------|
| Genel | (1) 0-8 yıl   | 100 | 3,23 | 0,57 |          |         |     |       |       |       |
|       | (2) 9-15 yıl  | 110 | 3,33 | 0,62 | Gr.arası | 3,620   | 3   | 1,207 | 3,701 | 0,012 |
|       | (3) 16-24 yıl | 121 | 3,36 | 0,54 | Gr. İçi  | 132,018 | 405 | 0,326 |       | 1<4   |
|       | (4) 25 yıl+   | 78  | 3,51 | 0,51 | Toplam   | 135,638 | 408 |       |       |       |
|       | Toplam        | 409 | 3,35 | 0,57 |          |         |     |       |       |       |

Tablo 12’de ilköğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Mesleki kıdemlerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ilköğretmenlerinin Tutum faktöründe  $\bar{X}=3,89$  ile  $\bar{X}=3,94$ ; Motivasyon faktöründe  $\bar{X}=2,95$  ile  $\bar{X}=3,35$ ; Seviyelendirme faktöründe  $\bar{X}=2,39$  ile  $\bar{X}=2,77$ ; Yönlendirme faktörü için  $\bar{X}=2,63$  ile  $\bar{X}=4,05$  ve HÖYÖÜ Geneli açısından ise  $\bar{X}=3,23$  ile  $\bar{X}=3,51$  arasında değerler almıştır.

Faktörlere göre mesleki kıdemle anlamlı bir farklılaşmaya neden olma durumunu tespit etmeye yönelik yapılan Anova testi analizi sonunda mesleki kıdem yıllarına göre ilköğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarında Tutum faktörü açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $p>,05$ ); buna karşılık Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖÜ geneli açısından ise anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir ( $p<,05$ ).

Faktörler açısından mesleki kıdemlere göre gözlenen farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda ise Motivasyon faktöründeki farklılaşmanın 0-8 yıl mesleki kıdeme sahip olanların 16 yıl ve üzerinde görev yapanlara göre bu uygulamaları daha az tercih etmelerinden kaynaklandığı gözlenirken Seviyelendirme faktöründeki farklılaşmanın 0-8 yıl kıdemli öğretmenlerin 25 yıl ve fazla kıdemli öğretmenlere; Yönlendirme faktöründeki farklılaşmanın 0-8 yıl, 9-15 yıl ve 16-24 yıl kıdemli öğretmenlerin 25 ve daha fazla kıdemli öğretmenlere göre bu faktörlerdeki uygulamaları daha az tercih etmelerinden kaynaklandığı görülmüştür. HÖYÖÜ geneli açısından ise özellikle 0-8 yıl kıdemlilerin 25 ve üzeri kıdemlilere göre bu uygulamaları daha az kullanmalarından kaynaklandığı gözlenmiştir.

Tablodaki bulgulara ayrıca genel olarak mesleki kıdem arttıkça hızlı öğrenen öğrencilere yönelik olarak yapılan özel uygulamaların göreceli olarak daha çok tercih edildiği de dikkati çekmektedir. Bu durum meslekte geçen zamanın artmasıyla öğretmenlerin hızlı öğrenen

öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 13.**

*Mesleki Kıdem Yılına Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt.           | Mes. Kıdem   | N   | $\bar{X}$ | Ss   |          | K T     | Sd  | KO    | F     | p     | Scheffe |
|-----------------|--------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|-------|---------|
| Ekip Uyumu      | (1) 0-8 yıl  | 100 | 3,14      | 1,10 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 9-15 yıl | 118 | 3,19      | 1,10 | Gr.arası | 4,628   | 3   | 1,543 | 1,448 | 0,228 |         |
|                 | (3) 16-24yıl | 124 | 3,10      | 0,99 | Gr. İçi  | 447,535 | 420 | 1,066 |       |       |         |
|                 | (4) 25 yıl+  | 82  | 3,40      | 0,90 | Toplam   | 452,163 | 423 |       |       |       |         |
|                 | Toplam       | 424 | 3,20      | 1,03 |          |         |     |       |       |       |         |
| İşle Bütünleşme | (1) 0-8 yıl  | 99  | 2,89      | 1,01 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 9-15 yıl | 118 | 2,66      | 0,94 | Gr.arası | 17,093  | 3   | 5,698 | 6,542 | 0,000 | 1<4     |
|                 | (3) 16-24yıl | 122 | 2,63      | 0,88 | Gr. İçi  | 360,588 | 414 | 0,871 |       |       | 2<4     |
|                 | (4) 25 yıl+  | 79  | 3,17      | 0,90 | Toplam   | 377,681 | 417 |       |       |       | 3<4     |
|                 | Toplam       | 418 | 2,80      | 0,95 |          |         |     |       |       |       |         |
| Kuruma Bağlılık | (1) 0-8 yıl  | 100 | 3,73      | 0,85 |          |         |     |       |       | 0,238 |         |
|                 | (2) 9-15 yıl | 121 | 3,89      | 0,86 | Gr.arası | 2,839   | 3   | 0,946 | 1,415 |       |         |
|                 | (3) 16-24yıl | 125 | 3,78      | 0,76 | Gr. İçi  | 284,187 | 425 | 0,669 |       |       |         |
|                 | (4) 25 yıl+  | 83  | 3,94      | 0,80 | Toplam   | 287,026 | 428 |       |       |       |         |
|                 | Toplam       | 429 | 3,83      | 0,82 |          |         |     |       |       |       |         |
| Kişisel Gelişim | (1) 0-8 yıl  | 101 | 3,18      | 0,92 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 9-15 yıl | 118 | 3,27      | 0,88 | Gr.arası | 5,922   | 3   |       |       | 0,063 |         |
|                 | (3) 16-24yıl | 124 | 3,16      | 0,90 | Gr. İçi  | 339,299 | 422 | 1,974 | 2,455 |       |         |
|                 | (4) 25 yıl+  | 83  | 3,49      | 0,89 | Toplam   | 345,221 | 425 | ,804  |       |       |         |
|                 | Toplam       | 426 | 3,26      | 0,90 |          |         |     |       |       |       |         |
| İMÖ Genel       | (1) 0-8 yıl  | 97  | 3,22      | 0,84 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 9-15 yıl | 114 | 3,28      | 0,82 | Gr.arası | 5,947   | 3   | 1,982 | 3,125 | 0,026 |         |
|                 | (3) 16-24yıl | 120 | 3,16      | 0,77 | Gr. İçi  | 257,575 | 406 | ,634  |       |       | 1<4     |
|                 | (4) 25 yıl+  | 79  | 3,50      | 0,75 | Toplam   | 263,522 | 409 |       |       |       | 3<4     |
|                 | Toplam       | 410 | 3,27      | 0,80 |          |         |     |       |       |       |         |

Tablo 13'te ilkököl öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre iş motivasyonu düzeylerine ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Kıdemlerine göre ilkököl öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeyleri EU faktöründe  $\bar{X} = 3,10$  ile  $\bar{X} = 3,40$ ; İB faktöründe  $\bar{X} = 2,63$  ile  $\bar{X} = 3,17$ ; KB faktörü için  $\bar{X} = 3,73$  ile  $\bar{X} = 3,94$ ; KG faktöründe  $\bar{X} = 3,16$  ile  $\bar{X} = 3,49$ ; İMÖ genelinde ise  $\bar{X} = 3,16$  ile  $\bar{X} = 3,50$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda mesleki kıdem yıllarına göre ilkököl öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin EU, KG, KB ve faktörleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p > 0,05$ ); buna karşılık İB ve İMÖ geneli açısından anlamlı şekilde farklılaştığı  $p < 0,05$  gözlemlenmiştir.

Faktörler ve İMÖ'nun genelindeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Scheffe testi sonunda İB faktöründeki farklılaşmanın 25 ve fazla yıl kıdemli olanların diğerlerine; İMÖ geneli açısından ise 25 ve fazla yıl kıdemlilerin 0-8 ve 16-24 yıl kıdemlilere göre iş motivasyonu düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Buna göre İB faktörü ve İMÖ geneli açısından 25 ve fazla yıl kıdemli öğretmenlerin iş motivasyonlarının genel olarak diğerlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum mesleklerinin tecrübe ile birlikte özellikle işle bütünleşme ve genel olarak iş motivasyonu düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2.3. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular**

İlkököl öğretmenlerinin, eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 14 ve Tablo 15'de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 14.**

*Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Öğretim Uygulamalarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt.          | Sınıf Düzeyi | N   | $\bar{X}$ | Ss   |          | K T     | Sd  | KO    | F     | p     |
|----------------|--------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|-------|
| Tutum          | (1) 1. sınıf | 169 | 3,86      | 0,56 |          |         | 3   |       |       |       |
|                | (2) 2. sınıf | 84  | 3,98      | 0,50 | Gr.arası | 1,229   | 428 | 0,410 |       |       |
|                | (3) 3. sınıf | 90  | 3,90      | 0,47 | Gr. İçi  | 115,510 | 431 | 0,270 | 1,518 | 0,209 |
|                | (4) 25 sınıf | 89  | 3,98      | 0,51 | Toplam   | 116,739 |     |       |       |       |
|                | Toplam       | 432 | 3,92      | 0,52 |          |         |     |       |       |       |
|                |              |     |           |      |          |         |     |       |       |       |
| Motivasyon     | (1) 1. sınıf | 169 | 3,19      | 0,74 |          |         |     |       |       |       |
|                | (2) 2. sınıf | 84  | 3,21      | 0,80 | Gr.arası | 1,100   | 3   | 0,367 |       |       |
|                | (3) 3. sınıf | 90  | 3,13      | 0,78 | Gr. İçi  | 261,243 | 428 | 0,610 | 0,601 | 0,615 |
|                | (4) 25 sınıf | 89  | 3,28      | 0,83 | Toplam   | 262,342 | 431 |       |       |       |
|                | Toplam       | 432 | 3,20      | 0,78 |          |         |     |       |       |       |
|                |              |     |           |      |          |         |     |       |       |       |
| Seviyelendirme | (1) 1. sınıf | 161 | 2,56      | 0,80 |          |         |     |       |       |       |
|                | (2) 2. sınıf | 83  | 2,44      | 0,89 | Gr.arası | 2,401   | 3   | 0,800 |       |       |
|                | (3) 3. sınıf | 84  | 2,44      | 0,93 | Gr. İçi  | 320,317 | 410 | 0,781 | 1,024 | 0,382 |
|                | (4) 25 sınıf | 86  | 2,63      | 0,97 | Toplam   | 322,718 | 413 |       |       |       |
|                | Toplam       | 414 | 2,53      | 0,88 |          |         |     |       |       |       |
|                |              |     |           |      |          |         |     |       |       |       |
| Yönlendirme    | (1) 1. sınıf | 165 | 3,75      | 0,80 |          |         |     |       |       |       |
|                | (2) 2. sınıf | 83  | 3,79      | 0,93 | Gr.arası | 2,503   | 3   | 0,834 |       |       |
|                | (3) 3. sınıf | 86  | 3,61      | 0,89 | Gr. İçi  | 287,345 | 415 | 0,692 | 1,205 | 0,308 |
|                | (4) 25 sınıf | 85  | 3,84      | 0,74 | Toplam   | 289,848 | 418 |       |       |       |
|                | Toplam       | 419 | 3,75      | 0,83 |          |         |     |       |       |       |
|                |              |     |           |      |          |         |     |       |       |       |
| Genel          | (1) 1. sınıf | 159 | 3,33      | 0,54 |          |         | 3   |       |       |       |
|                | (2) 2. sınıf | 82  | 3,36      | 0,63 | Gr.arası | ,844    | 405 | 0,281 |       |       |
|                | (3) 3. sınıf | 84  | 3,28      | 0,59 | Gr. İçi  | 134,794 | 408 | 0,333 | 0,845 | 0,470 |
|                | (4) 25 sınıf | 84  | 3,42      | 0,58 | Toplam   | 135,638 |     |       |       |       |
|                | Toplam       | 409 | 3,35      | 0,58 |          |         |     |       |       |       |
|                |              |     |           |      |          |         |     |       |       |       |

Tablo 14’de ilköğretim öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre hızlı öğrenen öğrencilere özgü öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre ilköğretim öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının Tutum faktöründe  $\bar{X}=3,86$  ile  $\bar{X}=3,98$ ; Motivasyon faktöründe  $\bar{X}=3,13$  ile  $\bar{X}=3,28$ ; Seviyelendirme faktöründe  $\bar{X}=2,44$  ile  $\bar{X}=2,63$ ; Yönlendirme faktörü için  $\bar{X}=3,61$  ile  $\bar{X}=3,84$ ; HÖYÖÜ genelinde ise  $\bar{X}=3,28$  ile  $\bar{X}=3,42$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova

testi analizi sonunda eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre ilköğretim öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları düzeylerinin Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖU geneli açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Bu durum, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeylerinin, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarında belirleyici bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 15.**

*Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt.           | Sınıf Düzeyi | N   | $\bar{X}$ | Ss   |          | K T     | Sd  | KO    | F     | P     | Scheffe |
|-----------------|--------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|-------|---------|
| Ekip Uyumu      | (1) 1. sınıf | 100 | 3,15      | 1,10 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 2. sınıf | 118 | 3,19      | 1,10 | Gr.arası | 4,628   | 3   | 1,543 | 1,448 | 0,228 |         |
|                 | (3) 3. sınıf | 124 | 3,10      | 0,99 | Gr. İçi  | 447,535 | 420 | 1,066 |       |       |         |
|                 | (4) 4. sınıf | 82  | 3,40      | 0,90 | Toplam   | 452,163 | 423 |       |       |       |         |
|                 | Toplam       | 424 | 3,20      | 1,03 |          |         |     |       |       |       |         |
| İşle Bütünleşme | (1) 1. sınıf | 99  | 2,89      | 1,01 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 2. sınıf | 118 | 2,66      | 0,94 | Gr.arası | 17,093  | 3   | 5,698 | 6,542 | 0,000 | 2<4     |
|                 | (3) 3. sınıf | 122 | 2,63      | 0,88 | Gr. İçi  | 360,588 | 414 | 0,871 |       |       | 3<4     |
|                 | (4) 4. sınıf | 79  | 3,17      | 0,90 | Toplam   | 377,681 | 417 |       |       |       |         |
|                 | Toplam       | 418 | 2,80      | 0,95 |          |         |     |       |       |       |         |
| Kuruma Bağlılık | (1) 1. sınıf | 100 | 3,73      | 0,85 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 2. sınıf | 121 | 3,89      | 0,86 | Gr.arası | 2,839   | 3   | 0,946 | 1,415 | 0,238 |         |
|                 | (3) 3. sınıf | 125 | 3,78      | 0,76 | Gr. İçi  | 284,187 | 425 | 0,669 |       |       |         |
|                 | (4) 4. sınıf | 83  | 3,94      | 0,80 | Toplam   | 287,026 | 428 |       |       |       |         |
|                 | Toplam       | 429 | 3,83      | 0,82 |          |         |     |       |       |       |         |
| Kişisel Gelişim | (1) 1. sınıf | 101 | 3,19      | 0,92 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 2. sınıf | 118 | 3,27      | 0,88 | Gr.arası | 5,922   | 3   | 1,974 | 2,455 | 0,063 |         |
|                 | (3) 3. sınıf | 124 | 3,16      | 0,90 | Gr. İçi  | 339,299 | 422 | 0,804 |       |       |         |
|                 | (4) 4. sınıf | 83  | 3,49      | 0,89 | Toplam   | 345,221 | 425 |       |       |       |         |
|                 | Toplam       | 426 | 3,26      | 0,90 |          |         |     |       |       |       |         |
| İMÖ Genel       | (1) 1. sınıf | 97  | 3,22      | 0,84 |          |         |     |       |       |       |         |
|                 | (2) 2. sınıf | 114 | 3,28      | 0,82 | Gr.arası | 5,947   | 3   | 1,982 | 3,125 | 0,026 | 3<4     |
|                 | (3) 3. sınıf | 120 | 3,16      | 0,77 | Gr. İçi  | 257,575 | 406 | 0,634 |       |       |         |
|                 | (4) 4. sınıf | 79  | 3,50      | 0,75 | Toplam   | 263,522 | 409 |       |       |       |         |
|                 | Toplam       | 410 | 3,27      | 0,80 |          |         |     |       |       |       |         |

Tablo 15’de ilkököl öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe  $\bar{x}=3,10$  ile  $\bar{x}=3,40$ ; İB faktöründe  $\bar{x}=2,63$  ile  $\bar{x}=3,17$ ; KB faktöründe  $\bar{x}=3,73$  ile  $\bar{x}=3,94$ ; KG faktörü için  $\bar{x}=4,05$  ile  $\bar{x}=4,22$ ; İMÖ genelinde ise  $\bar{x}=3,16$  ile  $\bar{x}=3,49$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre ilkököl öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, KB ve KG faktörleri açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ); buna karşılık İB faktörü ve İMÖ’nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir ( $p<,05$ ). İB faktörü açısından 4. sınıflarda görev yapan öğretmenler 2 ve 3. sınıflarda görev yapanlara; İMÖ’nin geneli açısından ise 4. sınıflarda görev yapan öğretmenler 3. sınıflarda görev yapanlara göre iş motivasyonları daha yüksektir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeylerinin, EU, KB ve KG faktörleri açısından iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı; buna karşılık İB faktörü ve İMO’nin geneli açısından üst sınıflarda, özellikle de ilkököl son sınıflarında (4. sınıf) görev yapmalarının iş motivasyonlarını yükselttiği; öğrencilerini çok iyi tanımış olmaları ve onları mezun aşamasına taşımış olmalarının heyecanının iş motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2.4. Öğretmenlerin sınıf öğretmenliği branşına sahip olup olmamalarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulama sıklıklarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular**

İlkököl öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği branşına sahip olup olmamalarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 16 ve Tablo 17’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 16.**

*Öğretmenlerin Sınıf Öğretmenliği Branşına Sahip Olma Durumuna Göre Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları*

| Faktörler      | Branş           | N   | $\bar{X}$ | Ss   | t     | Sd  | P     |
|----------------|-----------------|-----|-----------|------|-------|-----|-------|
| Tutum          | Sınıf Öğretmeni | 419 | 3,91      | 0,52 | 0,901 | 430 | 0,368 |
|                | Diğer           | 13  | 4,05      | 0,47 |       |     |       |
| Motivasyon     | Sınıf Öğretmeni | 419 | 3,19      | 0,78 | 1,866 | 430 | 0,063 |
|                | Diğer           | 13  | 3,60      | 0,77 |       |     |       |
| Seviyelendirme | Sınıf Öğretmeni | 401 | 2,51      | 0,88 | 2,046 | 412 | 0,041 |
|                | Diğer           | 13  | 3,01      | 0,91 |       |     |       |
| Yönlendirme    | Sınıf Öğretmeni | 406 | 3,75      | 0,83 | 0,237 | 417 | 0,813 |
|                | Diğer           | 13  | 3,70      | 0,89 |       |     |       |
| HÖYÖU Genel    | Sınıf Öğretmeni | 396 | 3,34      | 0,58 | 1,541 | 407 | 0,124 |
|                | Diğer           | 13  | 3,59      | 0,55 |       |     |       |

Tablo 16’da ilköğretim öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği branşında olma durumlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaları yapma sıklıklarının farklılaşma durumunu tespit etmeye yönelik yapılan t testi analizi sonunda HÖYÖU Ölçeğinin hem geneli hem de alt faktörleri açısından bir farklılaşmaya neden olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Buna göre branşlarının sınıf öğretmenliği olma ya da olmama değişkeninin, hızlı öğrenen öğrenciler için özel bazı uygulamaları tercih etme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

**Tablo 17.**

*Sınıf Öğretmenliği Branşına Sahip Olma Durumuna Göre Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları*

| Faktörler | Branş              | N   | $\bar{X}$ | Ss   | t     | Sd  | p     |
|-----------|--------------------|-----|-----------|------|-------|-----|-------|
| EU        | Sınıf Öğretmenliği | 411 | 3,19      | 1,02 | 0,807 | 422 | 0,420 |
|           | Diğer              | 13  | 3,42      | 1,23 |       |     |       |
| İB        | Sınıf Öğretmenliği | 405 | 2,80      | 0,94 | 0,688 | 416 | 0,492 |
|           | Diğer              | 13  | 2,98      | 1,19 |       |     |       |
| KB        | Sınıf Öğretmenliği | 416 | 3,83      | 0,82 | 0,868 | 427 | 0,386 |
|           | Diğer              | 13  | 4,02      | 0,93 |       |     |       |
| KG        | Sınıf Öğretmenliği | 414 | 3,25      | 0,89 | 0,116 | 424 | 0,254 |

|           |                    |     |      |      |       |     |       |
|-----------|--------------------|-----|------|------|-------|-----|-------|
|           | Diğer              | 12  | 3,56 | 1,22 |       |     |       |
| İMÖ Genel | Sınıf Öğretmenliği | 398 | 3,27 | 0,79 | 0,096 | 408 | 0,265 |
|           | Diğer              | 12  | 3,53 | 1,09 |       |     |       |

Tablo 17’de ilkököl öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği branşına sahip olma durumuna göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan t testi analizlerine yer verilmiştir. Analiz sonunda İMÖ Ölçeğinin hem geneli hem de alt faktörleri açısından bir farklılaşmaya neden olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Buna göre branşlarının sınıf öğretmenliği olma ya da olmama değişkeninin, öğretmenlerin iş motivasyonları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

#### 4.2.5. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

İlkököl öğretmenlerinin, eğitim verdikleri sınıf mevcuduna göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 18 ve Tablo 19’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 18.**

*Sınıf Mevcutlarına Göre Öğretmenlerin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt.             | Sın. Mevcudu  | N   | $\bar{X}$ | Ss   | K T      | Sd      | KO  | F     | p     |
|-------------------|---------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|
| Tutum             | (1) 25 ve az  | 183 | 3,93      | 0,49 | Gr.arası | 1,077   | 2   | 0,539 |       |
|                   | (2) 26-35 öğr | 176 | 3,87      | 0,52 | Gr. İçi  | 115,662 | 429 | 0,270 | 1,998 |
|                   | (3) 36+ öğr   | 73  | 4,01      | 0,59 | Toplam   | 116,739 | 431 |       | 0,137 |
|                   | Toplam        | 432 | 3,92      | 0,52 |          |         |     |       |       |
| Motivasyon        | (1) 25 ve az  | 183 | 3,21      | 0,78 | Gr.arası | 1,521   | 2   | 0,760 |       |
|                   | (2) 26-35 öğr | 176 | 3,14      | 0,75 | Gr. İçi  | 260,822 | 429 | 0,608 | 1,251 |
|                   | (3) 36+ öğr   | 73  | 3,31      | 0,84 | Toplam   | 262,342 | 431 |       | 0,287 |
|                   | Toplam        | 432 | 3,20      | 0,78 |          |         |     |       |       |
| Seviyelen<br>dirm | (1) 25 ve az  | 170 | 2,55      | 0,91 | Gr.arası | 0,222   | 2   | 0,111 |       |
|                   | (2) 26-35 öğr | 174 | 2,51      | 0,85 | Gr. İçi  | 322,496 | 411 | 0,785 | 0,141 |
|                   | (3) 36+ öğr   | 70  | 2,51      | 0,91 | Toplam   | 322,718 | 413 |       | 0,868 |

|             |               |     |      |      |          |         |     |       |       |       |
|-------------|---------------|-----|------|------|----------|---------|-----|-------|-------|-------|
|             | Toplam        | 414 | 2,53 | 0,88 |          |         |     |       |       |       |
| Yönlendirme | (1) 25 ve az  | 175 | 3,66 | 0,88 | Gr.arası | 2,216   | 2   | 1,108 |       |       |
|             | (2) 26-35 öğr | 172 | 3,82 | 0,80 | Gr. İçi  | 287,632 | 416 | 0,691 | 1,603 | 0,203 |
|             | (3) 36+ öğr   | 72  | 3,76 | 0,76 | Toplam   | 289,848 | 418 |       |       |       |
|             | Toplam        | 419 | 3,75 | 0,83 |          |         |     |       |       |       |
| Genel       | (1) 25 ve az  | 168 | 3,34 | 0,60 | Gr.arası | 0,079   | 2   | 0,040 |       |       |
|             | (2) 26-35 öğr | 172 | 3,34 | 0,56 | Gr. İçi  | 135,558 | 406 | 0,334 | 0,119 | 0,888 |
|             | (3) 36+ öğr   | 69  | 3,38 | 0,58 | Toplam   | 135,638 | 408 |       |       |       |
|             | Toplam        | 409 | 3,35 | 0,58 |          |         |     |       |       |       |

Tablo 18’de ilköğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre ilköğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının düzeyleri Tutum faktöründe  $\bar{X}=3,87$  ile  $\bar{X}=4,01$ ; Motivasyon faktöründe  $\bar{X}=3,14$  ile  $\bar{X}=3,31$ ; Seviyelendirme faktöründe  $\bar{X}=2,51$  ile  $\bar{X}=2,55$ ; Yönlendirme faktöründe  $\bar{X}=3,66$  ile  $\bar{X}=3,82$ ; HÖYÖÜ genelinde ise  $\bar{X}=3,34$  ile  $\bar{X}=3,38$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda sınıf mevcuduna göre ilköğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma düzeylerinin Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖÜ geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Bu durum, ilköğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 19.**

*Eğitim Yaptıkları Sınıfların Mevcutlarına Göre Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt | Sın. Mev.     | N   | $\bar{X}$ | Ss   |          | K T     | Sd  | KO    | F     | p     |
|------|---------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|-------|
| EU   | (1) 25 ve az  | 179 | 3,19      | 0,99 | Gr.arası | 2,986   | 2   | 1,493 |       |       |
|      | (2) 26-35 öğr | 174 | 3,13      | 1,07 | Gr. İçi  | 449,176 | 421 | 1,067 | 1,399 | 0,248 |
|      | (3) 36+ öğr   | 71  | 3,37      | 1,04 | Toplam   | 452,163 | 423 |       |       |       |
|      | Toplam        | 424 | 3,20      | 1,03 |          |         |     |       |       |       |
| İB   | (1) 25 ve az  | 175 | 2,84      | 0,95 | Gr.arası | 0,784   | 2   | 0,392 | 0,432 | 0,650 |
|      | (2) 26-35 öğr | 171 | 2,75      | 0,92 | Gr. İçi  | 376,897 | 415 | 0,908 |       |       |

|           |               |     |      |      |          |         |     |       |             |
|-----------|---------------|-----|------|------|----------|---------|-----|-------|-------------|
|           | (3) 36+ öğr   | 72  | 2,84 | 1,04 | Toplam   | 377,681 | 417 |       |             |
|           | Toplam        | 418 | 2,80 | 0,95 |          |         |     |       |             |
| KB        | (1) 25 ve az  | 182 | 3,87 | 0,79 | Gr.arası | 0,637   | 2   | 0,318 |             |
|           | (2) 26-35 öğr | 174 | 3,79 | 0,80 | Gr. İçi  | 286,390 | 426 | 0,672 |             |
|           | (3) 36+ öğr   | 73  | 3,85 | 0,93 | Toplam   | 287,026 | 428 |       | 0,473 0,623 |
|           | Toplam        | 429 | 3,83 | 0,82 |          |         |     |       |             |
| KG        | (1) 25 ve az  | 180 | 3,25 | 0,94 | Gr.arası | 0,194   | 2   | 0,097 |             |
|           | (2) 26-35 öğr | 174 | 3,25 | 0,85 | Gr. İçi  | 345,026 | 423 | 0,816 |             |
|           | (3) 36+ öğr   | 72  | 3,31 | 0,94 | Toplam   | 345,221 | 425 |       | 0,119 0,888 |
|           | Toplam        | 426 | 3,26 | 0,90 |          |         |     |       |             |
| İMÖ Genel | (1) 25 ve az  | 173 | 3,29 | 0,81 | Gr.arası | 0,611   | 2   | 0,306 |             |
|           | (2) 26-35 öğr | 168 | 3,23 | 0,76 | Gr. İçi  | 262,911 | 407 | 0,646 |             |
|           | (3) 36+ öğr   | 69  | 3,34 | 0,90 | Toplam   | 263,522 | 409 |       | 0,473 0,623 |
|           | Toplam        | 410 | 3,27 | 0,80 |          |         |     |       |             |

Tablo 19’da ilkokul öğretmenlerinin eğitim yaptıkları sınıfların mevcutlarına göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Eğitim yaptıkları sınıfların mevcutlarına göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe  $\bar{x}=0,99$  ile  $\bar{x}=1,07$ ; İB faktöründe  $\bar{x}=2,75$  ile  $\bar{x}=2,84$ ; KB faktöründe  $\bar{x}=3,79$  ile  $\bar{x}=3,87$ ; KG faktörü için  $\bar{x}=3,25$  ile  $\bar{x}=3,31$ ; İMÖ genelinde ise  $\bar{x}=3,23$  ile  $\bar{x}=3,34$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda eğitim verdikleri sınıfların mevcutlarına göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KB ve KG faktörleri ile İMÖ’nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıfların öğrenci sayılarının, iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.2.6. Eğitim yaptıkları sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamalarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu

düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 20.**

*Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Öğretmenlerin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi sonuçları*

| Faktörler      | Kayn. Öğr.<br>Bulunma Dur. | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Levene |       | t     | Sd  | p     |
|----------------|----------------------------|-----|-----------|------|--------|-------|-------|-----|-------|
|                |                            |     |           |      | F      | P     |       |     |       |
| Tutum          | Evet                       | 200 | 3,89      | 0,53 | 0,096  | 0,756 | ,892  | 430 | 0,373 |
|                | Hayır                      | 232 | 3,94      | 0,51 |        |       |       |     |       |
| Motivasyon     | Evet                       | 200 | 3,23      | 0,77 | 0,100  | 0,752 | 0,719 | 430 | 0,472 |
|                | Hayır                      | 232 | 3,17      | 0,79 |        |       |       |     |       |
| Seviyelendirme | Evet                       | 196 | 2,53      | 0,89 | 0,271  | 0,603 | 0,192 | 412 | 0,848 |
|                | Hayır                      | 218 | 2,52      | 0,88 |        |       |       |     |       |
| Yönlendirme    | Evet                       | 194 | 3,71      | 0,82 | 0,089  | 0,765 | 0,914 | 417 | 0,361 |
|                | Hayır                      | 225 | 3,78      | 0,84 |        |       |       |     |       |
| Genel          | Evet                       | 192 | 3,33      | 0,57 | 0,095  | 0,758 | 0,387 | 407 | 0,699 |
|                | Hayır                      | 217 | 3,36      | 0,61 |        |       |       |     |       |

Tablo 20’de ilkököl öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumlarına göre öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının farklılaşma durumlarına ilişkin t testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan t testi analizi sonunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumlarına göre ilkököl öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖÜ geneli açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Bu durum, ilkököl öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumlarının, hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 21.**

*Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunup Bulunmama Durumuna Göre Öğretmenlerin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları*

| Faktörler | Kaynaş. Öğrencisi | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Levene |       | t     | Sd  | p     |
|-----------|-------------------|-----|-----------|------|--------|-------|-------|-----|-------|
|           |                   |     |           |      | F      | P     |       |     |       |
| EU        | Evet              | 196 | 3,13      | 0,98 | 2,289  | 0,131 | 1,178 | 422 | 0,239 |
|           | Hayır             | 228 | 3,25      | 1,08 |        |       |       |     |       |
| İB        | Evet              | 193 | 2,76      | 0,93 | 1,642  | 0,201 | 0,803 | 416 | 0,422 |
|           | Hayır             | 225 | 2,84      | 0,97 |        |       |       |     |       |
| KB        | Evet              | 198 | 3,77      | 0,79 | 0,284  | 0,595 | 1,534 | 427 | 0,126 |
|           | Hayır             | 231 | 3,89      | 0,84 |        |       |       |     |       |
| KG        | Evet              | 196 | 3,18      | 0,87 | 0,324  | 0,569 | 1,860 | 424 | 0,064 |
|           | Hayır             | 230 | 3,34      | 0,92 |        |       |       |     |       |
| İMÖ       | Evet              | 186 | 3,22      | 0,76 | 1,853  | 0,174 | 1,228 | 408 | 0,220 |
| Genel     | Hayır             | 224 | 3,32      | 0,83 |        |       |       |     |       |

Tablo 21’de ilkököl öğretmenlerinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan t testi analizlerine yer verilmiştir. Yapılan t testi analizi sonunda sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre ilkököl öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KB ve KG faktörleri ile İMÖ’nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumunun iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **4.2.7. Özel eğitim ya da üstün zekâlılar konusunda özel bir eğitim alma durumlarına göre öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular**

İlkökököl öğretmenlerinin, özel eğitim ya da üstün zekâlılar konusunda özel bir eğitim alma durumlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 22 ve Tablo 23’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 22.**

*Özel Eğitim ya da Üstün Zekalılar Konusunda Özel Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları*

|                | Eğ. Al.<br>Dur. | N   | $\bar{X}$ | Ss   |        | K T     | Sd  | KO    | F     | p     | Scheffe |
|----------------|-----------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|-------|-------|---------|
| Tutum          | (1)             | 114 | 3,87      | 0,54 |        |         |     |       |       |       |         |
|                | (2)             | 188 | 3,96      | 0,50 | Gr.ar. | 2,107   | 3   | 0,702 |       |       |         |
|                | (3)             | 102 | 3,85      | 0,52 | Gr.içi | 114,633 | 428 | 0,268 | 2,622 | 0,051 |         |
|                | (4)             | 28  | 4,11      | 0,48 | Top.   | 116,739 | 431 |       |       |       |         |
|                | Toplam          | 432 | 3,92      | 0,52 |        |         |     |       |       |       |         |
| Motivasyon     | (1)             | 114 | 3,11      | 0,84 |        |         |     |       |       |       |         |
|                | (2)             | 188 | 3,37      | 0,75 | Gr.ar. | 9,782   | 3   | 3,261 |       |       |         |
|                | (3)             | 102 | 3,04      | 0,74 | Gr.içi | 252,561 | 428 | 0,590 | 5,525 | 0,001 | 1<4     |
|                | (4)             | 28  | 3,03      | 0,69 | Top.   | 262,342 | 431 |       |       |       | 3<4     |
|                | Toplam          | 432 | 3,20      | 0,78 |        |         |     |       |       |       |         |
| Seviyelendirme | (1)             | 109 | 2,50      | 0,94 |        |         |     |       |       |       |         |
|                | (2)             | 178 | 2,68      | 0,90 | Gr.ar. | 9,853   | 3   | 3,284 |       |       |         |
|                | (3)             | 100 | 2,29      | 0,79 | Gr.içi | 312,865 | 410 | 0,763 | 4,304 | 0,005 | 3<2     |
|                | (4)             | 27  | 2,51      | 0,74 | Top.   | 322,718 | 413 |       |       |       |         |
|                | Toplam          | 414 | 2,53      | 0,88 |        |         |     |       |       |       |         |
| Yönlendirme    | (1)             | 111 | 3,74      | 0,85 |        |         |     |       |       |       |         |
|                | (2)             | 180 | 3,83      | 0,80 | Gr.ar. | 10,912  | 3   | 3,637 |       |       |         |
|                | (3)             | 102 | 3,51      | 0,87 | Gr.içi | 278,936 | 415 | 0,672 | 5,412 | 0,001 | 3<4     |
|                | (4)             | 26  | 4,14      | 0,59 | Top.   | 289,848 | 418 |       |       |       |         |
|                | Toplam          | 419 | 3,75      | 0,83 |        |         |     |       |       |       |         |
| GENEL          | (1)             | 109 | 3,31      | 0,62 |        |         |     |       |       |       |         |
|                | (2)             | 175 | 3,45      | 0,57 | Gr.ar. | 5,754   | 3   | 1,918 |       |       |         |
|                | (3)             | 100 | 3,17      | 0,53 | Gr.içi | 129,883 | 405 | 0,321 | 5,981 | 0,001 | 1<4     |
|                | (4)             | 25  | 3,49      | 0,42 | Top.   | 135,638 | 408 |       |       |       | 3<4     |
|                | Toplam          | 409 | 3,35      | 0,58 |        |         |     |       |       |       |         |

(1) Hayır, almadım

(2) Lisans düzeyinde ders aldım

(3) MEB Hizmet içi eğitim seminerine katıldım

(4) Diğer (Özel sertifikalı eğitim, özel araştırmalarla bilgilenme vb)

Tablo 22’de ilköğretmenlerinin özel eğitim ya da üstün zekalılar konusunda özel bir eğitim alma durumlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaların farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin özel eğitim ya da üstün zekalılar konusunda eğitim alma durumlarına durumlarına göre hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları Tutum faktöründe  $\bar{X}$  =3,87 ile  $\bar{X}$  =4,11; Motivasyon faktöründe  $\bar{X}$  =3,03 ile  $\bar{X}$  =3,37; Seviyeledirme faktöründe  $\bar{X}$  = 2,29 ile  $\bar{X}$  =2,68; Yönlendirme faktörü için  $\bar{X}$  =43,51

ile  $\bar{X} = 4,14$ ; HÖYÖÜ genelinde ise  $\bar{X} = 3,17$  ile  $\bar{X} = 3,49$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda özel eğitim ya da üstün zekalılar konusunda özel bir eğitim alma durumlarına göre ilkökul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖÜ Ölçeği geneli açısından anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken ( $p < ,05$ ) Tutum faktöründe anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı ( $p > ,05$ ) gözlenmiştir.

Farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda, diğer başlığı altında yer alan özel sertifikalı eğitim ya da ilgi duyduğu için bireysel araştırma yapan öğretmenlerin, MEB hizmet içi eğitim sertifikası alanlara göre Motivasyon faktörü ve HÖYÖÜ Ölçeği genelindeki etkinlikleri anlamlı bir farkla daha fazla yaptıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan Seviyelendirme faktöründeki uygulamaları, lisans düzeyinde ders alan öğretmenler MEB hizmet içi eğitimine katılanlara; Yönlendirme faktöründeki uygulamaları ise “Diğer” başlığı altında özel sertifikalı eğitim alan ya da özel olarak bireysel araştırmalarla kendilerini geliştiren öğretmenlerin, MEB hizmet içi eğitim seminerlerine katılanlara göre daha fazla uyguladıkları gözlenmiştir. Buna göre genel olarak diğer başlığı altında özel eğitim alan ya da bireysel araştırmalarla kendilerini geliştiren öğretmenlerin, başta MEB hizmet içi eğitim seminerlerine katılanlar olmak üzere diğerlerine göre hızlı öğrenen öğrenciler için özel öğretim uygulaması yapmayı daha çok tercih ettiği; buna karşılık seviyelendirme faktöründeki uygulamaların ise daha çok lisans düzeyinde ders alan öğretmenler tarafından tercih edildiği söylenebilir. Bu tespitten yola çıkarak özellikle MEB hizmet içi eğitim seminerlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yapılacak özel uygulamaları öğretmenlere tanıtma ya da bu konuda yeterli kazandırma/geliştirme yönünden faydalı olmadığı söylenebilir.

**Tablo 23.**

*Özel Eğitim ya da Üstün Zekalılarla İlgili Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları*

|           | Eğ. Al.<br>Dur. | N   | $\bar{X}$ | Ss   |        | K T     | Sd  | KO    | F     | p     |
|-----------|-----------------|-----|-----------|------|--------|---------|-----|-------|-------|-------|
| Ekip Uyum | (1)             | 111 | 3,26      | 1,05 |        |         |     |       |       |       |
|           | (2)             | 186 | 3,15      | 1,04 | Gr.ar. | 0,761   | 3   | 0,254 |       |       |
|           | (3)             | 100 | 3,20      | 0,99 | Gr.içi | 451,401 | 420 | 1,075 |       |       |
|           | (4)             | 27  | 3,19      | 1,12 | Top.   | 452,163 | 423 |       | 0,236 | 0,871 |
|           | Toplam          | 424 | 3,20      | 1,03 |        |         |     |       |       |       |

|                    |        |     |      |      |        |         |     |       |       |
|--------------------|--------|-----|------|------|--------|---------|-----|-------|-------|
| İşle<br>Bütünleşme | (1)    | 107 | 2,93 | 1,02 |        |         |     |       |       |
|                    | (2)    | 182 | 2,70 | 0,91 | Gr.ar. | 4,107   | 3   | 1,369 |       |
|                    | (3)    | 101 | 2,83 | 0,93 | Gr.içi | 373,574 | 414 | 0,902 | 1,517 |
|                    | (4)    | 28  | 2,88 | 1,01 | Top.   | 377,681 | 417 |       | 0,209 |
|                    | Toplam | 418 | 2,80 | 0,95 |        |         |     |       |       |
| Kuruma<br>Bağlılık | (1)    | 113 | 3,84 | 0,79 |        |         |     |       |       |
|                    | (2)    | 187 | 3,80 | 0,85 | Gr.ar. | 1,377   | 3   | 0,459 |       |
|                    | (3)    | 101 | 3,91 | 0,78 | Gr.içi | 285,649 | 425 | 0,672 | 0,683 |
|                    | (4)    | 28  | 3,70 | 0,90 | Top.   | 287,026 | 428 |       | 0,563 |
|                    | Toplam | 429 | 3,83 | 0,82 |        |         |     |       |       |
| Kişisel<br>Gelişim | (1)    | 112 | 3,27 | 0,89 |        |         |     |       |       |
|                    | (2)    | 186 | 3,28 | 0,92 | Gr.ar. | 0,395   | 3   | 0,132 |       |
|                    | (3)    | 101 | 3,26 | 0,88 | Gr.içi | 344,826 | 422 | 0,817 | 0,161 |
|                    | (4)    | 27  | 3,15 | 0,88 | Top.   | 345,221 | 425 |       | 0,922 |
|                    | Toplam | 426 | 3,26 | 0,90 |        |         |     |       |       |
| İMÖ<br>GENEL       | (1)    | 105 | 3,31 | 0,82 |        |         |     |       |       |
|                    | (2)    | 182 | 3,24 | 0,80 | Gr.ar. | 0,470   | 3   | 0,157 |       |
|                    | (3)    | 97  | 3,31 | 0,78 | Gr.içi | 263,052 | 406 | 0,648 | 0,242 |
|                    | (4)    | 26  | 3,26 | 0,87 | Top.   | 263,522 | 409 |       | 0,867 |
|                    | Toplam | 410 | 3,27 | 0,80 |        |         |     |       |       |

(1) Hayır, almadım

(2) Lisans düzeyinde ders aldım

(3) MEB Hizmet içi eğitim seminerine katıldım

(4) Diğer (Özel sertifikalı eğitim, özel araştırmalarla bilgilenme vb)

Tablo 23’de ilköğretmenlerinin özel eğitim ya da üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumuna göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Özel eğitim ya da üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumuna göre ilköğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe  $\bar{X}=3,15$  ile  $\bar{X}=3,26$ ; İB faktöründe  $\bar{X}=2,70$  ile  $\bar{X}=2,93$ ; KB faktöründe  $\bar{X}=3,70$  ile  $\bar{X}=3,91$ ; KG faktörü için  $\bar{X}=3,15$  ile  $\bar{X}=3,28$ ; İMÖ genelinde ise  $\bar{X}=3,24$  ile  $\bar{X}=3,31$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda özel eğitim ya da üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumuna göre ilköğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KB ve KG faktörleri ile İMÖ’nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin özel eğitim ya da üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumu ile iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### 4.2.8. Görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliği algılarına göre öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliği algılarına göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 24 ve Tablo 25’te özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 24.**

*Görev Yaptıkları Okulun Fiziksel Alt Yapı Yeterliliği Algılarına Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Özel Öğretim uygulamalarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları*

|                | Sın. Mev.     | N   | $\bar{X}$ | Ss   |          | K T     | Sd  | KO    | F     | P    | Sch |
|----------------|---------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|------|-----|
| Tutum          | (1) Yetersiz  | 131 | 3,99      | 0,53 | Gr.arası | 1,386   | 2   | 0,693 |       |      |     |
|                | (2) Kısmen Y. | 162 | 3,86      | 0,48 | Gr. İçi  | 115,353 | 429 | 0,269 | 2,578 | ,077 |     |
|                | (3) Yeterli   | 139 | 3,92      | 0,54 | Toplam   | 116,739 | 431 |       |       |      |     |
|                | Toplam        | 432 | 3,92      | 0,52 |          |         |     |       |       |      |     |
| Motivasyon     | (1) Yetersiz  | 131 | 3,22      | 0,81 | Gr.arası | 1,204   | 2   | 0,602 |       |      |     |
|                | (2) Kısmen Y. | 162 | 3,13      | 0,75 | Gr. İçi  | 261,138 | 429 | 0,609 | 0,989 | ,373 |     |
|                | (3) Yeterli   | 139 | 3,26      | 0,79 | Toplam   | 262,342 | 431 |       |       |      |     |
|                | Toplam        | 432 | 3,20      | 0,78 |          |         |     |       |       |      |     |
| Seviyelendirme | (1) Yetersiz  | 123 | 2,51      | 0,90 | Gr.arası | 4,637   | 2   | 2,319 |       |      |     |
|                | (2) Kısmen Y. | 156 | 2,41      | 0,80 | Gr. İçi  | 318,081 | 411 | 0,774 |       |      |     |
|                | (3) Yeterli   | 135 | 2,67      | 0,94 | Toplam   | 322,718 | 413 |       | 2,996 | ,051 |     |
|                | Toplam        | 414 | 2,53      | 0,88 |          |         |     |       |       |      |     |
| Yönlendirme    | (1) Yetersiz  | 128 | 3,74      | 0,84 | Gr.arası | 7,914   | 2   | 3,957 |       |      |     |
|                | (2) Kısmen Y. | 154 | 3,59      | 0,87 | Gr. İçi  | 281,934 | 416 | 0,678 |       |      |     |
|                | (3) Yeterli   | 137 | 3,92      | 0,75 | Toplam   | 289,848 | 418 |       | 5,839 | ,003 | 2<3 |
|                | Toplam        | 419 | 3,75      | 0,83 |          |         |     |       |       |      |     |
| Genel          | (1) Yetersiz  | 123 | 3,36      | 0,59 | Gr.arası | 2,494   | 2   | 1,247 |       |      |     |
|                | (2) Kısmen Y. | 151 | 3,25      | 0,54 | Gr. İçi  | 133,144 | 406 | 0,328 |       |      |     |
|                | (3) Yeterli   | 135 | 3,44      | 0,59 | Toplam   | 135,638 | 408 |       | 3,802 | ,023 | 2<3 |
|                | Toplam        | 409 | 3,35      | 0,58 |          |         |     |       |       |      |     |

Tablo 24’te İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliği algılarına göre hızlı öğrenen öğrenciler için özel uygulamalar yapma sıklıklarının

farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliği algılarına göre hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının Tutum faktörü açısından  $\bar{X}=3,86$  ile  $\bar{X}=3,99$ ; Motivasyon faktöründe  $\bar{X}=3,13$  ile  $\bar{X}=3,26$ ; Seviyelendirme faktörü açısından  $\bar{X}=2,41$  ile  $\bar{X}=2,67$ ; Yönlendirme faktörü açısından  $\bar{X}=3,59$  ile  $\bar{X}=3,92$ ; HÖYÖÜ genelinde ise  $\bar{X}=3,25$  ile  $\bar{X}=3,44$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine göre ilkökuller öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme faktörleri açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Ancak Yönlendirme faktörü ile HÖYÖÜ geneli açısından anlamlı bir farklılaşma söz konusudur ( $p<,05$ ).

Bu farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda fiziksel altyapıyı yeterli algılayanlarla kısmen yeterli algılayanlar arasında olduğu ve yeterli algılayanların bu özel uygulamaları anlamlı farkla daha çok yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum, yeterli algılayan öğretmenlerin, okullarından imkanları daha iyi kullanabilmelerinden kaynaklanabilir. Ancak yetersiz algılayanların bu iki grubun arasında bir değer almış olması ilginç olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifade ile yetersiz algılayanlar, neler yapılabileceği konusunda çok fazla düşünmemiş olmaları böyle bir sonucu doğurmuş olabilir.

**Tablo 25.**

*Görev Yaptıkları Okulun Fiziksel Alt Yapı Yeterliliği Algılarına Göre İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt. | Fizik. Altyapı | N   | $\bar{X}$ | Ss   |          | K T     | Sd  | KO     | F      | p     | Scheffe |
|-------|----------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|--------|--------|-------|---------|
| EU    | (1) Yetersiz   | 130 | 2,90      | 1,07 | Gr.arası | 21,026  | 2   | 10,513 | 10,266 | 0,000 | 1<3     |
|       | (2) Kısmen Y.  | 158 | 3,21      | 0,96 | Gr. İçi  | 431,137 | 421 | 1,024  |        |       |         |
|       | (3) Yeterli    | 136 | 3,46      | 1,02 | Toplam   | 452,163 | 423 |        |        |       |         |
|       | Toplam         | 424 | 3,20      | 1,03 |          |         |     |        |        |       |         |
| İB    | (1) Yetersiz   | 127 | 2,58      | 0,97 | Gr.arası | 11,109  | 2   | 5,554  | 6,288  | 0,002 | 1<3     |
|       | (2) Kısmen Y.  | 156 | 2,82      | 0,89 | Gr. İçi  | 366,572 | 415 | 0,883  |        |       |         |
|       | (3) Yeterli    | 135 | 2,99      | 0,96 | Toplam   | 377,681 | 417 |        |        |       |         |
|       | Toplam         | 418 | 2,80      | 0,95 |          |         |     |        |        |       |         |
| KB    | (1) Yetersiz   | 131 | 3,62      | 0,91 | Gr.arası | 10,012  | 2   | 5,006  | 7,699  | 0,001 | 1<3     |
|       | (2) Kısmen Y.  | 159 | 3,85      | 0,78 | Gr. İçi  | 277,014 | 426 | 0,650  |        |       |         |
|       | (3) Yeterli    | 139 | 4,01      | 0,73 | Toplam   | 287,026 | 428 |        |        |       |         |
|       | Toplam         | 429 | 3,83      | 0,82 |          |         |     |        |        |       |         |

|           |               |     |      |      |          |         |     |        |        |       |     |
|-----------|---------------|-----|------|------|----------|---------|-----|--------|--------|-------|-----|
| KG        | (1) Yetersiz  | 131 | 2,79 | 0,88 | Gr.arası | 50,108  | 2   | 25,054 | 35,911 | 0,000 | 1<3 |
|           | (2) Kısmen Y. | 157 | 3,31 | 0,75 | Gr. İçi  | 295,113 | 423 | 0,698  |        |       |     |
|           | (3) Yeterli   | 138 | 3,65 | 0,88 | Toplam   | 345,221 | 425 |        |        |       |     |
|           | Toplam        | 426 | 3,26 | 0,90 |          |         |     |        |        |       |     |
| İMÖ Genel | (1) Yetersiz  | 126 | 2,98 | 0,82 | Gr.arası | 19,245  | 2   | 9,623  | 16,033 | 0,000 | 1<3 |
|           | (2) Kısmen Y. | 150 | 3,30 | 0,74 | Gr. İçi  | 244,277 | 407 | 0,600  |        |       |     |
|           | (3) Yeterli   | 134 | 3,52 | 0,77 | Toplam   | 263,522 | 409 |        |        |       |     |
|           | Toplam        | 410 | 3,27 | 0,80 |          |         |     |        |        |       |     |

Tablo 25’te İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algı durumlarına göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliği algılarına durumlarına göre öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe  $\bar{X} = 2,90$  ile  $\bar{X} = 3,46$ ; İB faktöründe  $\bar{X} = 2,58$  ile  $\bar{X} = 2,99$ ; KB faktöründe  $\bar{X} = 3,62$  ile  $\bar{X} = 4,01$ ; KG faktörü için  $\bar{X} = 2,79$  ile  $\bar{X} = 3,65$ ; İMÖ genelinde ise  $\bar{X} = 2,98$  ile  $\bar{X} = 3,52$  arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algı durumlarına göre ilkököl öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KB ve KG faktörleri ile İMÖ’nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ( $p < ,05$ ) gözlenmiştir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi analizi sonuçlarına göre ise okullarının fiziksel alt yapısını yeterli olarak algılayan öğretmenlerin, yetersiz olarak algılayanlara göre iş motivasyonu anlamlı bir farkla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algı durumlarının iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile okullarının fiziksel alt yapısını yeterli gören öğretmenlerin, yetersiz görenlere göre iş motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2.9. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının ve iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin, görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu

düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 26 ve Tablo 27’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 26.**

*Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerlerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarının Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova ve Scheffe Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt.          | Sın. Mevcudu | N   | $\bar{X}$ | Ss   |          | K T     | Sd  | KO    | F     | p     | Scheffe |
|----------------|--------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|-------|---------|
| Tutum          | (1) Köy      | 62  | 3,89      | 0,57 | Gr.arası | 0,129   | 2   | 0,064 |       |       |         |
|                | (2) İlçe     | 176 | 3,91      | 0,51 | Gr. İçi  | 116,610 | 429 | 0,272 |       |       |         |
|                | (3) Şehir    | 194 | 3,94      | 0,51 | Toplam   | 116,739 | 431 |       | 0,237 | 0,789 |         |
|                | Toplam       | 432 | 3,92      | 0,52 |          |         |     |       |       |       |         |
| Motivasyon     | (1) Köy      | 62  | 3,09      | 0,87 | Gr.arası | 2,988   | 2   | 1,494 |       |       |         |
|                | (2) İlçe     | 176 | 3,14      | 0,78 | Gr. İçi  | 259,354 | 429 | 0,605 |       |       |         |
|                | (3) Şehir    | 194 | 3,29      | 0,75 | Toplam   | 262,342 | 431 |       | 2,471 | 0,086 |         |
|                | Toplam       | 432 | 3,20      | 0,78 |          |         |     |       |       |       |         |
| Seviyelendirme | (1) Köy      | 60  | 2,54      | 0,89 | Gr.arası | 2,344   | 2   | 1,172 |       |       |         |
|                | (2) İlçe     | 169 | 2,44      | 0,84 | Gr. İçi  | 320,374 | 411 | 0,779 |       |       |         |
|                | (3) Şehir    | 185 | 2,60      | 0,92 | Toplam   | 322,718 | 413 |       | 1,504 | 0,224 |         |
|                | Toplam       | 414 | 2,53      | 0,88 |          |         |     |       |       |       |         |
| Yönlendirme    | (1) Köy      | 61  | 3,52      | 0,90 | Gr.arası | 4,521   | 2   | 2,260 |       |       |         |
|                | (2) İlçe     | 169 | 3,73      | 0,79 | Gr. İçi  | 285,327 | 416 | 0,686 |       |       |         |
|                | (3) Şehir    | 189 | 3,83      | 0,84 | Toplam   | 289,848 | 418 |       | 3,296 | 0,038 | 1<3     |
|                | Toplam       | 419 | 3,75      | 0,83 |          |         |     |       |       |       |         |
| Genel          | (1) Köy      | 59  | 3,28      | 0,64 | Gr.arası | 1,340   | 2   | 0,670 |       |       |         |
|                | (2) İlçe     | 166 | 3,30      | 0,54 | Gr. İçi  | 134,297 | 406 | 0,331 |       |       |         |
|                | (3) Şehir    | 184 | 3,41      | 0,59 | Toplam   | 135,638 | 408 |       | 2,026 | 0,133 |         |
|                | Toplam       | 409 | 3,35      | 0,58 |          |         |     |       |       |       |         |

Tablo 26’da İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları öğretim uygulamalarının farklılaşma durumuna ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları Tutum faktöründe  $\bar{X}$  =3,89 ile  $\bar{X}$  =3,94; Motivasyon faktöründe  $\bar{X}$  =3,09 ile  $\bar{X}$  =3,29; Seviyelendirme faktöründe  $\bar{X}$  = 2,44 ile  $\bar{X}$

=2,60; Yönlendirme faktörü için  $\bar{X}$  =3,52 ile  $\bar{X}$  = 3,83; HÖYÖÜ genelinde ise  $\bar{X}$  =3,28 ile  $\bar{X}$  = 3,41 arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine göre ilkökul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları Tutum, Motivasyon ve Seviyelendirme faktörleri ile HÖYÖÜ Ölçeği geneli açısından ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ); buna karşılık Yönlendirme faktöründeki uygulamalar açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu ( $p<,05$ ) gözlenmiştir. Buna göre, ilkökul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının yalnızca Yönlendirme faktöründeki uygulamalar açısından farklılaştığı söylenebilir. Bu durum, şehirde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilere yönlendirme yapabilecekleri alternatiflerinin daha fazla olmasından kaynaklanabilir.

**Tablo 27.**

*Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre İlkokul Öğretmenlerinin İş Motivasyon Düzeylerinin Farklılaşma Durumlarına İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları*

| Fakt.     | Sın. Mevcudu | N   | $\bar{X}$ | Ss   | K T      | Sd      | KO  | F     | p     |
|-----------|--------------|-----|-----------|------|----------|---------|-----|-------|-------|
| EU        | (1) Köy      | 61  | 3,15      | 1,08 | Gr.arası | 0,333   | 2   | 0,166 | 0,856 |
|           | (2) İlçe     | 174 | 3,18      | 1,02 | Gr. İçi  | 451,830 | 421 | 1,073 |       |
|           | (3) Şehir    | 189 | 3,22      | 1,03 | Toplam   | 452,163 | 423 |       |       |
|           | Toplam       | 424 | 3,20      | 1,03 |          |         |     |       |       |
| İB        | (1) Köy      | 59  | 2,73      | 0,94 | Gr.arası | 0,699   | 2   | 0,350 | 0,681 |
|           | (2) İlçe     | 170 | 2,78      | 1,03 | Gr. İçi  | 376,981 | 415 | 0,908 |       |
|           | (3) Şehir    | 189 | 2,84      | 0,88 | Toplam   | 377,681 | 417 |       |       |
|           | Toplam       | 418 | 2,80      | 0,95 |          |         |     |       |       |
| KB        | (1) Köy      | 61  | 3,82      | 0,97 | Gr.arası | 0,046   | 2   | 0,023 | 0,966 |
|           | (2) İlçe     | 175 | 3,84      | 0,77 | Gr. İçi  | 286,980 | 426 | 0,674 |       |
|           | (3) Şehir    | 193 | 3,82      | 0,81 | Toplam   | 287,026 | 428 |       |       |
|           | Toplam       | 429 | 3,83      | 0,82 |          |         |     |       |       |
| KG        | (1) Köy      | 61  | 3,20      | 0,91 | Gr.arası | 0,277   | 2   | 0,139 | 0,844 |
|           | (2) İlçe     | 174 | 3,28      | 0,89 | Gr. İçi  | 344,943 | 423 | 0,815 |       |
|           | (3) Şehir    | 191 | 3,27      | 0,91 | Toplam   | 345,221 | 425 |       |       |
|           | Toplam       | 426 | 3,26      | 0,90 |          |         |     |       |       |
| İMÖ Genel | (1) Köy      | 59  | 3,25      | 0,81 | Gr.arası | 0,055   | 2   | 0,027 | 0,959 |
|           | (2) İlçe     | 165 | 3,27      | 0,81 | Gr. İçi  | 263,467 | 407 | 0,647 |       |
|           | (3) Şehir    | 186 | 3,28      | 0,80 | Toplam   | 263,522 | 409 |       |       |
|           | Toplam       | 410 | 3,27      | 0,80 |          |         |     |       |       |

Tablo 27’te İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine dair algı durumlarına göre iş motivasyon düzeyleri ve farklılaşma durumlarına ilişkin yapılan Anova testi analizlerine yer verilmiştir. Görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine dair algı durumlarına göre öğretmenlerin iş motivasyon düzeyleri EU faktöründe  $\bar{x}$  =3,15 ile  $\bar{x}$  =3,22; İB faktöründe  $\bar{x}$  =2,73 ile  $\bar{x}$  =2,84 KB faktöründe  $\bar{x}$  =3,82 ile  $\bar{x}$  =3,84; KG faktörü için  $\bar{x}$  =3,26 ile  $\bar{x}$  =3,28; İMÖ genelinde ise  $\bar{x}$  =3,25 ile  $\bar{x}$  =3,28 arasında değerler almıştır. Yapılan Anova testi analizi sonunda görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine dair algı durumlarına göre ilkökuller öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KB ve KG faktörleri ile İMÖ’nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ( $p>,05$ ) gözlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerlerinin, iş motivasyonları üzerinde farklılığa neden olacak bir değişken olmadığı söylenebilir.

#### 4.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem, Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyi, Sınıf Mevcudu ve Görev Yaptıkları Okulların Fiziksel Altyapı Yeterliliği Algısı Değişkenleri ile Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıkları ve İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdem, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların fiziksel altyapı yeterliliği algısı değişkenleri ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişki durumlarına dair bulgular Tablo 28 ve Tablo 29’da özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 28.**

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdem, Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyi, Sınıf Mevcudu ve Görev Yaptıkları Okulların Fiziksel Altyapı Yeterliliği Algısı Değişkenleri ile Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıkları Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları*

| Değişken      |   | Tutum | Motivasyon | SevİYelendirme | Yönlendirme | HÖYÖÜ<br>Ölçeği Genel |
|---------------|---|-------|------------|----------------|-------------|-----------------------|
| Mesleki Kıdem | r | ,023  | ,179**     | ,124*          | ,157**      | ,157**                |
|               | p | ,637  | ,000       | ,011           | ,001        | ,001                  |
| Sınıf Düzeyi  | r | ,072  | ,028       | ,015           | ,010        | ,035                  |
|               | p | ,136  | ,564       | ,764           | ,831        | ,484                  |

|                    |   |       |      |       |      |      |
|--------------------|---|-------|------|-------|------|------|
| Sınıf Mevcudu      | r | ,008  | ,040 | -,006 | ,083 | ,030 |
|                    | p | ,873  | ,404 | ,897  | ,091 | ,542 |
| Fizik. Alt Yapı Y. | r | -,055 | ,020 | ,070  | ,090 | ,055 |
|                    | p | ,255  | ,674 | ,156  | ,066 | ,268 |

N:432;\*: p<,05; \*\*: p>,01

Tablo 28’de öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları arasında motivasyon, seviyelendirme, yönlendirme faktörleri ve HÖYÖÜ Ölçeği geneli arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu (p<,05); Tutum faktörü ile ise bir ilişkinin bulunmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça HÖYÖÜ Ölçeğinin genelinde ve özellikle Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörlerinde yer alan uygulamaları yapma sıklıklarının arttığı söylenebilir. Başka bir ifade ile mesleki kıdemi yüksek öğretmenler, bu faktörlerdeki öğretim uygulamaları daha fazla yaparken kıdemi düşük olanların daha az yaptıkları söylenebilir. Bu durum, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, sınıflarındaki hızlı öğrenen öğrencilerle daha fazla ilgilenerek onlara özel ilerlemelerin yapılması yönünde daha fazla gayret gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin eğitim yaptıkları sınıf düzeyi, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve okullarının fiziksel altyapı imkanlarını yeterli görme durumları ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulaması yapma sıklıkları arasında bir ilişkinin bulunmadığı gözlenmiştir (p>,05). Buna göre bu değişkenlerin, öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrenciler için özel bazı uygulamaları yapmasını etkilemediği söylenebilir.

**Tablo 29.**

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdem, Eğitim Verdikleri Sınıf Düzeyi, Sınıf Mevcudu ve Görev Yaptıkları Okulların Fiziksel Altyapı Yeterliği Algısı Değişkenleri ile İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları*

| Değişken           |   | Ekip Uyum | İşle Bütünleşme | Kuruma Bağlılık | Kişisel Gelişim | Genel  |
|--------------------|---|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|--------|
| Mesleki Kıdem      | r | ,058      | ,069            | ,063            | ,080            | ,078   |
|                    | p | ,236      | ,157            | ,192            | ,099            | ,113   |
| Sınıf Düzeyi       | r | ,003      | -,056           | ,013            | ,013            | -,005  |
|                    | p | ,957      | ,256            | ,788            | ,792            | ,917   |
| Sınıf Mevcudu      | r | ,035      | ,022            | -,023           | ,022            | ,021   |
|                    | p | ,471      | ,654            | ,629            | ,646            | ,676   |
| Fizik. Alt Yapı Y. | r | -,051     | ,170**          | ,186**          | ,378**          | ,268** |
|                    | p | ,000      | ,000            | ,000            | ,000            | ,000   |

N:432; \*\*: p>,001

Tablo 29’da ilkököl öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri ile mesleki kıdem, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların fiziksel altyapı yeterliği algı düzeyleri arasındaki ilişki durumuna dair korelasyon testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin iş motivasyonları düzeyleri ile mesleki kıdem yılı, eğitim verdikleri sınıf düzeyi ve sınıflarındaki öğrenci sayıları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı gözlemlenmiştir. Buna göre bu değişkenlerin öğretmenlerin iş motivasyonları ile ilişki içerisinde olmadığı söylenebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri ile iş motivasyonu düzeyleri arasında İMÖ geneli ve İB, KB ve KG faktörleri arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu ( $p<,01$ ); buna karşılık EU faktörü açısından bir ilişkinin bulunmadığı ( $p>,05$ ) belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin okullarının fiziksel alt yapı yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerini iyileştikçe, başta İB, KB ve KG faktörleri açısından olmak üzere genel iş motivasyonlarının iyileştiği söylenebilir.

#### 4.4. Öğretmenlerin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Yaptıkları Özel Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarının İş Motivasyonu Düzeylerini Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının iş motivasyonu düzeylerini yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 30’da özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 30.**

*HÖYÖÜ Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların İş Motivasyonu Ölçeğinden Alacakları Puanları Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Model                                                        | R                 | R <sup>2</sup> | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | Tahminin Standart Hatası |        |                   |
|--------------------------------------------------------------|-------------------|----------------|----------------------------|--------------------------|--------|-------------------|
| 1                                                            | ,529 <sup>a</sup> | ,279           | ,271                       | ,65143                   |        |                   |
| a. Yordayıcı: Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme |                   |                |                            |                          |        |                   |
| b. Yordanan: İş Motivasyon Düzeyi                            |                   |                |                            |                          |        |                   |
| Model                                                        |                   | KT             | Sd                         | KO                       | F      | p                 |
| 1                                                            | Regresyon         | 60,322         | 4                          | 15,081                   | 35,538 | ,000 <sup>b</sup> |
|                                                              | Artakalan         | 156,163        | 368                        | ,424                     |        |                   |
| HÖYÖÜ                                                        | Toplam            | 216,485        | 372                        |                          |        |                   |

a. Yordayıcı: Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme

b. Bağımlı Değişken: İş Motivasyonu Düzeyi

| Model          | Standartlaştırılmamış Katsayılar |         | Standartlaştırılmış Katsayılar |       |      | Eşdoğrusallık istatistikleri |       |
|----------------|----------------------------------|---------|--------------------------------|-------|------|------------------------------|-------|
|                | B                                | S. Hata | Beta                           | t     | p    | Tolerans                     | VIF   |
| 1 (sabit)      | ,747                             | ,298    |                                | 2,574 | ,013 |                              |       |
| Tutum          | ,029                             | ,038    | ,042                           | ,755  | ,451 | ,639                         | 1,565 |
| Motivasyon     | ,466                             | ,097    | ,331                           | 4,786 | ,000 | ,410                         | 2,440 |
| Seviyelendirme | ,325                             | ,083    | ,271                           | 3,896 | ,000 | ,404                         | 2,474 |
| Yönlendirme    | -,026                            | ,041    | -,030                          | -,625 | ,532 | ,849                         | 1,177 |

a. Yordayıcı: Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme

Tablo 30'da Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları (HÖYÖÜ) alt boyutları olan Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörlerinin, öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini yordayabilme gücünü belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modelinin kurgulanabileceği ( $F_{(4,368)} = 35,538$ ,  $p < .001$ ) ve HÖYÖÜ'nün alt boyutlarındaki varyansın, bağımlı değişken olarak alınan öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerindeki varyansın %27'ini ( $R^2_{\text{Düzeltilmiş}} = 0,271$ ) açıklayabildiği gözlenmiştir. Buna göre HÖYÖÜ alt boyutlarından alınan puanların, İMÖ'nden alınacak puanları yordamada kullanılabilecek önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, HÖYÖÜ'nin her bir faktörünün bu yordama gücüne katkısı tek tek ele alındığında Tutum faktörü ( $\beta = ,042$ ,  $t_{(368)} = ,755$ ,  $p > .001$ ,  $pr^2 = ,152$ ) ile Yönlendirme faktöründen ( $\beta = -,030$ ,  $t_{(368)} = -,625$ ,  $p > .001$ ,  $pr^2 = ,108$ ) elde edilen puanların, öğretmenlerin iş motivasyon düzeyindeki varyansı açıklayabilme açısından anlamlı yordama güçlerinin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Buna göre ilkökul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının Tutum ve Yönlendirme faktörleri açısından iş motivasyonlarını önemli bir ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşılabilir.

Buna karşılık Motivasyon alt faktörü ( $\beta = ,331$ ,  $t_{(368)} = 4,786$ ,  $p < .001$ ,  $pr^2 = ,058$ ) ve Seviyelendirme alt faktörü ( $\beta = ,271$ ,  $t_{(368)} = 3,896$ ,  $p < .001$ ,  $pr^2 = ,039$ ), öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerini anlamlı düzeyde yordayabilmektedir. Buna Motivasyon ve Seviyelendirme faktörlerinin etkinliğinin artması ilkökul öğretmenlerinin iş motivasyon

düzeylerindeki artma durumunun önemli bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle ilkökul öğretmenlerinin, sınıfındaki öğrencilerden öğrenme hızları yüksek olanlara yönlendirici ve motive edici bir tutum içinde olmaları, onların bireysel farklılıklarını göz ardı etmemeleri durumunda iş motivasyonlarının önemli ölçüde yükseleceği ifade edilebilir.

İlkökul Öğretmenlerin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları ölçeğinin alt faktörlerinden alınan puanları temel alarak iş motivasyonu düzeylerindeki alacakları puanların tespit edilmesinde aşağıdaki formül kullanılabilir:

$$\text{İş Motivasyon Düzeyi} = ,747 + (,029) * \text{Tutum} + (,466) * \text{Motivasyon} + (,325) * \text{Seviyelendirme} + (-,026) * \text{Yönlendirme}$$

#### 4.5. Öğretmenlerin İş Motivasyonu Düzeylerin, Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Özel Öğretim Uygulamalarını Yapma Sıklıklarını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

İlkökul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarını yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 31’de özetlenmiş ve açıklanmıştır.

**Tablo 31.**

*İş Motivasyon Ölçeği Alt Faktörlerinden Alınan Puanların HÖYÖU Ölçeğinden Alacakları Puanları Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Model | R                 | R <sup>2</sup> | Düzeltilmiş R <sup>2</sup> | Tahminin Standart Hatası |
|-------|-------------------|----------------|----------------------------|--------------------------|
| 1     | ,480 <sup>a</sup> | ,231           | ,222                       | ,53096                   |

a. Yordayıcı: Kişisel Gelişim, İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık, Ekip Uyum

b. Yordanan: HÖYÖU Ölçeği

| Model |           | KT     | Sd  | KO    | F      | p                 |
|-------|-----------|--------|-----|-------|--------|-------------------|
| 1     | Regresyon | 31,128 | 4   | 7,782 | 27,603 | ,000 <sup>b</sup> |
|       | Artakalan | 42,434 | 343 | ,282  |        |                   |
| İMÖ   | Toplam    | 47,216 | 347 |       |        |                   |

a. Yordayıcı: Kişisel Gelişim, İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık, Ekip Uyum

b. Bağımlı Değişken: HÖYÖU Ölçeği

| Model     | Standartlaştırılmamış Katsayılar |         | Standartlaştırılmış Katsayılar |        |      | Eşdoğrusallık istatistikleri |       |
|-----------|----------------------------------|---------|--------------------------------|--------|------|------------------------------|-------|
|           | B                                | S. Hata | Beta                           | t      | p    | Tolerans                     | VIF   |
| 1 (sabit) | 2,763                            | ,169    |                                | 16,378 | ,000 |                              |       |
| EU        | ,169                             | ,063    | ,250                           | 3,698  | ,007 | ,263                         | 3,809 |
| İB        | ,097                             | ,047    | -,145                          | 2,066  | ,040 | ,459                         | 2,179 |
| KB        | ,134                             | ,063    | ,159                           | 2,121  | ,035 | ,397                         | 2,518 |
| KG        | ,151                             | ,058    | ,220                           | 2,622  | ,009 | ,318                         | 3,140 |

a. Yordayıcı: Kişisel Gelişim, İşle Bütünleşme, Kuruma Bağlılık, Ekip Uyumu

Tablo 31’de, öğretmenlerin iş motivasyonu ölçeğinin alt boyutları olan EU, İB, KB ve KG faktörlerinden aldıkları puanların, Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları ölçeğinden alacakları puanları yordayabilme gücünü belirlemek üzere veriler üzerinde yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Analizden elde edilen sonuçlara göre anlamlı bir regresyon modelinin oluşturulabileceği ( $F_{(4,343)}=27,603$   $p<.001$ ) ve iş motivasyonu alt boyutlarından öğretmenlerin aldıkları puanların varyansının, Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları ölçeğinden alacakları puanlardaki varyansın %22’sini ( $R^2_{\text{Düzeltilmiş}}=.222$ ) açıklayabildiği gözlenmiştir. Bu mantıkla İMÖ alt boyutlarından elde edilen puanların, HÖYÖÜ’nden alınacak puanları yordamada kullanılabilecek önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Diğer taraftan, İMÖ faktörlerinden EU faktörü ( $\beta=.250$   $t_{(343)}= 2,698$ ;  $p<.01$ ,  $pr^2=.049$ ); İB faktörü ( $\beta=-,145$   $t_{(343)}= 2,066$ ;  $p<.05$ ,  $pr^2=.012$ ). KB Faktörü ( $\beta=,159$ ,  $t_{(343)}= 2,121$ ,  $p<.05$ ,  $pr^2=.0792$ ) ve KG Faktörü ( $\beta=,220$ ,  $t_{(343)}= 2,622$ ,  $p<.01$ ,  $pr^2=.220$ ) ile ilgili değerler incelendiğinde bu faktörlerin, ilkökul öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının yordanmasında önemli birer değişken olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında İMÖ’nin alt boyutlarından oluşan EU, İB, KB ve KG faktörlerinden alınan puanların, HÖYÖÜ’nden alınan puanların anlamlandırılmasında önemli birer yordayıcı oldukları ifade edilebilir.

İlkokul öğretmenlerinin İş Motivasyonu Ölçeği alt faktörlerinden alınan puanlardan hareketle Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları Ölçeğinden alacakları puanların tespit edilmesinde aşağıdaki formül kullanılabilir:

$$\text{HÖYÖÜ Düzeyi} = 2,763 + (.169) * \text{EU} + (.097) * \text{İB} + (.134) * \text{KB} + (.151) * \text{KG}$$

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazın eşliğinde tartışılmasına yer verilmiştir.

##### 5.1.1. İlkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları uygulamaları yapma sıklıklarına dair sonuç ve tartışma

Sınıflarında bulunan hızlı öğrenen öğrenciler için özel öğretim uygulamaları yapılmasının gerekliliği konusunda ilkokul öğretmenlerinin farkındalık düzeyleri genel olarak iyidir. Tutum faktöründen yüksek puan almaları da bunu teyit etmektedir. Buna karşılık özellikle seviyelendirme ve motivasyon faktöründeki uygulamalardan, tutum ve yönlendirme uygulamalarına göre daha az yararlanılmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin seviyelerine uygun farklı ödev ya da görevler verme ya da farklı çalışmalar yaptırma etkinlikleri ile hızlı öğrenen öğrencileri özel bir takım açıklama ve takdir ifadeleri ile motive etme uygulamalarına öğretmenler daha az başvurumaktadırlar. Öğretimi yöntemler, materyaller, ölçme ve değerlendirme ölçütleri gibi unsurlar açısından öğrencinin öğrenme hızına göre farklılaştırma uygulamalarına gitmeyi daha az tercih etmeleri, öğretmenlere ek külfet getirmesi ve sınıflarındaki öğrenci sayılarının fazla olmasının yanında mekan ve materyal açısından öğretimi çeşitlendirme imkanlarının da sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Zira hızlı öğrenen öğrenciler için farklı materyaller hazırlama, ödev şablonları ve ölçütleri geliştirme, ölçme araçları hazırlama, alternatif etkinlikler düzenleme işlemleri öğretmenler açısından hem zaman gerektiren hem de yorucu etkinlikler olarak nitelenebilir. Bununla birlikte sınıf içerisinde hızlı öğrenen öğrencileri bulunan ilkokul öğretmenlerinin bireysel öğrenme hızları dikkate alınarak ödevlendirme ya da görevlendirme yapmak yoluyla

öğretimin seviyelendirilmesi işleminin, öğrencilerin öğrenme düzeylerine daha fazla katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu değerlendirmenin, alanyazında bilim insanları tarafından zaman zaman dile getirildiği dikkati çekmektedir (Senemoğlu, 2015 ve Sönmez, 2020). Bu anlamda öğrenim görenin ihtiyaç duyduğu öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasına vurgu yapılmaktadır (Aydoğan-Yenmez ve Özpınar, 2017). Benzer şekilde bu öğrencilere özel motivasyon araçlarının belirlenmesi ve kullanımı bir taraftan öğretmenlere ek külfet getirirken diğer taraftan da diğer öğrencilerin bundan olumsuz etkileneceklerine dair tedirginlik yaşamaları da motivasyon faktöründeki etkinliklerden öğretmenlerin daha az yararlanmalarına yol açmış olabilir. Oysa alanyazında öğrencilerin diğer bireysel farklılıkları gibi, öğrenme hızları açısından da birbirinden farklı olabileceği ve öğretim sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında öğrencinin öğrenme hızının dikkate alınması gereken önemli bir değişken olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Bloom'un tam öğrenme modelinde öğrenme hızının temel bir değişken olarak görülmesi de bunu teyit etmektedir (Senemoğlu, 2015 ve Sönmez, 2020).

Diğer taraftan Özen (2021)'in çalışmasında, öğrenme hızı faktörüne değinerek açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alınmasına özel vurgu yapmaktadır. Yılmaz (2003)'ün çalışmasında ise 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin bireysel farklılıkların karşılanmasına yönelik düzenleme yapılması konusu irdelenmiştir. Bu anlamda eğitimcilerin diğer çocukların olumsuz etkinelebileceği kaygısından uzaklaşarak ister ödev veya görevlendirme ile ister motivasyona yönelik söylemler ve diğer olası araçlarla ya da mekan ve materyal imkanları genişletilerek oluşabilecek külfetin azaltılmasıyla hızlı öğrenen öğrencilerin desteklenmesi gelişimleri için büyük önem arz etmektedir. Buna göre öğretmenlerin, seviyelendirme ve motivasyon faktöründe yer alan etkinliklerden daha sık yararlanmalarının, hızlı öğrenen öğrencilerin gelişimlerine önemli katkılar sunacağı da söylenebilir. Bu çerçevede bu faktörlerdeki etkinliklerin, beraberinde getireceği ek külfetlerinden kaçınarak yapılmaması yerine bu külfetlerin azaltılması ile daha fazla yararlanılmaya çalışılmasının daha doğru bir yol olacağı ifade edilebilir.

Tutum ve Yönlendirme faktörleri açısından ise hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarından yararlanma sıklıklarının daha iyi durumda olması, öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme hızlarına göre farklı etkinlikler yapma ve yönlendirme çalışmalarına olumlu baktıkları ve tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alma ve ona göre yöntem ve uygulamalar seçme konusunda öğretmenlerin farkındalıklarının ve olumlu tutumlarının bulunduğu söylenebilir.

### **5.1.2. İlkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma**

İlkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeyleri iyi düzeydedir. Bununla birlikte ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonları KB (Kuruma Bağlılık) faktöründe göreceli olarak daha yüksekken İB (İşle Bütünleşme) faktöründe göreceli olarak daha düşüktür. Bu durum, öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma kendilerini daha bağlı hissetmelerine karşılık yaptıkları öğretim işi ile bütünleşmede kısmen de olsa sorunlu oldukları şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında Yılmaz'a ait (2009) "Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin İş Motivasyonu Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmada öğretmenin iş motivasyon düzeyinin yüksek ifade edilmiştir. İlaveten çalışmada yararlanılan ölçeğin İB (İşle Bütünleşme) ile EU (Ekip Uyumu) alt boyutlarının algı düzeyinin orta seviyede ve KG (Kişisel Gelişim) ile KB (Kuruma Bağlılık) alt boyutlarındaysa yine yüksek seviyede olduğunu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2009, s.41). Çalışmada bu sonuca ulaşılması bu düşüncüyü kısmen destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, vd. (2014) "Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri" adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun sağlanmasında ve bozulmasında içsel etkenlerden çok dışsal etkenlerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma ile yapılan araştırma sonuçları arasında genel olarak bir tutarlılık bulunduğu söylenebilir.

### **5.1.3. İlkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

İlkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları erkeklerde kadınlara nazaran göreceli olarak daha yüksektir. Özellikle motivasyon faktörlerinde erkekler lehine anlamlı bir fark bulunmakta; Tutum, Yönlendirme ve Seviyelendirme faktörlerinde ise anlamlı bir fark görülmemekle birlikte erkek öğretmenlerin puanının yine daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın Erdoğan (2018)'in üstün zekalılar öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmasında, öğretmen cinsiyetinin problem çözme ve bilişsel esneklik açısından

incelendiğinde, cinsiyet farklılığının öğrenciye sağlanan katkıda bir farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erişti (2012)'nin üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan çalışmasında da benzer bir durum işaret edilerek, öğretmen cinsiyetinin öğrenci bakış açısında da bir farklılaşmaya neden olmadığı ifade edilmiştir. Bu tespitlerden de hareketle cinsiyete dair elde edilen bulgunun farklı araştırmalarla test edilmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

#### **5.1.4. Cinsiyete göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

İş motivasyonun geneli üzerinden baktığımızda cinsiyet faktörü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin İB alt faktörü dışında diğer faktörlerde kadın öğretmenlere nazaran iş motivasyon düzeylerinin az da olsa yüksek değerlere sahip olduğu söylenebilir. Alanyazın araştırıldığında Yılmaz ve Günay (2016) çalışmasıyla iş motivasyon ölçeği alt boyutlarında yer alan KG, İB ile EU alt boyutlarında öğretmenin iş motivasyonunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarını büyük oranda destekler niteliktedir. Oluşan kısmi farklılıkların ise çalışmaların farklı yıllarda, şartlarda ve yerlerde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ertürk'ün (2016) çalışmasının neticesinde kadın öğretmenlerin motivasyonlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ile araştırma sonuçlarının farklı olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak farklı bölgelerde ve kademelerde yer alan öğretmenler üzerinde yapılmasından kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

#### **5.1.5. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

Mesleki kıdem yıllarına göre ilkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarında Tutum faktöründe anlamlı bir farklılık gözlenmezken Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme ve HÖYÖU geneli açısından anlamlı düzeyde

bir farklılık bulunmaktadır. Bu noktada farklılaşmanın hangi mesleki kıdem düzeyinde olduğuna bakıldığında, Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme ve HÖYÖÜ genelinin tamamında 9-15 yıl kıdem düzeyinde farklılaşma karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda 9-15 yıl kıdem düzeyinde eğitimcilerin farklı Tutumlara sahip olsa da HÖYÖÜ geneli, Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörlerindeki özel öğretim uygulamalarına yönelimlerinde artış olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin monotonluktan sıkılma, eğitim anlayışlarına bir yenilik katmak istemeleri ve öğrencileri farklı etkinliklere yönlendirmek istemeleri şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında hızlı öğrenen öğrencilere yönelik uygulamalar konusunda araştırmaya rastlanmamakla birlikte öğretmenlerin kıdem yıllarının, öğretim yöntemlerinin tercihi değişkeni noktasında farklılaşmanın olmadığı (Kayabaşı, 2012), öğrencilerle iletişim şekilleri değişkeni üzerinde daha az kıdeme sahip olan öğretmenler lehine farklılaşmalara neden olduğu (Durukan ve Maden, 2010) tespit edilmiştir. Örneğin; Maden, Durukan ve Akbaş (2013) çalışmalarında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öğrenci aktifliğine dayalı yöntemleri daha az tercih ettiği, buna karşılık öğretmen merkezli yöntemleri daha sık tercih ettiği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, öğretim ile ilgili tercihlerinde önemli bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin kıdem yılı yönüyle alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırıldığında Kayabaşı (2012) ile Maden, Durukan ve Akbaş (2013) çalışmalarında mesleki kıdem artışıyla ele alınan kriter olumsuz yönde etkilenirken, çalışmamızda yalnızca 9-15 yıl kıdem aralığında yer alan öğretmenlerde olumlu etkiden söz edilebilir.

#### **5.1.6. Mesleki kıdemlerine göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

Mesleki kıdem yıllarına göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonu düzeylerinin EU, KG, KB ve faktörleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmazken İB ve İMÖ (İş Motivasyonu Ölçeği) genelinde farklılaşma görülmüştür. Alanyazın araştırıldığında Yalçın'a ait (2016) çalışmada sınıf öğretmeninin zamana bağlı mesleki ilgilerinin düştüğü sonucuna erişilmiştir. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmanın sonucuyla kısmen benzerlik göstermektedir. Sınıfında farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencileri bulanan ilkokul öğretmenlerinin mesleki kıdem yılları arttıkça özellikle hızlı ve yavaş öğrenenlere yönelik bir çalışma yapmadığı gibi, aksine iş motivasyon düzeylerinde bir düşüşün meydana geldiği söylenebilir. İş motivasyonu

azalma eğilimine giren ilkokul öğretmeninin zamanla mesleki şevkinde de azalma gözlemlenebilir. Görev süresi arttıkça işle bütünleşme faktöründe azalma gözlenmesinin yanı sıra 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde bu durumun dışına çıkıldığı görülmüştür. Bu sonuç mesleklerinin son zamanlarını yaşayan 25 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin, mesleklerinde iyi anılmak için işle bütünleşme eğilimlerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **5.1.7. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

Eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre ilkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları düzeylerinin Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖU geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılrken; hızlı öğrenen öğrenciler için alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin ise birçok araştırmada bağımsız değişken olarak alındığı, bu durumda araştırmanın bağımlı değişkenine göre zaman zaman farklılıklara neden olurken (Ay ve Akgöl, 2008) bir kısmında da farklılaşmalara neden olmadığı (Düşünür, 2018; Karataş, 2024 ve Ürün, 2023) gözlenmektedir. Ele alınan bağımsız değişkene göre sonucun farklılaşacağı söylenebilir. Nitekim birçok araştırmada sınıf düzeyi değişkeninin bağımlı değişkenin kapsamına göre farklılıklara neden olacağının ifade edildiği dikkati çekmektedir. Soylu'ya (2001) ait “Matematik Derslerinin Öğretiminde (I. Devre 1, 2, 3, 4, 5. Sınıf) Başvurulabilecek Eğitici-Öğretici Oyunlar” yüksek lisans tezinde, sınıf düzeylerinin matematikte soyutlamayla duyuşsal öğrenme yönüyle öğrencinin olumsuz etkilenmesine sebep olduğu vurgulanmıştır. Bu da ilkokul öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre farklı bir uygulamaya gitmediklerini ancak yaş gruplarına göre öğrencilerde soyut becerilere geçişte bir farklılaşmanın olabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışma sonucunun farklı çalışmalarla tekrarlanmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

#### **5.1.8. Eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

Eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, KB ve KG faktörleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmazken İB ve İMÖ geneli açısından farklılaşma söz konusu olmuştur. Bu durum, genel olarak öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeylerinin, iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İB faktörü açısından 4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 2 ve 3. sınıflarda görev yapanlara; İMÖ'nin geneli açısından ise 4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 3. sınıflarda görev yapanlara göre iş motivasyonları daha yüksek olmasının sınıf düzeylerine göre müfredat yoğunluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir başka yönden İB faktörü ve İMO'nin geneli açısından üst sınıflarda, özellikle de ilkokul son sınıflarında (4. sınıf) görev yapmalarının iş motivasyonlarını yükselttiği; öğrencilerini çok iyi tanımış olmaları ve onları mezun aşamasına taşımış olmalarının heyecanının iş motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

#### **5.1.9. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin sınıf öğretmenliği branşına sahip olup olmamalarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

Sınıf öğretmenliği branşına sahip olup olmama durumlarına göre sınıf öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme ve HÖYÖU geneli açısından anlamlı bir farklılaşma yoktur. Bu durum hızlı öğrenen öğrenciler konusunda öğretmenlerin branşlarına göre farklı yaklaşımlarının olmadığını gösterirken, bunun sebebinin farklı branştaki öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik farklı yaklaşım ve uygulamaların tespit edilememesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Alanyazında bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır.

#### **5.1.10. Sınıf öğretmenliği branşına sahip olma durumuna göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

İlkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf öğretmenliği branşına sahip olma durumu ile iş motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf öğretmenliği branşına sahip olma durumunun iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla farklı branşlarda da öğretmenlere yönelik bir çalışmanın gerekli olduğu sonucuna varılabilir.

#### **5.1.11. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

Yapılan çalışmada sınıf mevcuduna göre ilkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma düzeylerinin Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖÜ geneli açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, eğitim verdikleri sınıf mevcutlarının ilkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını gösterir. Buna karşılık alanyazın incelendiğinde üstün zekalı öğrencilere yönelik kalabalık sınıflarda yapılan farklı öğretim uygulamalarının sınıfın yapısından dolayı bazen sekteye uğrayabildiği görülmüştür (Akar, 2021, s.476). Bu çalışmanın üstün zekalı tanıyı almayıp hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmediği dikkati çekmektedir. Bu durum üstün zekalı öğrencilerin aksine hızlı öğrenen öğrencilerin yer aldığı sınıflarda sınıf mevcudundaki değişimin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına herhangi bir etkisi olmadığı sonucunu doğurur.

#### **5.1.12. Eğitim yaptıkları sınıfların mevcutlarına göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

İlkokul öğretmenlerinin eğitim yaptıkları sınıf mevcutları ile iş motivasyon düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf mevcutlarının, iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilirken, alanyazında yer alan Yaman (2006)'ın çalışmasında sınıf mevcudu yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi, yetenek alanlarını keşfetme ve dersi etkili işleme gibi konularda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmamızdan farklı olarak bu etkenlerin öğretmenlerin iş motivasyon düzeyini düşüreceği sonucuna varılabilir.

#### **5.1.13. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin eğitim yaptıkları sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmamasına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumlarına göre ilkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilerine yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarında Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖÜ Ölçeği geneli açısından anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla bu durum sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olup olmasının sınıf öğretmenin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik bir uygulama yapma eğilimine etki etmediğini gösterir. MEB'in 2024 yılına kadar uygulamada olan müfredatında kaynaştırma öğrencilerine yönelik bireysel eğitim planı hazırlama gibi uygulamalara yönlendirme mevcutken, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yönlendirmelerin olmaması bu durumu desteklemektedir. Alanyazında bu değişkenlerin konu edildiği bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu durum, bu değişkenlerin konu edildiği yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

#### **5.1.14. Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

Çalışma bulguları dikkate alındığında, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumuna göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, bu araştırma özelinde öğretmenlerin, sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunup bulunmama durumunun iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde Anılan ve Kayacan (2015, s.86) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yetersiz gördüklerini, sınıf içerisinde kaynaştırma öğrencilerine vakit ayırmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu durum sınıfta hızlı öğrenen öğrencilerin de kaynaştırma öğrencileri gibi bireysel bir eğitime tabi tutulma ihtiyaçlarının olmasına karşın sınıf öğretmenin bu yönde bir çaba içerisine girmede çekingen davranacağı görüşünü öne çıkarmaktadır.

#### **5.1.15. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları öğretim uygulamalarının öğretmenlerin özel eğitim ya da üstün zekalılar konusunda özel bir eğitim alma durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

Çalışmamızda ilkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları düzeylerinin Motivasyon, Seviyelendirme, Yönlendirme faktörleri ile HÖYÖU geneli açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin özel eğitim ya da üstün zekalılar konusunda özel bir eğitim alma durumlarının, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklığı üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu etkinin gözlemlenmesi, alınan eğitim içeriğinin bu tarz öğrencileri sınıfa entegre etmekte fayda sağladığı ve bu sayede eğitim anlayışında bireysel farklılıklara göre çeşitlenmenin önünü açarak hızlı öğrenen öğrencileri de dikkate alan bir öğretimin yapısının oluşumunda faydalı olacağı şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Erdik (2016, s.15-16) Güney Kore eğitim sisteminde üstün zekalıların eğitimini incelediği çalışmasında, üstün zekalı bireylerin eğitiminde görevlendirilecek öğretmenlerin eğitimi Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsü

(Korean Educational Development Institute: KEDI) organizasyonuyla sağlanmaktadır. KEDI öncülüğünce, üniversite ile farklı sivil toplum kurumları, ülkelerindeki kurslarla veya sertifika programlarıyla öğretmenlerin gelişimlerine destek vermektedir. Eğitim edinimleri için ABD ve çeşitli ülkelere gönderilen öğretmenler, edindikleri bilgi ve tecrübeleri ülke eğitimlerine uyarlamaktadırlar. Benzer uygulamaya öğrenciler için de devlet kontrolünde sıklıkla başvurulmaktadır. Bu sayede Güney Kore bilhassa üstün zekalılar eğitiminde yüksek bir başarı seviyesinde olduğu savunulabilir (Erdik 2016, s.64). Tutum faktöründe farklılaşma oluşmaması ise, tutumun diğer değişkenlere göre değişime daha dirençli bir özellik göstermesinden kaynaklanabilir. Alanyazın incelendiğinde Aküzüm ve Akbulut (2021, s.83) kaynaştırma veya özel eğitim konusunda eğitim ya da sertifikalı kurs içeriği almayan öğretmenlerin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında bu tarz eğitimleri alan öğretmenlere göre öğrencilerin ders konusunda isteklendirilmesi, sınıf yönetimi ve öğretim tekniklerinin derse entegre edilmesi gibi konularındaki öz-yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçla da kaynaştırma ve özel eğitim hakkında eğitim/kurs alıp almama durumunun farklı sonuçlara ulaştırabileceği anlaşılmıştır.

#### **5.1.16. Özel eğitim ya da üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumuna göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

Özel eğitim ya da üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumuna göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin özel eğitim ya da üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumu ile iş motivasyonu düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında (Ağca, Büyük ve Tanık-Önal, 2022, s.3) çalışmasında üstün zekâlılar ile yetenekli öğrencilere yönelik ülkemizde MEB'in çeşitli faaliyetler yapmasına karşın, faaliyetlerde görevli Fen Bilimleri öğretmenleri belirli bir program takibi yapmamalarından kaynaklı eğitimin beklenen amaca ulaşmadığı gözlenmiştir.

**5.1.17. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algılarına göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

İlkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algılarına göre Tutum, Motivasyon ve Seviyelendirme faktörlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ancak Yönlendirme ile HÖYÖU geneli açısından farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ilkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının bulundukları okulun fiziksel alt yapı yeterliliğine bağlı Tutum, Motivasyon ve Seviyelendirme faktörleri açısından belirleyici bir etkisinin olmadığı, Yönlendirme ile HÖYÖU geneli açısından ise belirleyici bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Göksoy (2017, s.10)'nin çalışmasında da okulun fiziki mekân özelliklerinin öğretme- öğrenme hizmetlerinin kalitesinde önemli bir etken olduğunu ifade edilmektedir. Bu nedenle okul fiziki yapısının hızlı öğrenen öğrencilere alternatif imkanlar sunması açısından öğrenci başarısını arttırmada bir etken olduğu savunulabilir.

**5.1.18. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algıları ile iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

Görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algı durumlarına göre ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziksel alt yapı yeterliliğine dair algı durumlarının iş motivasyonu düzeyleri açısından belirleyici bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bulundukları okulda fiziksel altyapıyı yeterli gören öğretmenlerin iş motivasyon düzeylerinin daha yüksek olması çalıştıkları kurumlarda daha iyi şartlarda olduklarını düşündüklerini gösterebilir. Eğitim kurumlarında yapılan çalışma sonuçları gösteriyor ki okulların fiziksel alt yapıları ve sosyal çevrelerinin idari kadro, öğretmen, öğrenci ve velilerin tutum, davranış ve motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Özer, 2014).

#### **5.1.19. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine dair algı durumlarına göre ilkököl öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları Tutum, Motivasyon, Seviyelendirme faktörleri ile HÖYÖÜ geneli açısından anlamlı bir farklılaşma söz konusu olmazken, Yönlendirme faktöründe bir farklılaşma oluşmuştur. Bu durum, ilkököl öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine dair algı durumlarının, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları üzerinde genel olarak belirleyici bir etkisinin bulunmadığı ancak Yönlendirme faktöründeki farklılığın okulun yer aldığı bölgedeki imkansızlıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında ilkököl öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel öğretim uygulamalarını yapma durumları ile ilgili kırsal ya da şehir merkezinde çalışma faktörüyle ilgili bir çalışma bulunmazken, Palavan ve Donuk (2016, s.110)'a göre taşranın doğası gereği, sosyal, kültürel, coğrafi ve ekonomik yetersizlikler, öğretmeni eğitim sisteminde aktif olmaya ve yalnızca öğrencilerinin eğitime odaklamalarına yönelterek eğitim kalitesi üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu savunulmaktadır.

#### **5.1.20. İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine dair algıları ile iş motivasyon düzeylerinin farklılaşma durumlarına ilişkin sonuç ve tartışma**

Görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerine dair algı durumlarına göre ilkököl öğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerinin EU, İB, KG, KB ve İMÖ'nin geneli açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmaması durumu bu faktörlerin belirleyici bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde Doğuş (2024, s.72), kırsalda ve şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık kavramıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu bağlamda şehir merkezinde ve kırsalda çalışan öğretmenler üzerinden toplanan veriler sonucunda öğretmenler öğretim programına etki eden nedenler olarak öğretmen, öğrenci, veli özelliklerinin yanı sıra bölgesel, ekonomik, kültürel, kurumsal

özellikler gibi alanlarda görüş sundukları gözlemlenmiştir ve araştırmaya katılan öğretmenler kırsalda çalışan öğretmenlerin bu unsurlarda daha dezavantajlı olduklarını dile getirmişlerdir.

**5.1.21. Öğretmenlerin mesleki kıdem, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların fiziksel altyapı yeterliği algısı değişkenleri ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları arasındaki ilişki durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

Bulgular dikkate alındığında öğretmenlerde meslekte geçen süre arttıkça HÖYÖÜ Ölçeğinin genelinde ve özellikle Motivasyon, Seviyelendirme ve Yönlendirme faktörlerinde yer alan uygulamaları yapma sıklıklarının artacağı sonucuna varılmaktadır. Koçyiğit, Erdem ve Eğmir (2020, s.784) çalışmalarında mesleki kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin öğretim ortamı oluşturmada kendine güven düzeyinin yüksek olduğu ve böylece değişime açık olduğu görüşü hakimdir. Bu durum da çalışmamıza aksi yönde bir yargının var olduğunu göstermektedir. Bu anlamda mesleki kıdemın eğitim ortamlarının oluşturulmasında kıdem yılının tesirine yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin eğitim yaptıkları sınıf düzeyi, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve okullarının fiziksel altyapı imkanlarını yeterli görme durumları ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulamaları yapma sıklıkları arasında bir ilişkinin bulunmaması bu etkenlerin kayda değer bir farklılaşmaya yol açmadığını şeklinde yorumlanabilir.

**5.1.22. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeyleri ile mesleki kıdem, eğitim verdikleri sınıf düzeyi, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların fiziksel altyapı yeterliği algısı değişkenleri arasındaki ilişki durumuna ilişkin sonuç ve tartışma**

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdem yılı, eğitim verdikleri sınıf düzeyi ve sınıflarındaki öğrenci sayıları arasında anlamlı bir ilişki görülmemesinin bu faktörlerle ilgili öğretmenlerin iş motivasyonuna etki etmediği sonucuna varılabilir. Diğer bir taraftan okulların fiziksel alt yapılarının iyi olmasının öğretmenlerin iş motivasyonunu olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde eğitim verilen sınıf düzeyi ile ilgili Divrik'in (2011)

alışmasının sonucunda ilkokul öğretmenlerinden sınıf ğretmenliği bölümünden mezun olanların 2. ve 3. sınıfı, sınıf ğretmenliği bölümünden mezun olmayanların 4. ve 5. sınıfı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak ğretmenler 1. Sınıfı okutmanın zor olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik ğretim uygulamalarını yapma düzeyinin 1. sınıfta daha az olmasının sebebi bu sonuçla ilişkilendirilebilir. Salar ve Turgut (2019, s.1061) ise fiziksel ortam koşullarında sağlanacak esneklik ile farklılaştırılmış eğitim tasarımı ve öğretiminin nnn açılacağını savunmuştur. Bu anlamda sınıf ortamının fiziksel alt yapısının desteklenmesi, hızlı öğrenen öğrenciler için farklılaştırılmış öğrenme ortamının oluşturulmasını olumlu etkileyeceği savunulabilir.

#### **5.1.23. Öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel ğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının iş motivasyonu düzeylerini yordama gücüne ilişkin sonuç ve tartışma**

Öğretmenlerin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel ğretim uygulamalarını yapma sıklıklarının iş motivasyonu düzeylerini yordama gücüyle ilgili Tutum ve Yönlendirme faktörlerinde iş motivasyonlarını etkilemediği sonucuna ulaşılırken, buna karşılık Motivasyon ve Seviyelendirme faktörlerinde etkinliğinin artması ilkokul ğretmenlerinin iş motivasyon düzeylerindeki artma durumunun önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde ilkokul ğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları özel ğretim uygulamalarını yapma düzeylerinin, iş motivasyonu düzeylerini yordama gücünü tanımlamaya yönelik bir çalışma bulunamamıştır.

#### **5.1.24. Öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel ğretim uygulamalarını yapma sıklıklarını yordama gücüne ilişkin sonuç ve tartışma**

İş Motivasyonu leğinin alt boyutlarından oluşan EU, İB, KB ve KG faktörlerinden alınan puanların, Hızlı ğrenen ğrencilere Yönelik zel ğretim Uygulamalarını yapma sıklıklarından alınan puanların anlamlandırılmasında önemli birer yordayıcı oldukları

sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerinin, hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma düzeylerini yordama gücünü belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## **5.2. Öneriler**

Bu bölümde, ilkokul öğretmenlerinin iş motivasyonları ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları öğretim uygulamalarının niteliğini daha iyi bir duruma getirebilmek amacıyla, araştırma sonuçlarından yola çıkarak öneriler sunulmuştur. Bu kapsamda önerilerin, araştırmacılara ve eğitim uygulamalarına yönelik uygulamalar olarak gruplanarak sunumunun daha uygun olacağı değerlendirilmiştir.

### **5.2.1. Öğretmenlerin iş motivasyonları ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yaptıkları eğitim uygulamalarının niteliğini iyileştirmeye yönelik öneriler**

1. İlkokul öğretmenlerinin sınıflarındaki hızlı öğrenen öğrencilerin öğrenme hızlarını dikkate alarak öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlikleri kazandırmaya ya da geliştirmeye yönelik, özellikle eğitim fakültelerinde verilen dersler başta olmak üzere, eğitim desteği sağlanmalıdır. Bu kapsamda öğretmen adayı ya da öğretmenlere, farklılaştırılmış eğitim paradigması ve modeli teorik ve uygulama düzeyinde öğretim almaları için fırsatlar ve imkanlar oluşturulmalıdır. Bu eğitimde özellikle öğretimin amaç, içerik, eğitim yöntemleri, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme uygulamalarında öğrencilerin öğrenme hızı ve düzeyi dikkate alınarak süreci planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliliklerine odaklanılmalıdır.

Ayrıca bu eğitim içeriğinde, öğrencilerin motive edilmesi ve motivasyon araçları ile bu araçların kullanımı konusuna da özel bir yer verilmelidir. Zira öğretmenlerin motivasyon faktöründeki uygulamalardan diğerlerine göre daha az düzeyde yararlandıkları belirlenmiştir. Diğer öğrencileri incitmeyecek ama iyi ve hızlı öğrenen öğrencilerin de gözardı edilmesine fırsat verilmeden motive edilmelerinin, gayret ve marifetlerinin iyileştirilmesine önemli katkı sunacağı; diğer öğrencilerin de bundan rencide olmak yerine imrenme şeklinde yararlanacakları söylenebilir.

Diğer taraftan özellikle seviyelendirme uygulamalarını öğretmenlerin daha sık uygulayabilir hale gelmesi için okul ve sınıfların fiziksel altyapı imkanlarının etkinliklerini çeşitlendirmeye ve hızlı öğrenen öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Okul ve sınıfların mimarisinin, materyal zenginliğinin, teknolojik altyapı uygunluğunun, elektronik ve basılı kitapların bulunduğu kütüphane zenginliğinin, akademik gelişmeye uygun proje ve araştırma imkanlarının zenginleştirilmesinin yararlı olacağı söylenebilir. Bu bağlamda okul ve sınıfların bu şekilde düzenlenmesi yönünde Milli Eğitim Bakanlığı ile il ve okul yönetimlerinin adımlar atması da gerekir.

2. Öğretmenlerin özellikle işle bütünleşme açısından motivasyonlarını yükseltebilmek üzere okulda kendilerini, sorun ya da ihtiyaçlarını ifade etmelerine uygun ortamların oluşturulması ya da zenginleştirilmesi, imkanlar ölçüsünde işlerini daha rahat yapabilecekleri laboratuvar, materyal odaları ya da meslektaşlarıyla meslekleri üzerinde görüşmeler yapabilecekleri sosyal etkileşim alanlarının artırılması yararlı olabilir. Diğer taraftan sorumlu oldukları öğrenci sayılarının azaltılması yoluyla onlarla daha nitelikli ve ayrıntılı zaman geçirebilmelerinin de işleriyle bütünleşmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

3. Öğretmenlerin ekip uyumunun ve kişisel gelişiminin desteklenmesi ve herhangi bir olayla karşılaşmadan önce gerekli hazırbulunuşluğu sağlamak için fiziki ya da dijital deneyim paylaşım ortamlarının oluşturulması sağlanabilir. Bu sayede öğretmenin öğrencilerinin içinde bulunduğu duruma ya da karşılaşabileceği tepkiye karşı hazırlıklı ve başlangıçta başvurabileceği yöntem ve metotlar hakkında bilgi sahibi olması sağlanabilir.

4. Sınıflarındaki hızlı öğrenen öğrenciler için özel bir takım etkinliklerde bulunma konusunda ilkokul öğretmenlerinin farkındalık düzeyleri genel olarak iyi durumdadır. Bununla birlikte, öğretim sürecinde ödevlerin niteliğini ve değerlendirme ölçütlerinin öğrencilere seviyelendirme ve motivasyon faktöründeki uygulamalardan yararlanma düzeylerinin düşüklüğü dikkate alınarak öğretmenler tarafından uygulama yapma konusunda farkındalıklarını arttırmada eğitim ve seminerlere başvurulabilir.

5. Sınıfında bulunan hızlı öğrenen öğrenciler için özel olarak bir takım eğitim uygulamaları yapma konusunda ilkokul sınıf öğretmenlerinin genel olarak iyi durumda oldukları dikkate alındığında özellikle öğrencilerin seviyelerini ileri seviyeye çıkarmak ve eksikleri giderebilmek amacıyla, eğitim fakültesinde sunulan eğitim programları kapsamında ya da hizmet içi eğitim uygulamalarında özel eğitim, üstün zekalılar ve bireysel farklılıklara yönelik eğitimlerin çeşitliliğinin ve niteliğinin artırılması; bu eğitimlerin alanında uzman öğretim elemanlarıyla vermesi hususunda çaba sarf edilmesi önerilebilir.

6. Kalabalık sınıfların olduğu okullarda meydana gelebilecek olumsuzluklar, sınıfın yetenek gruplarına ayrılmasıyla daha düşük bir seviyeye indirilebilir.
7. Okutulan sınıf düzeyleri açısından bakıldığında hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma düzeylerinde en dezavantajlı grubun 1. Sınıf olduğu görülmüştür. 6 yaşını dolduran çocukların tekrar anaokuluna kaydolması, anaokulunun yaş gruplarına ayrılarak 6 yaş grubunda sadece ses eğitimi ve akıl zeka oyunları oynanması için öğretmenler desteklenebilir. Böylece yapılacak çalışmalarla 7 yaşını doldurup 1. Sınıfa başlayan öğrencilerin ileri düzey etkinliklere zihinsel ve psikolojik olarak daha yatkın olmaları için öğretmenlerin yüksek seviyede katkıda bulunması sağlanabilir.
8. MEB tarafından hızlı öğrenen öğrencilerin gelişimlerini destekleyici çeşitli materyallerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi, etkinlik saatleri ile oluşturulacak özel sınıfların açılmasıyla öğretmenlerin uygulamaları desteklenebilir.
9. MEB tarafından geliştirilen materyaller ve uygulamaların öğretmenler ve idareciler tarafından tam anlamıyla verimli şekilde öğrencilere aktarımı için hizmet içi uygulamalı eğitimler açılması önerilebilir.
10. MEB öncülüğünde oluşturulacak yönerge ve yasal düzenlemeler ile veli, öğretmen ve idarecilerin hızlı öğrenen öğrencilerin desteklenmesine yönelimi sağlanabilir.
11. Alın yazında yer alan açık ve uzaktan eğitim imkanlarının hızlı öğrenen öğrencilere yönelik eğitim farklılaştırma çalışmaları ile zenginleştirilmesi ile okul dışı zamanlarda da hızlı öğrenen öğrencilerin desteklenmesine katkıda bulunulabilir.
13. Öğrencilerden hızlı öğrenen ve normal hızda öğrenenlerin aynı sınıfta bulunmaları sebebiyle seviyeyi yukarıya çekmek adına sınıf içi grupları homojen gruplar halinde ayarlayarak karşılıklı etkileşim ve destek ile bilgi paylaşımının sağlandığı, böylelikle akran öğretiminin gelişime katkısının kullanıldığı bir sınıf ortamı haline getirilebilir. Böylelikle öğretmen merkezli yapıdansa öğrenci merkezli yapının desteklendiği, sınıf içi ve sınıf dışı çalışma saatleri uygulanmasıyla öğrenci gelişimi desteklenebilir.
14. Sınıf mevcutlarının fazla olduğu yerlerde üstün zekalı veya hızlı öğrenen öğrencilerin eğitim konforunu sağlamak ya da kolaylaştırmak adına eğitim dönemi öncesi görüşme, soru ve uygulamalar ile öğrenciler uzman değerlendirilmesine alınarak sınıflara dağılımı ve ilgili uygulama farklılaşmaları planlanabilir.
15. Öğretmenlerin özel eğitim ve üstün zekalıları konusunda özel bir eğitim almasının hızlı öğrenen öğrencilere yönelik uygulama yapmasında anlamlı bir etkisi olması sebebiyle, MEB organizasyon (dönemsel üniversite programlarının açılması) ve teşvikiyle (öğretmene

kıdem, maaş vb. ödöl verilerek) sınıf öğretmenlerinden başlamak üzere ilgili eğitimler alımına yönelim sağlanabilir. Bunun için Güney Kore'deki KEDI (Korean Educational Development Institute) eğitim modeli dikkate alınarak MEB bünyesinde bir birimin oluşumunda sürecin yönetimi sağlanabilir. Böylelikle gelişim ve sürdürülebilirlik bir arada elde edilebilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler**

1. Alanyazında öğretimin bireyselleştirilmesi, üstün zekalılar eğitimi konusunda az da olsa çalışma bulunmakla birlikte karma gruplarda hızlı öğrenen öğrencilere yönelik yapılan ya da yapılması gereken etkinlikler ve öğretim uygulamaları üzerinde alanyazında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle karma gruplar içindeki hızlı öğrenen öğrencilerin öğrenmelerinin özel olarak desteklenmesi bağlamında yapılan ya da yapılması gereken uygulamalar ile ilgili araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın kamuya bağlı ilkokullarda, Bursa ilinde, sınırlı bir örneklem grubu üzerinde yapıldığı dikkate alınarak bulgularının test edilmesinin, daha genelleyici yargılara ulaşılması açısından yararlı olacağı belirtilmelidir.
2. Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin hızlı öğrenen öğrencilere yönelik uygulamaları yapma sıklıkları ve iş motivasyonları ilişkisi konu edilmiştir. Bu araştırmanın; özel ilkokullarda, öğrenme hızları ve yetenekleri açısından karma eğitimin yapıldığı ortaokul ya da liselerde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılarak alanyazının bu bağlamda zenginleştirilmesi yararlı olacaktır.
3. Bu araştırma nicel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Bu karşın aynı konunun bu temel değişkenlerle aralarındaki ilişkinin incelenmesi için nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak da bu ilişkilerin irdelenmesi ya da karma yöntemler kullanılarak nitel ve nicel araştırmaların avantajlarından birlikte yararlanılarak yeni çalışmalar yapılabilir.
4. Hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel uygulamalar yapılmasının hem hızlı öğrenenler hem de diğerleri üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ortaya koymaya yönelik deneysel modellerin kullanılması yoluyla da yeni araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırmada kullanılan değişkenlerin dışında farklı değişkenlerin de bağımsız değişken olarak ele alındığı, farklı öğretmen grupları üzerinde de çalışmalar yapılabilir.

6. Araştırma, öğretmen görüş ve değerlendirmelerine dayalı olarak yapılmıştır. Bu uygulamalar konusunda öğrencilerin, velilerin ya da okul yöneticilerinin görüş ve değerlendirmelerinin ele alındığı ek araştırmaların alanyazına kazandırılması sağlanabilir.
7. Türkiye dışında, özellikle de eğitim alanında gelişmiş kabul edilen, ülkelerde hızlı öğrenen öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek üzere neler yapıldığının araştırılarak ülkemiz eğitim sistemine uyarlanabilirliği üzerine araştırmalar yapılmasının da yararlı olacağı söylenebilir.
8. Öğretmen yetiştirme programlarının ya da öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi eğitim programlarının, öğretmen adayı ya da öğretmenlere farklılaştırılmış öğretim modelini teorik ve uygulamalı olarak ne düzeyde öğretilbildiğine ilişkin araştırmaların yapılması yoluyla alanyazının zenginleştirilmesi; ulaşılan sonuçlara göre de gerekli program geliştirme çalışmalarına yönelimin yararlı olacağı söylenebilir.
9. Bu araştırmanın farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlere, farklı demografik özelliklerin yer aldığı örneklem gruplarına uygulanması yararlı olabilir.
10. Alanyazında, üstün zekalı, üstün yetenekli ya da özel yetenekli öğrenci kavramı dışında hızlı öğrenen öğrencileri tanımlayacak bir ifadeye rastlanmamıştır. Hızlı öğrenen öğrenci hiçbir tanılama almamış ancak ortalamanın üzerinde bir kavrayışa sahip olduğu için bu durumun nelerden kaynaklı olabileceği hakkında araştırmalar yapılabilir.
11. Çalışmada ele alınan ilişkilerin özel öğretim kurumlarında görevli öğretmenlerle okul idarecilerine yönelik yapılması, bu sayede alanyazında bahsi geçen değişkenler arasında yer alan ilişki yönüyle irdelenmesi önerilebilir.
12. Fiziki şartlar bakımından yeterli olan bölgelerde de araştırma yapılması önerilebilir.
13. Alanyazında sınıf öğretmenliği branşına sahip olup olmama durumuna göre hızlı öğrenen öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını yapma sıklıkları açısından bir çalışmaya rastlanmadığından araştırmacılar tarafından bu alt problem özelinde bir çalışmaya yer vermeleri önerilebilir.
14. Araştırmamızda Bursa'daki devlet okullarında eğitim yapılan sınıf mevcutlarının öğretmenlerin iş motivasyonu düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşılsa da, bu konu ile ilgili daha detaylı çalışmaların farklı bölgelerde de araştırmacılar tarafından yapılmasıyla farklı sonuçlara ulaşılabilir.
15. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere yönelik bu alt problem özelinde bir araştırma yapılması önerilebilir.

16. Özel eğitim ve üstün zekalılarla ilgili özel bir eğitim alma durumlarına göre literatürde fen bilimleri öğretmenleri üzerinde çalışmaya rastlanılmışken diğer branşlarda yer alan öğretmenler için böyle bir araştırma olmadığından araştırmanın farklı branşlara sahip öğretmenler için de yapılabilir.
17. Araştırma şehir merkezinde yer alan okullarda yürütüldüğünden okulun bulunduğu yerleşim bölgesine göre farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünüldüğünden bu araştırmanın kırsalda yer alan okullarda da yapılabilir.
18. Öğretmenlerin eğitim yaptıkları sınıf düzeyi, sınıflarındaki öğrenci sayısı ve okullarının fiziksel altyapı imkanlarını yeterli görme durumları ile hızlı öğrenen öğrencilere yönelik özel öğretim uygulaması yapma sıklıkları arasında bir ilişkinin bulunmamasından kaynaklı bu konu ile ilgili daha detaylı araştırmalar yapılabilir.
19. Araştırmada mevcudu yüksek olan sınıflarda hızlı öğrenen öğrencilere yönelik uygulama yapma yönünde öğretmende herhangi bir motivasyon değişikliği olmadığı sonucuna ulaşılsa da başka bir çalışmada sınıf mevcudunun fazlalığının yetenek alanı keşfini zorlaştırmasından kaynaklı farklı düşünme stillerine sahip öğrencilerin tespit edilemediği böylelikle onlara yönelik farklı uygulamalar bağlamında bir motivasyonun oluşmadığı yargısını değerlendirme gereğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla sınıf kalabalıklığına bağlı olarak öğrencilerin nasıl bir düşünce stilinde olduğu, hızlı- yavaş öğrenme ya da üstün zekalı olma durumları bu değişken üzerinde nasıl bir farklılaşmaya sebep olduğu incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., vd. (2014). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2834/38590>
- Ağca, E., Büyük, U. ve Tanık Önal, N. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim durumları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/72044/1098772>
- Akar, İ. (2021). Competencies for a classroom teacher to support gifted students in the regular classroom: A qualitative research. *Kastamonu Education Journal*, 29 (2), 460-479. doi: 10.24106/kefdergi.813339
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (13), 343-361. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akkaş, E. ve Tortop, H.S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: Temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44. <http://dx.doi.org/10.18200/JGEDC.2015214250>
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59538/856359>
- Aküzüm, C. ve Akbulut, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (39), 74-91. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/63324/900179>
- Aljughaiman, A. M. ve Ayoub, A. E. (2013). Evaluating the effects of the oasis enrichment model on gifted education: A meta-analysis study. *Talent Development & Excellence*, 5(1), 99-113. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/281810369\\_Evaluating\\_the\\_Effects\\_of\\_the\\_Oasis\\_Enrichment\\_Model\\_on\\_Gifted\\_Education\\_A\\_Meta-Analysis\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/281810369_Evaluating_the_Effects_of_the_Oasis_Enrichment_Model_on_Gifted_Education_A_Meta-Analysis_Study)

- Alkan, C. (1987). Öğrenme- öğretme süreçleri ilkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 209-229. doi: 10.1501/Egifak\_0000001070
- Alpar, D., Batdal, G. ve Yusuf, A.V.C.I. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *HAYEF Journal of Education*, 4(1). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8786/109853>
- Alston, D.M., Marshall, J. C. ve Smart, J. B. (2020). Differentiating between the different levels of inquiry instruction: Classroom dynamics that characterize the quality of inquiry instruction. *Science Educator*. 27(2), 81-91. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1259958>
- Altıntaş, E. ve Özdemir, A.Ş. (2015). Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 825-842. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22599/241437>
- Altunok, Ş. ve İşcan, Ö. F. (2021). Öğretmenlerin iş motivasyonu davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 73-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/64321/976471>
- Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 74-90. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3817/51334>
- Aslam-Orkun, M., ve Bayırlı, A. (2019). Öğrenme stilleri modellerinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 71-83. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.567063>
- Aşıroğlu, S.C. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. doi: 10.17860/mersinefd.282393
- Avşar, F. (2014). *İnsan kaynakları bakış açısıyla sınıf öğretmenlerinin iş motivasyonlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 357553)
- Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65-75. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29373/314325>

- Aydoğan Yenmez, A. ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 344-363. doi: 10.24315/trkefd.290805
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). İlköğretim kurumlarında görevli okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi* (60), 15-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71563/1151525>
- Babayiğit, Ö. (2016). Öğrenme stilleri ve eğitimdeki önemi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-8. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/52289/684169>
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: İlişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal Ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258. <https://doi.org/10.54707/meric.1143322>
- Bekmezci, B. ve Ünlü, M. (2007). Coğrafya öğretiminde grupla çalışma metodunun öğrenci başarısına etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (16) , 53-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/463/3719>
- Beledioğlu, S. (2012). Öğrenme hızına dikkat etmeliyiz. Erişim adresi: <https://www.facebook.com/bonushoca/posts/512335002113336/>. Erişim tarihi: 09.11.2023.
- Berger, S. L. (1991). *Differentiating curriculum for gifted students*. Reston, VA.: ERIC Clearing house on Handicapped and Gifted Children. Erişim adresi: <https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/differentiating-curriculum-for-gifted-students/>
- Bilgin, İ., Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6748/90725>
- Bjekić, D., Vučetić, M., ve Zlatić, L. (2014). Teacher work motivation context of in-service education changes. *procedia-social and behavioral sciences*, 116, 557-562. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814002584>
- Blackburn, B. R. (2018). *Rigor and differentiation in the classroom: Tools and strategies*. Routledge. Erişim adresi:

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351185912/rigor-differentiation-classroom-barbara-blackburn>

- Brown, S.P. ve Leigh, T.W. (1996). A newlook at psychological climate and its relationship to jobin volvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81 (4), 358-368. doi: 10.1037/0021-9010.81.4.358.
- Buhur, İ., İsen, İ., Oruç, B., Akol, M. ve Aksoy, Y. (2022). Farklılaştırılmış öğretimin ülkemiz eğitim sistemindeki yeri sınıflarda uygulama sıklığı ve öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Dicle Akademi Dergisi*, 2(2), 151-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dade/issue/73754/1213395>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chell, J. (1995). Introducing principal stothe role of instructional leadership. A summary of a master'sproject. *SSTA Research Centre Report*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED391222>.
- Çalgıcı, G. (2023). *Fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları, kavramsal anlamaları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 811503).
- Çavuşoğlu, D. ve Kartal, O. Y. (2020). Kendi hızında öğrenen olmak: Yavaş okul ve temelleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 787-808. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.754325>
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 87-102. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6751/90773>
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 211-275.
- Danley, A. ve Williams, C. (2020). Choice in learning: Differentiating instruction in the college classroom. *In Sight: A Journal of Scholarly Teaching*. 15, 83-104. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1261516.pdf>
- Demirci, O. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlerin özlük haklarındaki farklılıklar ve iş motivasyonu*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 301962).

- Demirkol, M. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyon düzeyleri. *Acedemia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 37-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/44976/548170>
- Deniz, Ü. ve Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. Sosyal bilimlerde stratejik araştırmalar (ss. 29-41). *Saarbrücken: Lambert Academic Publishing*. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Erdener/publication/310460869\\_Ogretmenlerin\\_Is\\_Motivasyonlarini\\_Etkileyen\\_Etmenler/links/5b09d8c9aca2725783e852e9/Oegretmenlerin-Is-Motivasyonlarini-Etkileyen-Etmenler.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mehmet-Erdener/publication/310460869_Ogretmenlerin_Is_Motivasyonlarini_Etkileyen_Etmenler/links/5b09d8c9aca2725783e852e9/Oegretmenlerin-Is-Motivasyonlarini-Etkileyen-Etmenler.pdf)
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A. ve Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. RUG/GION. Erişim adresi: <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Differentiation-within-and-across-classrooms-Review.pdf>
- Doğan, İ.Z. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair özyeterlik algıları ile mesleki özyeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 871571).
- Doğuş, F. (2024). *Kırsalda ve kent merkezinde görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları: Bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 862684).
- Divrik, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf tercihleri ve bu tercihler üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin fenomenografik bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 280639).
- Dobron, K.H. (2011). Gifted students' perceptions of the differentiated curriculum. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/70ce36f27fe13b80f6b46c674bf959f7/1?pq-origsite=gscholar%26cbl=18750&login=true>
- Dunn, R., Beaudry, JS ve Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational leadership*, 46 (6), 50-58. Erişim adresi: [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198903\\_dunn.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198903_dunn.pdf)

- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-74. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48556/616514>.
- Düşünür, D. A. (2018). *İlkokullarda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 506813).
- Erden, M. (1988). Öğrenciler arasındaki işbirliğine dayalı öğretim teknikleri. *Eğitim ve Bilim*. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/5967/2092>.
- Erdik, E. (2016). Güney Kore'de üstün zekâlılar eğitimi ve Han Nehri mucizesi: gezi notları. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3(2), 1-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/516560>.
- Erdoğan, S.C.(2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının problem çözmeye yönelik algıları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(14), 90-117. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/66819/1044932>Erişti, B. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme, öğretme, öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri ile ilgili görüşleri. *TALENT*, 2(1), 18-36. Erişim adresi: <https://theeducationjournals.com/index.php/talent/article/view/9>.
- Eroğlu, T. ve Özen, H. (2019). Okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 83-106. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17494/ogusbd.548278>.
- Eroğlu, T. (2018). *Okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 541130).
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekud/issue/28248/300307>.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. G. ve Keller, J. M. (2005). Principles of instructional design. Toronto: Thomson Wads worth. doi:10.1002/pfi.4140440211
- Gervasoni, A., Roche, A. ve Downton, A. (2021). Differentiating instruction for students who fail to thrive in mathematics: The impact of a constructivist-based intervention

- approach. *Mathematics Teacher Education and Development*. 23(3), 207-233. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/358402794>.
- Göksoy, S. (2017). Okulların altyapı yeterliliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 9-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/31367/342886>.
- Gross, J. A. (1980). Principles of differentiation of instruction. *DOMES': MUNE*, 138. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED196179.pdf#page=46>
- Güçlü, N., Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 140-156. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7787/101791>
- Gülay, A.(2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 671291).
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(2), 503-528. Erişim adresi: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/379>
- Gürbüz, R. ve Coştu, B. (2004). Aktif öğrenme. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91099>
- Güven, M. (2004). Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/11421/3316>.
- Hambleton, R. K. ve Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12 (3), 38-47. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1994-08136-001>.
- Hanks, K. (1999). *İnsanları motive etme sanatı*. Alfa Yayın Dağıtım.
- Hauser, L. (2014). Work motivation in organizational behavior. *Economics, Management, and Financial Markets*, 9 (4), 239–246. Erişim adresi: [https://www.homeworkgain.com/wp-content/uploads/edd/2019/10/20180220130321work\\_motivation\\_in\\_organizational\\_behaviour.pdf](https://www.homeworkgain.com/wp-content/uploads/edd/2019/10/20180220130321work_motivation_in_organizational_behaviour.pdf)

- Ireland, C., Bowles, T.V., Brindle, K.A. ve Nikakis, S. (2020). Curriculum differentiation's capacity to extend gifted students in secondary mixed-ability science classes. *Talent*, 10 (1), 40-61. Erişim adresi: <https://doi.org/10.46893/talent.758527>
- Ishak, N.M. ve Abu Bakar, A.Y. (2017). Identification process of young gifted learners: The malaysian experience. *Journal for The Education of Gifted Young Scientists*, 5(2), 71-81, e-ISSN: 2149- 360X Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.57>
- İnci, G. (2014). *Üstün yetenekli öğrencilerin sınıf içi davranış sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/74768/EFT0177.pdf?sequence=1>
- Johnsen, S. K. (Ed.). (2021). *Identifying gifted students: A practical guide*. Taylor & Francis. Erişim Adresi: [https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=XG8IEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=gifted+students&ots=03ISGFG5Pf&sig=ujj\\_Ok5mB8JRyyYU72ukflaJDbw](https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=XG8IEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=gifted+students&ots=03ISGFG5Pf&sig=ujj_Ok5mB8JRyyYU72ukflaJDbw)
- Kalaycı, ř. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (234-255). *Ankara: Asil Yayın Dağıtım*. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90529>
- Kaplan, S.(1994.). *Differentiating the core curriculumand instruction to provide advanced learning opportunities*. California Department of Education and The California Association for The Gifted. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/354479719\\_Differentiating\\_Instruction\\_for\\_Gifted\\_Learners\\_A\\_Case\\_Studies\\_Approach](https://www.researchgate.net/publication/354479719_Differentiating_Instruction_for_Gifted_Learners_A_Case_Studies_Approach).
- Kaplan, S.N. (2022). Factors affecting the perceptions and practices of differentiated curricula and pedagogies for gifted and talented student. *Education Sciences*, 12,(1), 41. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1325049.pdf>
- Karakuyu, Y. ve Karakuyu, A. (2016). Motivasyon ve öz-yeterliğin sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine (TPAB) katkısı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 89-100. Erişim adresi: <https://doi.org/10.29065/usekead.232415>.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma teknikleri: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara. Nobel Yayıncılık.

- Karataş, S. (2024). *Öğretmen ve veli görüşlerine göre ilkokul öğrencilerinin merhamet değerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kaya, Z. ve Bayra, E. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 49-76. Erişim adresi: <https://doi.org/10.30561/sinopusd.644745>
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/baunsobed/issue/50194/646294>
- Keller, F.S. (1968). Good by teacher. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-79>
- Koçyiğit, Ö. F., Kul, M. ve Solakumur, A. (2023). Farklı öğretim yöntemlerinin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 422-441. Erişim adresi: <https://doi.org/10.35675/befdergi.1239817>
- Koçyiğit, M., Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 774-799. <https://doi.org/10.30703/cije.651639>
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290. Erişim Adresi: <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/53201/579925>
- Kurnaz, A. ve Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi Özel Sayı*, 1, 309-332. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/40518/481751>
- Kuzgun, Y. (2004). *Zeka ve yetenekler. Eğitimde bireysel farklılıklar*. (Edt. Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu). 13-70, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirschner, F., Paas, F. ve Kirschner, P.A. (2008). Individual versus group learning as a function of task complexity: An exploration into the measurement of group cognitive load. In J. Zumbach, N. Schwartz, T. Seufert, and L. Kester (Eds.), *Beyond Knowledge: The Legacy of Competence* (pp. 21-28). Springer. Erişim adresi: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-8827-8\\_4](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-8827-8_4)

- La Rocca, C. (2015). Cooperative learning online in higher education. Second Experience at Roma Tre University, Italy. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 86-94. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.34011>
- Veznedaroğlu, R.L. ve Özgür, A.O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, 4(2), 1-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91072>
- Maden, S., Durukan, E. ve Akbaş, E. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönel algıları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(16), 255-269. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19554/208317>
- Maker, C. & Schiever, S. W. (2005). Teaching models in education of the gifted. PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED491340>
- Mutlu, C. (2019). *Eğitim örgütlerinde liderlik algıları yönetsel etik ve iş motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 585853).
- Norman, DA ve Spohrer, JC (1996). Öğrenci merkezli eğitim. *ACM'nin İletişimleri*, 39 (4), 24-27. doi:10.1145/227210.227215
- Olimov, S. (2020). The differentiation of education is an important factor of pedagogical technology. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(11), 161-165. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Shamima-Manzoor-Tania/post/Differentiation\\_in\\_education/attachment/62e0d9a9df58b43f60604e69/AS%3A1182338834808834%401658902953437/download/Article+1.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Shamima-Manzoor-Tania/post/Differentiation_in_education/attachment/62e0d9a9df58b43f60604e69/AS%3A1182338834808834%401658902953437/download/Article+1.pdf)
- Onyishi, C.N. ve Sefotho, M.M. (2021). Differentiating instruction for learners' mathematics self-efficacy in inclusive classrooms: Can learners with dyscalculia also benefit?. *South African Journal of Education*, 41(4). Erişim adresi: <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/224425>
- Önen, S.M. ve Kanayran, H.G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 43-64. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/birtop/issue/29485/316332>

- Özdemir, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 845510).
- Özdemir, S. ve Sezgin, A.G.F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/download/30495625/293-712-1-PB.pdf>
- Özdemir, E. ve Yurtseven, N. (2023). UbD temelli farklılaştırılmış fen öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, *Bilimsel Süreç Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7(1), 1-16. doi: 10.32960/uead.1215835
- Özdemirci, G. (2024). *Özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:853136).
- Özdoğan, E. (2008). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutum ve başarısına etkisi: Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ve küme destekli bireyselleştirme tekniği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 230968).
- Özen, E. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılık olarak öğrenme hızı. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1-5, Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/62130/867877>
- Özer, S. ve Yılmaz, E. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim*. Erişim Adresi: <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.11787/1585/1.pdf?sequence=1>
- Özer, N. (2014). *Sınıfın fiziksel ortamı ve yönetimi. Sınıf Yönetimi* (pp.57-90), Ankara: Maya Akademi. doi: 10.14527/9786052412190.04
- Özkan, H.H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2816/37903>
- Özsoy, Y. (1969). *Eğitimde gruplama ve grupla çalışma teknikleri*. Temel Eğitim Kitapları. Öğretmen Serisi: 3. Ayyıldız Matbaası. Ankara. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2816/37903>

- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128. doi: 10.29065/usekead.232430
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Sydney: Allen and Unwin, Sabon by Bookhouse. doi: 10.4324/9781003117452
- Pham, H.L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 9(1), 13.
- Renzulli, J.S. (1997). The multiple menu model: A successful marriage for integrating content and process. *NASSP Bulletin*, 81(587), 51-58. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/240722937\\_The\\_Multiple\\_Menu\\_Model\\_A\\_Successful\\_Marriage\\_for\\_Integrating\\_Content\\_and\\_Process](https://www.researchgate.net/publication/240722937_The_Multiple_Menu_Model_A_Successful_Marriage_for_Integrating_Content_and_Process)
- Sağlam, A. ve Polat, İ. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (24), 473-494. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder/issue/66831/1045265>
- Sak, U. (2009). *Üstün yetenekliler eğitim programları*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları eğitimleri*. Maya Akademi. Ankara.
- Salar, R. ve Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimize etkisi: nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068. Erişim adresi: <https://dergipak.ogr.tr/tr/pub/cije/issue/50809/557684>
- Salar, R., Turgut, Ü., Aksakallı, A. ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/28762/307852>
- Sınıf Öğretmenliği Bölümü Nedir?, Ne İş Yapar?, Çalışma Alanları? Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Yaşam Boyu Eğitim Merkezi (SAYEM). (21.08.2024). Erişim adresi: <https://sertifika.subu.edu.tr/sinif-ogretmenligi-bolumu-nedir-ne-is-yapar-calisma-alanlari>
- Selçuk, Z. ve Yılmaz, E.D. (2017). *Rehber benim*. 2. Baskı. Elma Yayınevi. Ankara.

- Senemoğlu, N., (2015). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. 27. Baskı. Yargı Yayınları.
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making "groupwork" work. *New Directions for Teaching and Learning*, 71-82. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/229447692\\_Cooperative\\_learning\\_Making\\_groupwork\\_work](https://www.researchgate.net/publication/229447692_Cooperative_learning_Making_groupwork_work)
- Soylu, Y. (2001). *Matematik derslerinin öğretiminde (I. devre 1,2,3,4,5. Sınıf) başvurulabilecek eğitici-öğretici oyunlar* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:105297).
- Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Yayınevi.
- Sözer, M.A. (2022). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı*. Erişim adresi: [https://www.egitimisistanbul3.org/uploads/belgeler/UZMAN\\_OGRETMENLIK\\_YETIISTIRME\\_PROGRAMI\\_CALISMA\\_KITABI.pdf](https://www.egitimisistanbul3.org/uploads/belgeler/UZMAN_OGRETMENLIK_YETIISTIRME_PROGRAMI_CALISMA_KITABI.pdf)
- Stirling, D. (2013). Eğitimde motivasyon. *Aichi Üniversiteleri İngilizce Eğitimi Araştırma Dergisi*, 29 (2013), 51-72. Erişim adresi: [https://learndev.org/dl/Stirling\\_MotEdu.pdf](https://learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf)
- Şahin, E. ve Keser, F. F. (2016). Farklılaştırılmış eğitim ortamlarının öğrencilerin meslek algılarına etkisi: Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 37-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/26897/282775>
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26129/275226>
- Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2001), *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA. Erişim adresi: <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>
- Tohidi, H. ve Cabbari, M.M. (2012). Eğitimde motivasyonun etkileri. *Procedia-Sosyal ve Davranışsal Bilimler*. Cilt 31, Sayfa 820-824. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Tomlinson, C.A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Erişim

adresi:

<https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/HowtoDifferentiateInstructioninAcademicallyDiverseClassrooms-3rdEd.pdf>

Topkaya, E. ve Çelik, H. (2013). Deniz eğitimde bireysel farklılıklar. Eğitimde kuram ve uygulama, 5(2), 316-321. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5450/73861>

Tortop, H.S. (2018). *Üstün zekalılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim: Müfredat farklılaştırma modelleri*. Genç Bilge Yayıncılık

Turgut, F.T. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Turner, W.D. ve Solis, O.J., (2017). *The misnomers of differentiating instruction in large classes. The Journal of Effective Teaching*, 17(3), 64-76. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176034.pdf>

Türkben, T. (2015). *Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi*. 10(7), 899-916. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>

Tzenios, N. (2022). Learner centered teaching. *Uluslararası Bilim Mühendisliği ve Teknolojide Güncel Araştırma Dergisi*. 04(12): 916-919. doi: 10.56726/IRJMETS32262. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/366411540\\_LEARNER-CENTERED\\_TEACHING](https://www.researchgate.net/publication/366411540_LEARNER-CENTERED_TEACHING)

Uysal, İ. ve Kılıç, A.F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248. Erişim adresi: <https://doi.org/10.18039/ajesi.962653>

Ünal, F.T. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörlerine ilişkin görüşleri. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 5, 7-22. Erişim adresi: [https://www.academia.edu/download/34172994/1\\_unal\\_and\\_bursali.pdf](https://www.academia.edu/download/34172994/1_unal_and_bursali.pdf)

Ürün, A. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul ve İş Motivasyon Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya

- Üşenti, Ü.A. (2013). Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 0-0. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijssresearch/issue/32876/365289>
- Vatansever- Bayraktar, H. , Karadağ, S. ve Öztürk, Ş. (2023). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyonu. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* , (35) , 493-529. doi: 10.29000/rumelide.1346218
- Viseu, J., de Jesus, S.N., Rus, C., ve Canavarro, J.M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(39), 439-461. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/323206696\\_Teacher\\_motivation\\_work\\_satisfaction\\_and\\_positive\\_psychological\\_capital\\_A\\_literature\\_review](https://www.researchgate.net/publication/323206696_Teacher_motivation_work_satisfaction_and_positive_psychological_capital_A_literature_review)
- Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., ve Dixson, D.D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70(1), 551-576. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26119/275157>
- Yavuz-Tabak, B., Sönmez, E., Yenel, K., ve Kan, A. (2019). Teachers' job motivation resources: scale development study. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 408-433. doi: 10.19126/suje.461444
- Yazıcı, A.Ş. ve Akyol, B. (2021). The validity and reliability study of the scale of occupational professionalism of school principals. *E-International Journal of Educational Research*, 12(4) 89-105. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.978454>
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 158-180. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/yonbil/issue/42550/513236>
- Yeşilyurt, E. (2020). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1548-1580. Erişim adresi: <https://doi.org/10.15869/itobiad.695755>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. bs.), Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 249917).
- Yılmaz, V. (2003). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin bireysel farklılıklarının karşılanması açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:125673).
- Yılmaz, E. ve Günay, O. (2016, Kasım). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının okul iklimi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *I. International Academic Research Congress'inde sunulmuş bildiri. Antalya*. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/316108804\\_Ogretmenlerin\\_is\\_motivasyonlari\\_okul\\_iklimi\\_ve\\_bazi\\_degiskenler\\_acisindan\\_incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/316108804_Ogretmenlerin_is_motivasyonlari_okul_iklimi_ve_bazi_degiskenler_acisindan_incelenmesi)
- Zaier, A. ve Maina, F. (2022). Assessing preservice teachers' perceptions and practice to differentiate instruction for culturally and linguistically diverse students in secondary classrooms. *International Journal of Multicultural Education*, 24(2). Texas Tech University U.S.A. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1358148.pdf>
- Zembat, R., Akşın-Yavuz, E., Tunçeli, H. İ., ve Yılmaz, H. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 789-808. Erişim adresi: <http://doi.org/10.30831/akueg.351404>

## EKLER DİZİNİ

### Ek 1. İş Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni

- İş Motivasyonu Ölçeği Kullanım İzni hk. 2

Yahoo/Inbox ☆



Merve Yalın

From:

To:



Thu, Apr 20, 2023 at 1:56 PM ☆

Sayın Hocam,  
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda, eğitim örgütleri için geliştirmiş olduğunuz 14 maddelik "İş Motivasyonu Ölçeği"ni tez çalışmamda kullanabilmem için izin vermenizi rica ediyorum.  
İzin verdiğinizde dair geribildirim vererseniz çok sevinirim, teşekkür ediyorum.

Saygılarımla  
Merve PESEN



Fatih YILMAZ

From:

To: Merve Yal m



Tue, Apr 25, 2023 at 5:11 PM ☆

Merhabalar  
İş motivasyonu ölçeğini çalışmanızda kaynak göstererek kullanabilirsiniz.  
İyi çalışmalar dilerim.  
Fatih Yılmaz

> Show original message

--  
The Information contained in this message is confidential and may be legally privileged. Views or opinions expressed in this e-mail are those of the author only.

## Ek 2. T.C. Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Onayı



T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-244841  
Konu : 19/16 Merve PESEN

11.05.2023

KARAR

Sayın Merve PESEN

İlgi : 04.05.2023 tarihli ve E-000-0 sayılı yazımız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 10.05.2023 tarihli ve 19 sayılı toplantısında alınan "16" nolu karar ile Merve PESEN'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

16. Merve PESEN'in " İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Hızı Yüksek Öğrencilere Özgü Yaptıkları Öğretim Uygulamaları ile İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Merve PESEN'in " İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Hızı Yüksek Öğrencilere Özgü Yaptıkları Öğretim Uygulamaları ile İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi " başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Murat İSKENDER  
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik  
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Dijitalizasyon Kodu: BİSPKETHİ.NU/Pa-Kodu: 60963  
Adres: Eskişehir Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KEAP Adresi:  
sakaryauniversitesi@ulb.tr  
Telefon No: 0264 295 50 00 Faks No: 0264 295 50 31  
e-Posta: iletisim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Belge Takip Adresi: <https://belge.gov.tr/detay?K=070304d0-BİSPKETHİ.NU/detay-244841>

Bilgi için: Hamit Babacan  
Uzman: Birim Erişim Sorumlusu



### Ek 3. T.C. Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.  
BURSA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-77334255  
Konu : Merve PESEN'in Araştırma İzni

01.06.2023

#### MÜDÜRLÜK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.  
b) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26.05.2023 tarih ve 248334 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Merve PESEN'in "İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenme Hızı Yüksek Öğrencilere Özgü Yaptıkları Öğretim Uygulamaları ile İş Motivasyonu Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırması ilgi (b) sayılı yazı ile bildirilmektedir.

Merve PESEN'in yukarıda belirtilen araştırmasını Nilüfer ve Osmangazi ilçesine bağlı resmi ilkokullarda görevli öğretmenlere uygulama yapma isteği Müdürlüğümüzde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda** ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mustafa KAHYA  
Vali a.

İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek : Ölçekler (6 Sayfa)

Adres : Hocaşahan Mh. İlkbuhar Cad. No:38  
( Yeni Hükümet Konuğu - A Blok) 16050 Osmangazi/BURSA  
Telefon No : 0 (224) 235 25 78  
E-Posta : argel16@meb.gov.tr  
Kep Adresi : meb@zih01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

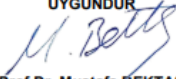
Belge Doğrulama Adresi : <https://www.mez.gov.tr/meb-ebys>

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşlemcisi  
İnternet Adresi : <http://bursa.meb.gov.tr> Faks : 445 18 10



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.mez.gov.tr/meb-ebys> adresinden 26re-7494-3b63-9636-f617 kodu ile doğrulanabilir.

#### Ek 4. T.C. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Anket Onay Formu

|                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                     |                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
|                                                                                     | <b>T.C.</b><br><b>SAKARYA ÜNİVERSİTESİ</b><br><b>EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</b><br><b>ANKET ONAY FORMU</b>                                                          | Sayfa : 1/1                                         |
| <b>Öğrencinin</b>                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                     |                                                     |
| Adı Soyadı                                                                                                                                                           | :                                                                                                                                                                   | Merve Pesen                                         |
| Öğrenci Numarası                                                                                                                                                     | :                                                                                                                                                                   | y217048004                                          |
| Enstitü Anabilim Dalı                                                                                                                                                | :                                                                                                                                                                   | Temel Eğitim                                        |
| Enstitü Bilim Dalı                                                                                                                                                   | :                                                                                                                                                                   | Eğitim Bilimleri                                    |
| Öğretim Yılı                                                                                                                                                         | :                                                                                                                                                                   | 2022-2023                                           |
| Programı                                                                                                                                                             | :                                                                                                                                                                   | Sınıf Eğitimi                                       |
| Programı                                                                                                                                                             | :                                                                                                                                                                   | Sınıf Eğitimi                                       |
| E-Posta                                                                                                                                                              | :                                                                                                                                                                   | <input type="text"/>                                |
| Tel No                                                                                                                                                               | :                                                                                                                                                                   | <input type="text"/>                                |
| Anket Konusu                                                                                                                                                         | :                                                                                                                                                                   | Hızlı Öğrenen Öğrencilere Özgü Öğretim Uygulamaları |
| <b>ANKETİN UYGULANACAĞI KİŞİ VEYA KURUMLAR</b>                                                                                                                       |                                                                                                                                                                     |                                                     |
| Anket çalışması Bursa İli Osmangazi ve Nilüfer İlçelerinde bulunan devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanacaktır.                            |                                                                                                                                                                     |                                                     |
| Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından söz konusu anketin uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir. Bilgilerinize arz olunur.                                       |                                                                                                                                                                     |                                                     |
| <b>UYGUNDUR</b><br><br>Prof.Dr. Rüştü YEŞİL<br>Danışman<br><br>Metni buraya yazın | <b>UYGUNDUR</b><br><br>Prof.Dr. Mustafa BEKTAŞ<br>Enstitü Anabilim Dalı Başkanı | 23/05/2023                                          |

00.ENS.FR.33

## Ek 5. Kişisel Bilgi Formu

### HIZLI ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖĞRETİM UYGULAMALARI ve İŞ MOTİVAYONU ANKETİ

Değerli meslektaşım,

Sizler de gözlemişsinizdir ki hemen hemen her sınıfta, bazen çok ve düzenli çalıştığı için bazen de daha zeki oldukları için akranlarına göre daha hızlı öğrenen bir ya da birkaç öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilere "hızlı öğrenen öğrenciler" adını verdik. Bu öğrencilerin öğrenme hızını kesmemek adına sınıf içinde ya da dışında fazladan ya da farklı olarak bir şeylerin yapılması gerektiğini düşünüyor; siz saygıdeğer öğretmenlerimizin bu doğrultuda neler yaptıklarını belirleyerek literatüre kazandırmayı amaçladık.

Bu anket, "Sınıf Öğretmenlerinin Hızlı Öğrenen Öğrencilere Özgü Yaptıkları Öğretim Uygulamaları İle İş Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda, sınıfınızda bulunan ve akranlarına göre daha hızlı öğrenen öğrencilerinize yönelik özel olarak yaptığınız öğretim uygulamalarını içeren bir dizi etkinliğe yer verilmiştir.

Sizden istenen bu maddelerde yer alan etkinlikleri ne sıklıkta yaptığınızı ifade etmek üzere seçenek bölgesine "X" işareti koymanızdır. Sonuçlar, yalnızca araştırma amaçlı kullanılacaktır. Soruları tam olarak doldurmanız ve gerçek değerlendirmeleri yansıtmayı, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Merve PESEN  
Öğretmen/YL Öğrencisi

#### A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek
2. Meslekteki kıdem yılınız (Lütfen belirtiniz): 4 yıl
3. Eğitim Verdiğiniz Sınıf Düzeyi : ( ) 1. Sınıf ( ) 2. Sınıf ( ) 3. Sınıf ( ) 4. Sınıf
4. Branşınız : ( ) Sınıf Öğretmenliği ( ) Diğer (Lütfen yazınız): vvv
5. Sınıf mevcudunuz: vvv öğrenci
6. Sınıfınızda kaynaştırma öğrencisi var mı : ( ) Evet ( ) Hayır
7. . Daha önce "Özel Eğitim" ya da "Üstün Zekalılar Eğitimi" gibi konularda bir eğitim aldınız mı?  
( ) Böyle bir içerikte eğitim almadım  
( ) Lisans düzeyinde ders olarak aldım.  
( ) MEB Hizmet içi eğitim semineri kapsamında eğitim aldım.  
( ) Diğer (lütfen yazınız): vv
8. Sınıfta akranlarına göre hızlı öğrenen öğrenciler için özel çalışmalar yapılması gerektiğine inanıyorum  
( ) Evet ( ) Hayır
9. Okulunuzun fiziksel (bahçe, laboratuvar, özel amaçlı salon vb) ve teknolojik alt yapı yeterlilik durumu  
( ) Çok yeterli ( ) Yeterli ( ) Orta ( ) Yetersiz ( ) Çok yetersiz
10. Okulunuzun bulunduğu yerleşim yeri: ( ) Köy ( ) İlçe ( ) Şehir

## Ek 6. Hızlı Öğrenen Öğrencilere Yönelik Öğretim Uygulamaları Anketi

### HIZLI ÖĞRENER ÖĞRENCİLERE ÖZGÜ ÖĞRETİM UYGULAMALARI ANKETİ

Lütfen, aşağıdaki maddelerde belirtilen öğretim uygulamalarını yapma sıklıklarınızı "X" işareti ile kodlayınız.

|       | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Genellikle | Her zaman |
|-------|--------------|---------|-------|------------|-----------|
| Madde | 1            | 2       | 3     | 4          | 5         |

|    | HIZLI ÖĞRENER ÖĞRENCİLERE YÖNELİK YAPILABİLECEK GENEL UYGULAMALAR                                                                                                                  | Yapma Sıklığı |     |     |     |     |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-----|-----|-----|-----|
| 1  | Öğrenme hızı belirgin şekilde farklı olan öğrenciler için <u>diğer öğrencilerle</u> aynı etkinliklerin yapılmasını <u>yanlış</u> bulurum.                                          | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2  | Ders saati içerisinde hızlı öğrenen öğrencilerle daha fazla ilgilenmenin fırsat eşitliğine zarar verdiğini düşünmekteyim                                                           | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3  | Öğrenme hızlarına göre öğrencilere farklı etkinlikler yapmanın, eğitsel verimlilik için gerekli görmekteyim.                                                                       | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4  | Hızlı öğrenen öğrencilerle ilgili ek bir çalışma yapılması gerektiğini düşünmekteyim.                                                                                              | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5  | Hızlı öğrenen öğrencilerimi özel olarak desteklemeye gayret ederim.                                                                                                                | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6  | Hızlı ve yavaş öğrenen olarak öğrencileri ayırtmanın insanî açıdan yanlış olduğunu düşünmekteyim.                                                                                  |               |     |     |     |     |
| 7  | Ders içeriği oluştururken hızlı öğrenen öğrencilerimin fikirlerini alırım.                                                                                                         | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8  | Akranlarını olumsuz etkilemeyecek şekilde hızlı öğrenen öğrencilerin kendilerini özel hissetmelerine çalışırım.                                                                    | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9  | Yaptıkları iyi uygulama ve ürünleri sınıf panosunda sergileyerek ya da sözlü olarak akranlarına da duyururum.                                                                      | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 | Hızlı öğrenen öğrencilerimin velilerine özel olarak rehberlik yapmaya çalışırım.                                                                                                   | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 | Hızlı öğrenen öğrencilere bir sonraki konu için özel hazırlık etkinlikleri veririm.                                                                                                | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 | Serbest derslerde ya da zamanlarda özel olarak onlara akranlarına göre daha ileri düzeyde ders anlatır, etkinlikler yaparım.                                                       | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 | Destek eğitim odasında hızlı öğrenen öğrencilerden oluşan bir grup oluştururum.                                                                                                    | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 | Hızlı öğrenen öğrencilere zorluk derecesi artırılmış ödevler/görevler veririm.                                                                                                     | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 15 | Hızlı öğrenen öğrencilere, onları zorlayacak özel ödev/görevler veririm.                                                                                                           | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 16 | Hızlı öğrenen öğrencilere verdiğim ödevlerin kontrolünü ders dışında daha detaylı yaparım.                                                                                         | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 17 | Hızlı öğrenen öğrencilere ilgi alanlarına yönelik projeler veririm.                                                                                                                | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 18 | Hızlı öğrenen öğrencilerimin TEKNOFEST, TÜBİTAK ya da Avrupa Birliği destekli projelere (e-twinning vb.) ve organizasyonlara/etkinliklere katılımlarını desteklerim/yönlendiririm. | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 19 | Hızlı öğrenen öğrencilerimin okul dışında öğrenme ortamlarını deneyimlemelerini desteklerim.                                                                                       | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 20 | Hızlı öğrenen öğrencilere eğitsel ve sosyal kulüp etkinliklerinde özel çalışmalar veririm.                                                                                         | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 21 | Hızlı öğrenen öğrencilerden yetenekli olduğunu tespit ettiğim resim, müzik ve spor gibi alanlarda etkinliklerde bulunmaya yönlendiririm.                                           | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 22 | Hızlı öğrenen öğrencilere okul dışında farklı kurs ya da eğitim amaçlı etkinliklere katılmaya yönlendiririm.                                                                       | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 23 | Hızlı öğrenen öğrencilerle ilgili okuldaki rehberlik uzmanı ile görüşür yapılabilecek çalışmalar hakkında görüşlerini alırım.                                                      | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 24 | Destek eğitimi odasında hızlı öğrenen öğrencilerden oluşan bir gruba deneme sınavları yaparım.                                                                                     | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 25 | Hızlı öğrenen öğrencilere öğretim etkinliklerine yönelik internet siteleri tavsiye ederim.                                                                                         | (1)           | (2) | (3) | (4) | (5) |

## Ek 7. İş Motivasyon Ölçeği

### İŞ MOTİVASYONU ANKETİ

Lütfen, aşağıdaki maddeleri şu seçenekler çerçevesinde kodlayınız.

|                   | Hiç memnun<br>değilim | Memnun<br>değilim | Kararsızım/<br>Kısmen<br>memnunum | Memnunum | Çok<br>memnunum |
|-------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------------------|----------|-----------------|
| ..... Madde ..... | 1                     | 2                 | 3                                 | 4        | 5               |

| Maddeler                                           | Memnuniyet Düzeyi |     |     |     |     |
|----------------------------------------------------|-------------------|-----|-----|-----|-----|
| 1 Bu kurumda çalışıyor olmaktan                    | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 2 Görevim nedeniyle toplumda duyduğum saygılıktan  | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 3 Okulumdaki fiziksel çalışma ortamından           | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 4 Arkadaşımla olan uyumumdan                       | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 5 Ek ücret sisteminden                             | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 6 Takdir edilmem ve duyduğum başarı hissinden      | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 7 Kurumumdaki performans değerlendirme sisteminden | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 8 Kurumun bana sağladığı kazançtan                 | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 9 Yöneticiler arasındaki uyumdan                   | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 10 Mesleki eğitim ve gelişme imkânlarından         | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 11 Yaratıcılığımı kullanabilme derecemden          | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 12 Ekip çalışmasına verilen önemden                | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 13 Verilen sorumluluk miktarından                  | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 14 Yapılan sosyal aktivitelerden                   | (1)               | (2) | (3) | (4) | (5) |