

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME
YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ VE GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

MEHMET TEMİZ

AMASYA
Şubat – 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME
YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ VE GÖRÜŞLERİ

Hazırlayan
Mehmet TEMİZ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU

AMASYA – 2025

TEZ ONAY SAYFASI

Mehmet TEMİZ tarafından hazırlanan “SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ VE GÖRÜŞLERİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 03/02/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU

.....

Üye : Doç. Dr. Oğuzhan KURU

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Rumiye ARSLAN

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hadi BELGE

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

....../.../.....

Mehmet TEMİZ

İmza

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ VE GÖRÜŞLERİ

Mehmet TEMİZ

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Şubat/2025

Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluk gibi bireysel farklılıkları doğrultusunda içerik, süreç ve ürünün yeniden tasarlanmasını gerektiren bir yaklaşımdır. Öğrencilerin eğitim süreçlerinde kritik bir role sahip olan ilkokul kademesinde, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenlerinin bu yaklaşıma yönelik özyeterliklerinin ve görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlik düzeylerini ve görüşlerini incelemektir. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen benimsenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi uygulanırken nitel boyutunda ise durum çalışması deseni uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Nicel boyutta, basit olasılıklı örnekleme yöntemi ile belirlenen 256 sınıf öğretmeni; nitel boyutta ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 12 sınıf öğretmeni çalışma grubuna dâhildir. Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanmasında Mutlu, Öztürk ve Aktekin (2019) tarafından geliştirilen Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve betimsel istatistiklerden yararlanırken; nitel verilerin analizinde veriler içerik analizine tabi tutularak, tema ve kodlamalardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Değişkenler bağlamında yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde; kadın sınıf öğretmenleri lehine, lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip sınıf öğretmenleri lehine ve başöğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdem değişkeni bağlamında 26-30 yıl mesleki

kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları, farklı sınıf seviyelerini okutan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi, öğretim süreçlerinin ve bu süreçlerde kullanılacak etkinlik ve materyal çeşitliliğinin öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda belirlendiği bir yaklaşım olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim bağlamında, öğrenciyi tanıma ve öğrenme sürecinin merkezine alma konularında yeterliklerini yüksek gördükleri, zaman yönetimi konusunda ise kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri, farklılaştırma çalışmalarını güçleştiren faktörleri zaman yönetimi, sınıfların kalabalıklığı, materyal eksikliği ve öğrencilerdeki çeşitliliğin fazlalığı şeklinde sıraladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim çalışmalarını daha verimli uygulayabilmeleri adına sınıf mevcutları ve okulların fiziki ve teknolojik donanımlarına yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: farklılaştırılmış öğretim, öz yeterlik, sınıf öğretmenleri

ABSTRACT

CLASSROOM TEACHERS' SELF-EFFICACY AND OPINIONS ON DIFFERENTIATED INSTRUCTION

Mehmet TEMİZ

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Elementary Education, Program Name, M.A., February/2025

Assoc. Prof. Dr. Neşe KUTLU ABU

Differentiated instruction is an approach that requires redesigning the content, process and product in line with individual differences such as students' interests, needs and readiness. It is of great importance to determine the self-efficacy and opinions of classroom teachers who implement the differentiated instruction approach at the primary school level, which has a critical role in the educational processes of students. Accordingly, the aim of this study is to examine the self-efficacy levels and opinions of classroom teachers towards differentiated instruction practices. A convergent parallel design, a type of mixed research methods, was employed. While the survey method was applied in the quantitative phase of the study, the case study design was applied in the qualitative phase. The study group of the research consists of classroom teachers working in the central district of Amasya province in the 2023-2024 academic year. In the quantitative phase, 256 classroom teachers determined by simple probability sampling method; in the qualitative phase, 12 classroom teachers selected by maximum diversity sampling method are included in the study group. In the quantitative phase of the study, the Differentiated Instruction Self-Efficacy Scale developed by Mutlu, Öztürk, and Aktekin (2019) was used to collect data. In the qualitative phase of the study, a semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect data. Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test and descriptive statistics were applied to analyze the quantitative data; thematic analysis and coding were used for qualitative data. As a result of the research, it was seen that classroom teachers' differentiated instruction self-efficacy was at a high level. As a result of the analyses made in the context of variables, it was determined that there was a significant difference in the differentiated instruction self-efficacy levels of classroom teachers in favor of female classroom teachers, in favor of classroom teachers with undergraduate and graduate degrees, and in favor of classroom teachers with the title of head teacher. In the context of professional seniority variable, it was seen that there was a significant difference between classroom teachers with 26-30 years of professional seniority

and classroom teachers with 1-5 years of professional seniority in favor of teachers with 26-30 years of professional seniority. In addition, the findings of the study reveal that the differentiated instruction self-efficacy levels of classroom teachers who teach different grade levels are similar. In the study, it was concluded that classroom teachers defined differentiated instruction as an approach in which teaching processes and the variety of activities and materials to be used in these processes are determined in line with the individual differences of students. In the context of differentiated instruction, it was concluded that classroom teachers considered their competencies high in terms of recognizing students and putting them at the center of the learning process, but they did not consider themselves competent in time management. In the study, it was concluded that classroom teachers listed the factors that make differentiation activities difficult as time management, overcrowded classrooms, lack of materials, and excessive diversity in students. Based on these findings, it is recommended that improvement studies can be carried out for class sizes and physical and technological equipment of schools in order for classroom teachers to implement differentiated instruction activities more efficiently.

Keywords: differentiated instruction, self-efficacy, classroom teachers

ÖNSÖZ

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve ihtiyaç gibi bireysel farklılıkları doğrultusunda içerik, süreç ve öğrenme ortamında düzenlemeler yapmayı gerektiren bir yaklaşımdır. İlkokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerini çok boyutlu olarak tanıyarak öğrenmelerini desteklemek için özelleştirilmiş stratejiler kullanabilirler. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterliklerinin ve görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik yeterliklerini ve görüşlerini ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

Lisansüstü eğitim sürecinde danışmanlığımı üstlenip, bilgi ve tecrübeleriyle her daim bana yol gösteren, araştırma konumun belirlenmesinden son aşamaya kadarki süreçte her sorumu cevaplandırıp desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU'ya kıymetli önerileri ve yardımları için çok teşekkür ediyorum. Lisansüstü derslerinden istifade ettiğim, tecrübe ve fikirlerinden yararlandığım değerli hocalarıma şükranlarımı sunuyorum. Tezimi titizlikle okuyan, değerli görüş ve önerilerini benden esirgemeyen sayın jüri üyelerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Lisans ve lisansüstü eğitimimde bilgi ve tecrübelerinden istifade ettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR'a tezim ile ilgili değerli önerileri için ayrıca teşekkür ediyorum. Lisansüstü eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübelerine başvurduğum Dr. Hamdi KARAMAN ve Dr. Mücahit AYRA'ya teşekkür ediyorum. Araştırmama gönüllü olarak katkıda bulunan sınıf öğretmeni meslektaşlarıma ve ilkokul idarecilerine teşekkür ediyorum. Ayrıca Amasya Üniversitesi'nin kurucularından olan ve binlerce öğretmenin yetiştirilmesi adına büyük özveri gösteren değerli hocamız Dr. Hikmet DEVELİ'yi saygı ve rahmetle anıyoruz.

Yaşamımın her alanında destekçim olan, tüm eğitim süreçlerimde sonsuz emekleri olan çok kıymetli annem, babam ve kardeşlerime çok teşekkür ediyorum. Yoğun geçen lisansüstü sürecimde desteğini her zaman hissettiğim, yılmadan çalışmam için beni motive eden sevgili eşim Büşra'ya, kızım Fatma Sena'ya ve oğlum Ahmet Selim'e sabırlarından ötürü teşekkürlerimi sunarım.

Mehmet TEMİZ

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Tanımlar	9

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Eğitimde Bireysel Farklılıklar	10
2.2. Farklılaştırılmış Öğretim	11
2.3. Farklılaştırılmış Öğretimin Tarihçesi	12
2.4. Farklılaştırılmış Öğretimin Amacı	14
2.5. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri.....	14
2.6. Farklılaştırılmış Öğretimin Dayandığı Yaklaşımlar	16
2.6.1. Çoklu Zekâ Kuramı.....	16

2.6.2.	Öğrenme Stilleri.....	17
2.6.3.	Beyin Temelli Öğrenme.....	18
2.6.4.	Kapsayıcı Eğitim.....	19
2.7.	Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri	19
2.7.1.	İçerik	20
2.7.2.	Süreç	21
2.7.3.	Öğrenme Ortamı	22
2.7.4.	Ürün	23
2.8.	Farklılaştırılmış Öğretimde Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri.....	23
2.8.1.	İlgi	24
2.8.2.	İhtiyaç	25
2.8.3.	Hazırbulunuşluk.....	25
2.8.4.	Öğrenme Hızı.....	26
2.8.5.	Öğrenme Profili	27
2.8.6.	Sosyo-Kültürel Durum.....	27
2.9.	Farklılaştırılmış Sınıf Ortamının Özellikleri	28
2.10.	Farklılaştırılmış Öğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü	30
2.11.	Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Stratejiler.....	32
2.11.1.	İstasyonlar	33
2.11.2.	Merkezler	34
2.11.3.	Ayrılıp Birleşme.....	34
2.11.4.	SCAMPER.....	35
2.11.5.	Seçim Duvarı	35
2.11.6.	Katlı Öğretim	36
2.11.7.	Öğrenme Sözleşmeleri	36
2.11.8.	Tercih Panoları.....	37
2.11.9.	Öğrenci Ürün Dosyaları	37

2.11.10. Okuma Çemberi	37
2.12. Özyeterlik Algısı	38
2.12.1. Öğretmen Özyeterlik Algısı	39
2.13. İlgili Araştırmalar	40
2.13.1. Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar	40
2.13.2. Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar	44

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Çalışma Grubu	50
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği	53
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	54
3.3.3. Veri Toplama Süreci	54
3.4. Verilerin Analizi	55

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	60
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	60
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	63
4.2.1. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	68
4.2.2. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	70
4.2.3. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Öğretmenlik Kariyer Basamağına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	73
4.2.4. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Mezuniyete Göre	

İncelenmesine İlişkin Bulgular	74
4.2.5. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular	77
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	78
4.3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler Temasına Ait Bulgular	79
4.3.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri Temasına Ait Bulgular	84
4.3.3. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri Temasına Ait Bulgular	87
4.3.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Temasına Ait Bulgular	92
4.3.5. Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasına Ait Bulgular	97
4.3.6. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler Temasına Ait Bulgular	102

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	108
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma	108
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma	109
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma	113

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER	124
6.1. Sonuçlar	124
6.2. Öneriler	128
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	128

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	129
KAYNAKÇA.....	130
EKLER.....	149
Ek 1. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği	150
Ek 2. Farklılaştırılmış Öğretim Görüşme Formu.....	151
Ek 3. Etik Kurul İzni	153
Ek 4. Araştırma İzni Onayı.....	155
Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri.....	156
ÖZ GEÇMİş	157



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	50
Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	52
Tablo 3. FÖYÖ Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	56
Tablo 4. FÖYÖ Puanlarının Dağılımına Ait Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 5. Ölçek Maddelerine İlişkin İstatistiki Bulgular	60
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Alt Boyutu Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	63
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Alt Boyutu Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	65
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Alt Boyutu Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	66
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Toplamına Ait Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular	67
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin FÖYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	70
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	71
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	72
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin FÖYÖ Puanlarının Öğretmenlik Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	73
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin FÖYÖ Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin FÖYÖ Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	77
Tablo 18. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı	80

Tablo 19. Öğretim Tekniklerinin Kullanılma Sıklığı Kategorisine Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı	83
Tablo 20. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı.....	85
Tablo 21. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı	89
Tablo 22. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı.....	93
Tablo 23. Farklılaştırılmayı Güçleştiren Faktörler Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı.....	99
Tablo 24. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı.....	103

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri	20
Şekil 2. Farklılaştırılmış Öğretimde Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri	24
Şekil 3. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Stratejiler	33
Şekil 4. Seçim Duvarı Şablonu	36
Şekil 5. Plan Alt Boyutuna Ait Histogram.....	56
Şekil 6. Uygulama Alt Boyutuna Ait Histogram	56
Şekil 7. Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Histogram.....	57
Şekil 8. Ölçek Toplamına Ait Histogram	57
Şekil 9. Temalar.....	78
Şekil 10. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler Temasına Ait Kategoriler ..	80
Şekil 11. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri Temasına Ait Kategori ve Kodlar.....	85
Şekil 12. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında İlişkin Öğretmen Yeterlikleri Temasına Ait Kategori ve Kodlar.....	88
Şekil 13. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Temasına Ait Kategori ve Kodlar.....	93
Şekil 14. Farklılaştırılmayı Güçleştiren Faktörler Temasına Ait Kategori ve Kodlar	98
Şekil 15. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler Temasına Ait Kategori ve Kodlar.....	102

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Kisaltmalar	Açıklama
FÖYÖ	Farklılaştırılmış Öğretim Özyeterlik Ölçeği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Çağdaş eğitim sisteminde öğrenciyi merkeze alan bir anlayış hâkimdir. Bu doğrultuda eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesinde, kullanılan yöntem ve tekniklerin seçiminde öğrenci özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğrenci özelliklerinin ise günümüzde geçmiş yüzyıllara göre daha hızlı değiştiği ve farklılaştığı görülmektedir (Demirkaya, 2018). Bu farklılaşma sadece öğrenci özellikleri ile sınırlı kalmayıp okul ve sınıf ortamlarına, teknolojik donanımlara da yansımaktadır. Tüm bu farklılıkların öğrenme ortamlarını zenginleştirmesinin yanında bazı zorluklara da yol açtığı görülmektedir. Bu zorluklarla baş etmede ve öğrenme ortamlarındaki farklılıkları zenginliğe dönüştürmede bir fırsat olarak görülen tekniklerden biri farklılaştırılmış öğretimdir (Gregory ve Chapman, 2020; Good, 2006; Koç ve Gürgür, 2021). Farklılaştırılmış öğretim; aynı sınıfta olup öğrenme hızı, öğrenme profili, algıları, hazır bulunuşlukları ve ilgileri gibi birçok özellikleri farklı olan öğrencilere sunulacak eğitim hizmetinin bu özelliklere göre dizayn edilmesi sürecini kapsamaktadır (Alkan, Mertol ve Mertol, 2020; Gülay, 2021; Heacox, 2002; Tomlinson, 2015). Farklılaştırılmış öğretimin amacı, öğrencilerin mevcut farklılıklarını dikkate alarak onlara sunulan eğitim ile mevcut potansiyellerini en üst noktaya çıkarmaktır. Öğrencilerini çok yönlü olarak tanıyıp, eğitim öğretim ortamlarında gerekli farklılaştırma çalışmalarını yapma noktasında en önemli rolü öğretmenler üstlenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını konu edinen araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumundan, amacından, öneminden, sınırlılıklarından ve tanımlarından bahsedilecektir.

1.1. Problem Durumu

Aynı yaşta, aynı sınıfta olmalarına rağmen öğrenciler birçok özellikleri ile birbirinden ayrılmaktadırlar. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması, çocukların çok küçük yaşlardan itibaren çok fazla uyaranla karşılaşmasına sebep olmakta, bu durum ise çocukların gelişim alanlarını etkilemektedir (Demirkaya, 2018). Eğitim ortamlarının ise bu farklılıklara göre tasarlanması gerekmektedir (Gülay, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerden beklentisi bu yöndedir (Dağlıoğlu, Turupcu Doğan ve Basit, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu 2023 Vizyon Belgesinde, eğitimin bütün kademelerinde öğrencilerdeki bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği ve eğitim öğretim süreçlerinin

bu doğrultuda planlanması gerektiği bildirilmektedir (MEB, 2018). Bireysel farklılıklar dikkate alınmadığı zaman bütün öğrencilere hitap edecek, bütün öğrencilerin mevcut potansiyellerini en üst seviyede kullanmalarına imkân sağlayacak bir eğitim ortamının oluşmayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple farklı hazırbulunuşluklara, ilgilere ve öğrenme profillerine sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılanamayacağı ifade edilmektedir (Özer ve Yılmaz, 2016).

Farklılaştırılmış öğretimde dikkate alınan öğrenci özelliklerinden bir tanesi öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesidir. Hazırbulunuşluk en genel anlamı ile yeni öğrenilecek bilgi veya beceri için gerekli olan ön öğrenmelere sahip olma düzeyi olarak ifade edilmektedir (Tomlinson ve Allan, 2000). Yeni öğrenilecek beceri veya bilgi için öğrencilerin hazırbulunuşlukları farklılık gösterebilir. Bazı öğrencilerin konu hakkında detaylı bir bilgi birikimine sahipken bazı öğrencilerin konu ile ilgili bilgi seviyesi çok yetersiz olabilir. Bu durumun dikkate alınmadığı ve ortalama öğrenci seviyesine göre derslerin işlendiği sınıflarda; konu hakkında düşük hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerin yeni konuyu öğrenmede zorlandıkları, yüksek hazırbulunuşluğa sahip öğrencilerin ise dersten uzaklaştığı görülmektedir (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu durumun önlenmesi amacıyla öncelikli yapılması gereken öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin tespit edilmesidir (Tomlinson, 1999). Sonrasında öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre öğretimin yeniden planlanması gerekmektedir. Bir diğer öğrenci özelliği ilgidir. İlgi, bireylerin bir konuya veya bir nesneye karşı hissettiği merak, yakınlık ve sevgi olarak tanımlanmaktadır (Aşıroğlu, 2016). Her bireyin ilgi alanı nasıl farklılaşıyorsa öğrencilerin ilgi alanları da farklılaşmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere ilgi çekici ve ilginç materyaller sunarak motivasyonlarını artırabilir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilere kendi ilgi alanlarına uygun öğrenme fırsatları sağlayarak daha etkili bir şekilde öğrenebilmelerini teşvik edebilir. Öğrencilerin ne öğreneceklerine karşı ilgileri değiştiği gibi nasıl öğreneceklerine karşı da ilgileri değişmektedir. Öğrencilerin bir kısmı yazarak, okuyarak daha iyi öğrenirken bir kısmı dinleyerek, bir kısmı da aktif katılım ile deneyimleyerek daha iyi öğrenmektedirler (Gülay, 2021). Bu doğrultuda derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde öğrenci ilgilerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Öğrenci ilgilerinin dikkate alındığı bir sınıf ortamında ilgi merkezi, karma görevler, ilgi grupları gibi etkinlikler kullanılabilir (Turville, 2007). Öğrencileri farklı kılan bir diğer özellik ise öğrenme hızıdır. Öğrenme hızı, bilgi veya beceriyi anlama ve uygulama durumudur (Gülay, 2021). Aynı sınıftaki öğrencilerin öğrenme hızları birbirinden oldukça farklılık göstermektedir. Kimi öğrenciler çok az etkinlikle konuyu algılayabilirken kimi öğrencilerin çok sayıda örneğe veya tekrara ihtiyacı olmaktadır (Belər,

2010). Bu sebeple derslerin planlanmasında öğrencilerin öğrenme hızları dikkate alınmalı, öğrencilerin öğrenme hızları doğrultusunda etkinlikler tasarlanmalıdır. Hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme hızı dışında da öğrencilerin farklılaşan özellikleri bulunmaktadır. Bilişsel yetenekleri, öğrenme stilleri, sosyoekonomik ve sosyokültürel durumları bu özelliklere örnek olarak verilebilir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklılaşan bu özelliklerinin belirlenmesini ve bu doğrultuda öğretimin planlanmasını gerektirmektedir.

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenme ortamındaki bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme stilini, genel ifade ile öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğretim yaklaşımları gelişmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır (Dal, 2022). Farklılaştırılmış öğretim ilk defa Tomlinson (1995) tarafından ortaya atılmıştır. Tomlinson (2014) farklılaştırılmış öğretimi; öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin öğretim yöntemlerine uygun olarak oluşturulan öğrenme ortamı olarak tanımlamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri, öğrenme profilleri ve hazırbulunuşlukları doğrultusunda; içerikte, süreçte ve üründe planlamalar yapmayı ifade etmektedir (Drapeau, 2004; Gaitas ve Martins, 2017; Oliva, 2005 Tomlinson, 1999). Bu planlamalar sonucunda öğrencinin merkeze alındığı bir eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin merkeze alınmasının sebebi ise her öğrencinin öğrenme ihtiyacının farklı olmasıdır (Ericson, 2010). Farklılaştırılmış öğretimin öğrenci ve öğretmenler için çeşitli faydaları bulunmaktadır. Öğrenciler için seviyelerine uygun bir öğrenme ortamı sağlaması sebebi ile bütün öğrencilerin akademik olarak daha üst seviyeye çıkmalarına olanak sağlamaktadır (Avcı, 2018; Göl, 2021; Koeze, 2007; Karataş, 2013; Luster, 2008; Özer, 2016). Öğretmenlerin zamanı daha etkili kullanmalarını, öğrencileriyle birlikte hareket edebilmelerini ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturabilmelerini sağlamaktadır (Tomlinson, 1999). Tüm bu durumlar ise öğrenme ortamının eğlenceli bir hal almasını sağlamaktadır (Tomlinson, 2001).

Öğrenme ortamlarında verilen eğitimin kalitesinin en büyük belirleyicisi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin yetkinlikleri, ilgileri ve eğilimleri öğrenme ortamlarında kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerin seçiminde belirleyici rol oynamaktadır. Öğretmenlerin eğitime bakış açıları ve mesleki yeterlikleri kullanacakları öğretim yaklaşımlarını seçmelerinde etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrenme sürecinde kullanacakları yaklaşımları ve stratejileri belirlerken öğrenci özelliklerini de dikkate almalıdırlar. Farklılaştırılmış öğretimde merkeze öğrenci alınsa dahi en kritik rolü öğretmenler üstlenmektedirler. Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler, öğretmenlerin

kendilerine rehberlik etmesine ihtiyaç duymaktadırlar (Göl, 2021).

Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenlerin, öğrencilerini iyi tanımaları, çeşitli yollarla öğrencilerinin hazırbulunuşluklarını, ilgilerini ve öğrenme stillerini tespit edip bu doğrultuda öğretim stratejileri kullanarak öğrenme sürecini zenginleştirmeleri gerekmektedir (Tomlinson, 2007). Ayrıca farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin en önemli özelliği; bireysel farklılıklara saygılı olup bu farklılıkları dikkate alması ve kolaylaştırıcı bir anlayışa sahip olması olarak belirtilmektedir (Heacox, 2002). Farklılaştırılmış öğretimde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken diğer bir konu zaman yönetimidir. Zaman yönetiminde problemler yaşanmaması için öğrenme sürecinin iyi planlanması gerekmektedir. İyi bir planın devamında başarıyı da getireceği düşünülmektedir (Jadama, 2014). Planlama yapılırken öğrencilerin ön öğrenmeleri, öğrenme stilleri ve ilgileri doğrultusunda kullanılacak stratejiler, zamanlama ve öğrencilerin oturma düzenleri dahi dikkate alınmalıdır (Kozikoğlu ve Beler, 2018).

İlkokul dönemi öğrencilerin eğitim hayatlarında önemli bir dönemdir. Bu dönemde öğrencilere topluma katılma ve birlikte yaşama alışkanlıkları kazandırma adına gerekli bilgiler ve beceriler kazandırılmaktadır (Saribaş ve Babadağ, 2015). Öğrencilerin çeşitli derslerle tanışıp okuma yazma, okuduğunu anlama, ana dilini etkin kullanma ve matematiksel işlemler gibi temel bilgi ve becerileri kazanmaları da bu dönemde gerçekleşmektedir. Bu bilgi ve beceriler ileri dönemlerdeki öğrenmeleri için ön koşul niteliğindedir. Öğrencilerin eğitim yaşantılarında kritik bir öneme sahip ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin benimseyeceği öğretim yöntem ve yaklaşımları, her geçen gün daha fazla farklılaşan özelliklere sahip öğrencilerin eğitim süreçleri adına önem arz etmektedir. Ayrıca eğitim öğretim alanındaki gelişmeler de öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının daha fazla benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Şöyle ki Millî Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) metninde de farklılaştırılmış öğretime yer verildiği görülmektedir (MEB, 2024.) İlkokul kademesinde yer alan tüm öğrencilerin kendi öğrenme hızları ve profilleri doğrultusunda başarıya ulaşmaları adına kullanılacak farklılaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri önem arz etmektedir. Öğretmen öz yeterliği, eğitim-öğretim süreçlerinde başarıyı sağlama ve öğrenci davranışlarında değişiklik yapabilme adına öğretmenlerin sahip olması gereken yetenekler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2014). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılabilecekleri çeşitli problemlerin üstesinden gelebileceklerine dair inançlarını yansıtmaktadır (Özdemir, 2008). Bu algı, öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini ve

motivasyonlarını belirleyen önemli bir faktördür. Eğitim sürecinin etkinliğini artırma, öğrencilerle güçlü ve etkili iletişim kurma, olumlu bir sınıf iklimi oluşturma ve öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerini çok yönlü olarak destekleme gibi konular öğretmenlerin öz yeterliklerinin temel bileşenlerindendir (Doğan, 2024). Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri zaman içinde değişebilir ve gelişebilir. Mesleki deneyim kazandıkça, bilgi ve becerileri arttıkça ve elde ettikleri başarılarla birlikte öğretmenlerin öz yeterlikleri de güçlenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi ve becerilerini değil, öz yeterliklerini de fark etmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü öz yeterlik algısı, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevreden etkilenmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin şekillendiği en önemli yerlerden biri de zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okullardır. Okuldaki deneyimler, öğretim tekniklerini ve yaklaşımlarını uygulama süreçleri ve geçmiş eğitim yaşantıları öğretmenlerin öz yeterliklerini etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, eğitim-öğretim süreçlerinde benimsenen yaklaşımların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin bu yaklaşımlara ilişkin öz yeterliklerinin de güçlü olması gerekmektedir (Önen ve Öztuna, 2005). Yapılan araştırmalar, öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıklarını daha fazla dikkate aldıklarını ve bu doğrultuda öğrencilerine daha etkili, farklılaştırılmış ve olumlu eğitim ortamları sunduklarını ortaya koymaktadır (Bıkmaz, 2004; Selçuk, 2016). Bu durum, öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik algılarının, farklılaştırılmış öğretim süreçlerinde ne kadar önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının amacına uygun, etkili bir şekilde kullanılmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Literatürde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını çeşitli boyutlarda ele alan çalışmalar mevcuttur (Demirkaya, 2018; Dolu Örnek, 2023; Gülay, 2021; Kurnaz ve Arslantaş, 2018). Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlikleri ve görüşleri birlikte incelenmiştir. Çalışmanın çıkış noktası öğretim süreçlerinde farklılaştırma çalışmalarını uygulamak isteyen öğretmenlere yol göstermek amacıyla, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterliklerini tespit etmek ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini ortaya koymak olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

İlkokul düzeyinde sunulan bir eğitimin kalitesinde sınıf öğretmenlerinin kullandığı yöntem ve tekniklerin rolü büyüktür. Bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış

öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlik düzeylerinin ve görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlikleri ve görüşleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı ve problem cümlesi doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri öğretmenlerin;
 - cinsiyetine,
 - mesleki kıdemine,
 - eğitim durumuna,
 - öğretmenlik kariyer basamağına,
 - okuttuğu sınıf seviyesine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen faktörlere yönelik görüşleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algıları nasıldır?
5. Sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretimde hangi öğrenci özelliklerine dikkat etmektedir?
6. Sınıf öğretmenlerine göre farklılaştırmanın önünde bulunan engeller nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıflardaki mevcut farklılıkları zenginliğe dönüştürmek adına bir fırsat olarak görülen farklılaştırılmış öğretim (Koç ve Gürgür, 2021), öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmeyi amaçlayan öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını destekler (Tomlinson, 2007). Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan bir sınıf öğretmeni, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi hitap eden yöntemleri kullanarak öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarını azaltmada daha etkili olacaktır (Abbati, 2012). Farklılaştırılmış öğretim sınıf öğretmenlerinin etkili bir öğrenme ortamı oluşturmalarına olanak tanır. Bu da öğrencilerin daha başarılı, motive ve bağımsız öğrenen bireyler olmalarına katkıda bulunabilir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını anlamak ve etkili bir şekilde uygulamak, öğretmenlerin profesyonel gelişimini de destekleyebilir (Avcı, 2018).

İlkokul, öğrencilere temel okuma, yazma ve matematik becerilerini kazandırmak için kritik bir dönemdir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bu temel becerileri kendi

hızlarında ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir (Kuzgun ve Deryakulu, 2017). İlkokul seviyesindeki öğrenciler, farklı öğrenme stillerine sahiptir (Güneş, 2007). Farklılaştırılmış öğretim, görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme tercihlerine uygun öğrenme fırsatları sunarak her öğrencinin ihtiyacını karşılayabilir (Bağrıyanık, 2020). Bu kademedeki öğrencilere bağımsız öğrenme becerilerini kazandırmak, onların gelecekteki eğitimleri için temel oluşturur. Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan sınıf öğretmeni, öğrencilere bu becerileri geliştirebilmeleri için uygun ortamlar sunabilir (Avcı ve Yüksel, 2017). İlkokul öğrencileri öğrenme süreçlerinde daha fazla katılım ve etkileşim isteyebilirler. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin aktif katılımını destekleyerek öğrenmeyi daha öğrenci merkezli bir deneyim haline getirebilir. İlkokul seviyesinde farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin temel becerilerini kazanmalarına, öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlamalarına ve sosyal-duygusal gelişimlerine destek olmalarına yönelik kritik bir rol oynar. İlkokul düzeyinde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasında ve en yüksek verimin elde edilmesinde sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri ön plana çıkmaktadır. Sınıf öğretmenleri, her öğrencinin güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini anlayarak, öğrenmelerini desteklemek için özelleştirilmiş stratejiler kullanabilirler. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterliklerinin ve öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi, farklılaştırma çalışmalarının önündeki engellerin tespit edilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri incelenmiş olup sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerini ve farklılaştırma çalışmalarını etkileyen faktörler tespit edilmiştir.

Literatüre bakıldığında farklılaştırılmış öğretim ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çalışmalardan bazıları, öğrencilerin ilgi, motivasyon ve başarıları üzerinde farklılaştırılmış öğretimin etkisini incelemeye yöneliktir (Ferrier, 2007; Gault, 2009; Şaldırdak, 2012; Yabaş, 2008). Farklılaştırılmış öğretimin yabancı dil eğitimi bağlamında incelendiği çalışmalar bulunmaktadır (Erdemir Sezer, 2023; Güven, 2023; Özgüler, 2024; Karasaç Horkel, 2023; Leblebicier, 2020; Sapan, 2021; Şaban, 2020; Tokatlı, 2022; Yavuz, 2018). Çoğunluğu ortaokul düzeyi olmak üzere çeşitli eğitim kademelerinde, fen ve matematik dersleri özelinde farklılaştırılmış öğretimin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Abaza, 2023; Bağrıyanık, 2020; Çalgıcı, 2023; Ekinci, 2016; Ermiş, 2021; Göl, 2021; Kaplan, 2016; Kara, 2019; Karakaş, 2019; Salar, 2018; Şaldırdak, 2012; Taş, 2013; Tüfekçi, 2018; Uğurel, 2018; Yaprakgöl, 2019; Yıldız, 2019). Yapılan çalışmaların bir kısmının ise farklılaştırılmış öğretimin Türkçe, sosyal bilgiler gibi sözel derslerde öğrenci başarısına etkisini incelemeye yönelik olduğu görülmektedir (Akdemir, 2019; Altuntaş, 2022; Aras,

2018; Ay, 2023; Azrak, 2023; Durmuş, 2017; Karabulut, 2023; Karadağ, 2010; Tanyel, 2022; Ulusoy, 2023; Uzun, 2022; Üçarkuş, 2020). Literatür incelendiğinde bu çalışmalara ek olarak, öğrencilerin farklı yönlerine ilişkin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisinin araştırıldığı çalışmaları görmek mümkündür (Chien, 2012; Gaitas & Martins, 2017; Mills vd, 2014; Prast vd., 2018; Siam & Al-Natour, 2016). Yapılan çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin önemi üzerinde durulduğu ancak ilkökul bağlamında farklılaştırmanın uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerine yeteri kadar odaklanılmadığı, bu konu ile ilgili detaylı bilgilerin sunulduğu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Demirkaya, 2018; Dolu Örnek, 2023; Gülay, 2021; Kurnaz ve Arslantaş, 2018). Bu çalışma, alandaki bu açığa katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerini etkileyen faktörleri ve farklılaştırmanın önündeki engelleri ortaya koyması bakımından uygulayıcılara yarar sağlaması beklenmektedir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim ve meslek hayatlarında farklılaştırılmış öğretime yönelik almış oldukları eğitimler üzerinde durulmuş, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim bağlamında nasıl bir eğitim almak istedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun, sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenecek hizmet içi eğitim planlayıcılarına fayda sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın veri toplama araçları Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nicel boyutu Amasya ili Merkez ilçede görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 256 sınıf öğretmeni ile nitel boyutu aynı şartları taşıyan 12 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmanın nicel boyutuna katılan sınıf öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Öz-yeterlik Ölçeğini samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmanın nitel boyutuna katılan sınıf öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Çalışmada çoğunlukla kullanılan kavramlar aşağıdaki şekilleriyle tanımlanmıştır:

Farklılaştırılmış Öğretim: Farklılaştırılmış öğretim bu araştırmada, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk, öğrenme stili, vb. farklı özellikleri doğrultusunda içerikte, süreçte ve üründe yeniden planlamalar yapmak şeklinde ele alınmıştır (Tomlinson, 2014).

Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri: Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlik düzeyini belirlemek için uygulanan ölçekten alınan puanı ifade etmektedir.

Farklılaştırılmış Öğretimi Güçleştiren Faktör: Öğretimi farklılaştırmaya imkân tanıyan öğeleri ortadan kaldıran, öğretimi farklılaştırmayı zorlayan etkenlerdir.



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğrencilerdeki mevcut bireysel farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim, öz yeterlik konuları ve bu konulara ilişkin araştırmalar kapsamlı bir şekilde sunulacaktır.

2.1. Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Eğitim, bireylerin potansiyellerini keşfetmelerini, geliştirmelerini ve topluma katkıda bulunmalarını sağlayan temel bir süreçtir. Ancak, her bireyin öğrenme tarzı, ilgi alanları, güçlü ve zayıf yönleri farklılık göstermektedir (Cavkaytar, 2018). Bu farklılıkların eğitim sürecinde dikkate alınmaması, öğrencilerin potansiyellerini tam olarak gerçekleştirememelerine ve başarılarının sınırlandırılmasına neden olabilmektedir.

Bireysel farklılıklar, her bir bireyin genetik, fizyolojik, psikolojik ve çevresel faktörlerden etkilenerek benzersiz özelliklere sahip olmasıdır (Heacox, 2002). Bu farklılıklar, öğrenme tarzları, zekâ tipleri, ilgi alanları, motivasyon düzeyleri, öğrenme güçlükleri gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkmaktadır. Bireysel farklılıkların eğitimde dikkate alınması, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak, öğrencilere eşit fırsatlar sağlamak ve toplumsal adaleti sağlamak açısından kritiktir (Fox ve Hoffman, 2011). İlkokul çağındaki çocukların eğitim sürecinde bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ise, eğitimdeki temel bir gerekliliktir. Her çocuğun öğrenme tarzı, ilgi alanları, güçlü ve zayıf yönleri birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle, eğitimde tek tip bir yaklaşımın her çocuğa uygun olmadığı kabul edilmelidir (Abbati, 2012). İlkokul öğrencilerinin bireysel farklılıklarını anlamak ve bu farklılıklara uygun öğretim stratejileri geliştirmek, öğrencilerin başarısını artırmak ve eğitimde eşitlik sağlamak adına önemlidir. Bireysel farklılıkların eğitimdeki önemi üzerine yapılan araştırmalar, bu alandaki bilgi birikimini artırmış ve eğitim politikalarını şekillendirmiştir (Akgündüz, 2018; Çelik, 2020). Özellikle öğrencilerin öğrenme tarzları, zekâ tipleri, motivasyon düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme güçlükleri gibi faktörlerin eğitim sürecine olan etkileri üzerine yapılan çalışmalar, eğitimcilerin öğretim stratejilerini kişiselleştirmelerine olanak sağlamaktadır (Demir, 2013; Gülay, 2021; Heward, 2013).

Ülkemizdeki eğitim sistemi, çeşitli dönüşümler geçirmiş olsa da hâlâ ilkokul çağındaki çocukların eğitiminde bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığına dair endişeler taşımaktadır. İlkokul öğrencilerinin bireysel farklılıklarının ihmal edilmesi,

eğitimde eşitsizliğe yol açabileceğinden ve öğrencilerin potansiyellerini tam olarak ortaya çıkaramamalarına neden olabileceğinden dolayı ilkökul çağındaki çocukların bireysel farklılıklarının anlaşılması ve bu farklılıklara uygun öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, eğitim sisteminin temel bir önceliği olmalıdır (Tomlinson, 2001). İlkokul öğrencilerinin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, eğitimde adaletin sağlanması açısından kritiktir. Türkiye'deki bazı araştırmalar, öğrenciler arasındaki eğitim fırsatlarının ve başarıların, öğrencilerin sosyo-ekonomik arka planlarına ve bireysel özelliklerine bağlı olarak önemli ölçüde farklılık gösterdiğini göstermektedir (Özsoy ve Kuzgun, 2016). Bu durum, eğitimdeki adaletsizliği ve bireysel farklılıkların göz ardı edilmesinin sonuçlarını vurgulamaktadır. Yapılan bir başka çalışma, öğrencilerin öğrenme stillerinin ve tercihlerinin farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Külekçi ve Atici, 2017). Öğrencilerin bireysel özellikleri ve öğrenme tercihleri dikkate alınmadığında, öğrencilerin öğrenme sürecinden zevk almaları ve başarılı olmaları zorlaşmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerini ve tercihlerini anlamaları ve buna göre öğretim stratejilerini uyarlamaları gerekmektedir.

Eğitim sistemimizde bireysel farklılıkların dikkate alınması, son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Özellikle 2012 yılında yapılan eğitim reformlarıyla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimine ve farklılaştırılmış öğretim tekniklerine yönelik çeşitli programlar ve politikalar uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2012). Ancak, Türkiye'deki bazı çalışmalar, bu reformların uygulanmasında ve bireysel farklılıkların dikkate alınmasında hala bazı zorluklar olduğunu göstermektedir (Özdemir ve Dişçi, 2019). Özellikle, sınıf mevcutlarındaki büyüklük, öğretmenlerin zaman ve kaynak kısıtlamaları, bireyselleştirilmiş öğretim stratejilerinin uygulanmasını zorlaştıran faktörler arasında yer almaktadır (Mutlu ve Öztürk, 2017).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve seviyelerine göre öğretim sürecinin ayarlanması anlamına gelmektedir (Tomlinson, 2014). İlkokul öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almak için öğretmenlerin, ders içeriğini, öğrenme hedeflerini ve öğretim stratejilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine göre uyarlaması gerekmektedir. Bu durum, öğrencilerin her birinin öğrenme sürecine en uygun şekilde erişim sağlamasını ve başarılı olmasını sağlayacaktır.

2.2. Farklılaştırılmış Öğretim

Eğitimde her öğrencinin farklı özelliklere, ihtiyaçlara ve öğrenme tarzlarına sahip olduğu kabul edilen bir gerçektir. Bu çeşitlilik, eğitim sürecinde her öğrencinin bireysel

ihtiyaçlarını karşılamak için farklılaştırılmış ğretim yaklaşımının önemini vurgulamaktadır. Farklılaştırılmış ğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ğretim sürecini kişiselleştirmeyi ve öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Tomlinson, 2014). Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı öğrenme stilleri, ilgi alanları, yetenek seviyeleri ve öğrenme gereksinimlerine uygun olarak ğretim stratejilerini ve içeriğini ayarlamayı kapsamaktadır (Subban, 2006). Hall ve diğerkleri (2003) farklılaştırılmış ğretim yaklaşımının, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, ğretim stratejilerini, içeriğini ve hedeflerini çeşitlendirmeyi içerdiğini belirtmektedir.

Farklılaştırılmış ğretim, öğrencilerin farklı özelliklerine ve öğrenme gereksinimlerine göre ğretim sürecini düzenlemeyi ifade etmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme hızı, öğrenme tarzları, ilgi alanları ve güçlü/zayıf yönleri gibi farklılıklarını dikkate alarak ğretim stratejilerini ve içeriğini ayarlamayı içermektedir (Yıldırım, 2024). Temel amacı, her öğrencinin potansiyelini en st düzeye çıkarmak ve öğrenme sürecindeki başarısını artırmaktır. Farklılaştırılmış ğretimin temel ilkeleri arasında ğrenci merkezli yaklaşım, esneklik, çeşitlilik ve sürekli değerkendirme yer almaktadır (Belzic, 2022). Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine ve ilgi alanlarına göre ğretim sürecinin düzenlenmesini sağlamaktadır. Esneklik, ğretim sürecinin öğrencilere göre uyarlanabilir olmasını ve öğretmenin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verebilmesini sağlamaktadır. Çeşitlilik ilkesi, farklılaştırılmış öğretimde kullanılan çeşitli ğretim stratejilerini ve materyallerini vurgular. Sürekli değerkendirme ise öğrencilerin ilerlemesini takip etmeyi ve ğretim sürecini sürekli olarak iyileştirmeyi içermektedir.

Farklılaştırılmış ğretim, çeşitli uygulama alanları ve stratejileri içermektedir. Örneğın, sınıf içi farklılaştırma, öğrencilerin farklı seviyelerdeki ihtiyaçlarına ve öğrenme tarzlarına göre ğretim sürecini düzenlemeyi içermektedir. Bu yaklaşım, öğretmenin ders içeriğini ve ğretim stratejilerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamasını sağlamaktadır. Grup alışmaları ve işbirlikçi öğrenme, öğrencilere birlikte çalışma ve etkileşim yoluyla öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bireysel ğrenme planları, öğrencilerin kişisel öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmaktadır.

2.3. Farklılaştırılmış ğretimin Tarihçesi

Ülkemizde dâhil olmak üzere dünyanın çoğu yerinde, uzun yıllar boyunca bireysel farklılıkları dikkate almayan eğitim sistemleri benimsendiği ifade edilmektedir (Gülay, 2021). Blackburn (2019) ise, ismi farklılaştırılmış ğretim olmasa dahi uygulanış biçimi

bağlamında farklılaştırılmış öğretime benzeyen bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve tek odalı okullarda derslerin verildiği uygulamaların 1600’lü yıllara kadar uzandığını ifade etmektedir. Kavram olarak yeni sayılabilecek olsa da farklılaştırılmış öğretimin felsefesinin çok eski yüzyıllara dayandığı belirtilmektedir (Çam, 2013). 1953 yılında *Eğitim Liderliği (Educational Leadership)* dergisi bu konu üzerinde önemle durmuştur ve “*Bireysel Farklılıklara Meydan Okumak*” temalı sayısını çıkarmıştır. Bu sayıda yer alan makalelerden birinde “*ders kitabı kullanılmadan her çocuğun her konuda kendisine göre bir şeyler öğrenmesinin mümkün olduğu*” ibaresi dikkat çekmektedir (Guajardoa, 2021, akt: Dal, 2022).

1950’li yıllarda farklılaştırılmış öğretimin temeli Amerika’da öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda oluşturulan gruplarda çalıştırılması ile atılmıştır (Chen, 2007; Yatvin, 2004). Washburne, bu çalışmaları eksik olarak görmüş ve öğrencilerin, bireysel çalışmalara ağırlık vermeleri gerektiğini, kendi öğrenme stilleri doğrultusunda kendi kendilerine çalışabileceklerini belirtmiştir (Çam, 2013). 1960’lı yıllara gelindiğinde kavramsallaştığı görülmektedir (Gülay, 2021). Bu yıllarda bireysel farklılıkların dikkate alındığı fakat öğrenci sayılarının artması, sınıfların kalabalıklaşması ile farklılaştırılmadan vaz geçip geleneksel, toplu öğretimin benimsendiği belirtilmektedir (Dal, 2022). 1970’li yıllarda ise tekrardan yetenek gruplarının düzenlendiği ve farklılaştırılmış öğretim yapıldığı görülmektedir (Gülay, 2021). Farklılaştırılmış öğretimin bu yıllarda öğretim programlarında da kendisine yer bulmaya başladığını görmek mümkündür (Chen, 2007).

1980’li yıllarda ortaya çıkan öğrenme stilleri, çoklu zekâ kuramı ve iş birliği öğrenme farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerini oluşturmuştur. Bu yıllarda üstün yetenekli öğrencilere genel eğitim sınıfları dışında destek eğitimler, özel gereksinimli öğrencilere ise kapsayıcı eğitimler vermeye başlanmıştır (Chen, 2007). Yine bu yıllarda bütün öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine hitap edecek, öğrencilerin güçlü özelliklerini keşfetmelerini sağlayan, öğrenci ve öğretmenlere esnek öğrenme süreçleri ve ortamları sağlayan paralel program geliştirilmiştir (Kiley, 2011). Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda içerik, süreç ve öğrenme ortamında yeniden düzenlemeler yapmak şeklinde ilk olarak Tomlinson (1995) tarafından tanımlanmış ve ortaya atılmıştır. Son yıllarda farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim çok eski bir yaklaşım olmamasına rağmen uzun yıllardır okullarda çeşitli şekillerde uygulandığı görülmektedir. Bu uygulamalara verilecek en güzel örneklerden biri birleştirilmiş sınıf uygulamaları (Algozzine ve Anderson, 2007) diğeri ise özel eğitim sınıflarıdır (Avcı ve Yüksel, 2018).

2.4. Farklılaştırılmış Öğretimin Amacı

Farklılaştırılmış öğretimin amacı Tomlinson'a (2007) göre öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda içerik, süreç, öğrenme ortamı ve üründe yapılacak farklılaştırmalar ile öğrencilerin öğrenmelerinin en üst noktaya çıkarılmasıdır. Bu yaklaşımda her öğrenci kendine hitap eden bir öğrenme ortamıyla karşılaşmaktadır. Bu sayede öğrencilerin derse olan ilgileri ve başarıya olan inançları artmaktadır. Tüm bunların doğrultusunda ise öğrencilere, öğrenme süreçlerini başarılı bir şekilde tamamlamaları için fırsat sunulmaktadır.

Daha özele inildiğinde farklılaştırılmış öğretimin amaçlarını çeşitlendirmek mümkündür. Bu amaçları Çam (2013) şu şekilde ifade etmektedir:

- Farklılaştırılmış öğretimin öğeleri olan içerik, süreç ve üründe öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda farklılıklar yaparak öğrencilere zengin bir öğrenme yaşantısı sunmak,
- Öğrencilerin ilgi ve öğrenme stilleri doğrultusunda kullanılacak öğrenme stratejileri sayesinde öğrencilerin, aktif katılımlarını sağlayıp kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bir sınıf atmosferi oluşturmak,
- Her öğrencinin mevcut durumunu göz önüne alarak öğrenme seviyelerini üst düzeylere çıkarmak,
- Öğrencilere bireysel veya grup halinde çalışabilecekleri etkinlikler sunmak,
- Aynı içeriğin sunulmasında farklı etkinlikler tasarlayarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçim yapabilmelerine imkân sağlamak.

Çam (2013) tarafından belirtilen amaçlar incelendiğinde farklılaştırılmış öğretimin merkezinde öğrencinin olduğu görülmektedir. Ders planlarının hazırlanmasında öğrencilerin öğrenme hızı ve profili, hazırbulunuşluk düzeyleri gibi birbirinden farklı olan özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu özellikler doğrultusunda hazırlanacak planlarda öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre seçim yapma imkânı tanınmalıdır. Bu sayede öğrencilerin aktif katılımlarının ve öz güvenlerinin arttığı görülmektedir (Yıldırım, 2024).

2.5. Farklılaştırılmış Öğretimin İlkeleri

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseyen ve eğitim öğretim faaliyetlerini bu yaklaşıma göre tasarlayan eğitimcilerin benimsemesi gereken çeşitli ilkeler bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını konu edinen çalışmalar incelendiğinde farklılaştırılmış

öğretim yaklaşımının ilkelerinden bazıları şöyle belirtilmektedir (Casey, 2011; Heacox, 2002; Tomlinson 2005, 2014; Tomlinson ve Imbeau, 2010);

- Bir sınıfta bulunan öğrenciler aynı yaş grubunda olma, aynı sosyal çevrede yaşama, aynı eğitim sürecinden geçme, vb. özellikler bakımından benzer olsalar dahi öğrenme hızı, ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili, hazırbulunuşluk, vb. birçok özellikler açısından farklılaşmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde bu farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerdeki mevcut farklılıklar öğretmen tarafından kabul edilmeli ve öğretmen bireysel farklılıklara karşı saygılı olacak şekilde eğitim öğretim süreçlerini planlamalıdır (Kiley, 2011).
- Sınıfta yapılacak çalışmalar ve sınıf dışı etkinliklerin planlanmasında öğretmen, öğrencilerin bireysel çalışmalarına ve küçük/büyük gruplar halinde çalışmalarına imkân tanıyacak etkinlikler tasarlamalıdır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında öğrencilerin öğrenme hızları, öğrenme profilleri, ilgileri dikkate alınmalı ve öğrencilerin bu doğrultuda gruplarda yer almalarına imkân tanınmalıdır (Şaldırdak, 2012).
- Farklılaştırılmış öğretimin benimsendiği bir sınıfta temel kavram ve kazanımlara odaklanılır. Sınıftaki bütün öğrencilerin konuları derinlemesine öğrenmesi beklenmez. Ancak tüm öğrencilerin temel kavram ve kazanımları öğrenip kendi öğrenme hızları ve seviyeleri doğrultusunda konuyu daha derinlemesine öğrenmeleri için çalışmalar yapılır (Gülay, 2021).
- Farklılaştırılmış öğretimin amaçlarından biri öğrencinin mevcut potansiyelini en üst düzeye çıkarmak olduğundan sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda öğrencilere görevler verilirken bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Bazı öğrencilere temel beceriler gerektiren, konunun temel kavramlarını öğrenmeye yönelik görevler verilirken bazı öğrencilere ise daha üst beceriler gerektiren ve konunun çok boyutlu olarak, derinlemesine araştırılmasını gerektiren görevler verilebilir. Bu çalışmalar esnasında öğretmenin öğrencilere yapacağı rehberlik süreleri de öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda değişmektedir.
- Farklılaştırılmış öğretim ortamında öğretmenlerin öncelikli olarak yapmaları gereken, öğrencileri çok yönlü olarak tanımaktır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit ettikten sonra yapılacak olan öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda içerik, süreç ve ürün de farklılaştırma yapmaktır. Öğrencilerin mevcut durumları göz önünde bulundurularak içerikte sadeleşmeye ve zenginleştirmeye gidilmelidir. Öğrenme ortamı öğrencilerin ilgilerine,

ihtiyaçlarına ve diğer özelliklerine göre düzenlenmelidir. Kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde yine öğrenci özellikleri dikkate alınmalıdır. Ürünlerin oluşturulmasında yine öğrenci özellikleri göz önünde bulundurularak esneklik sağlanmalıdır.

- Öğrencilere kazandırılmak istenen beceri ve bilgilerin ne ölçüde kazandırıldığını tespit etmek amacıyla değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu sınıflarda değerlendirme çalışmaları genel olarak dersin sonunda yapılmaktadır (Gülay, 2021). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının benimsendiği sınıf ortamında ise değerlendirme öğretimle bir bütün halindedir. Değerlendirme çalışmaları öğrencilerin ilgi, ihtiyaç vb. özelliklerini tanılamak, süreci kontrol edip gerektiğinde yeniden planlamalar yapmak ve hedefe ulaşma durumunu öğrenmek amacıyla sürekli olarak gerçekleşmektedir.
- Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin ön öğrenmeleri, geçmiş yaşantıları göz önünde bulundurulur ve öğrencilerin öğrendiği konu ile gerçek hayat arasında ilişki kurması sağlanır.
- Farklılaştırılmış öğretim ortamlarında tek tip zekâ anlayışından uzaklaşıp farklı zekâ türlerinin olduğu kabul edilir ve planlamalarda farklı zekâ türlerine ilişkin etkinliklere yer verilir.

2.6. Farklılaştırılmış Öğretimin Dayandığı Yaklaşımlar

Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerine bakıldığında çoklu zekâ kuramına, öğrenme stillerine, beyin temelli öğrenmeye ve kapsayıcı eğitime dayandığı görülmektedir (Bender, 2008; Demir, 2013; Subban, 2006). Bunların yanısıra Kavut (2024), farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerinin yapılandırmacı yaklaşıma, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanına, öğrenme stillerine ve iş birlikli öğrenmeye dayandığını belirtmektedir. İlerleyen bölümlerde farklılaştırılmış öğretimin dayandığı çoklu zekâ kuramına, öğrenme stillerine, beyin temelli öğrenmeye ve kapsayıcı eğitime yer verilecektir.

2.6.1. Çoklu Zekâ Kuramı

Geleneksel eğitim anlayışının benimsendiği sınıflarda hâkim olan tek tip zekâ anlayışının aksine Gardner (2008), tüm insanların farklı zekâ tiplerine sahip olduğunu belirtmektedir. Gardner (2008), insanlarda var olan zekâ türlerini bedensel-kinestetik, içsel-kişiyeye dönük, mantıksal-matematiksel, görsel-mekânsal, müziksel-ritmik, sosyal-kişiler arası,

sözel-dilsel ve doğa olarak ifade etmektedir. Her insanda bu zekâ türlerinden bazıları daha baskın olabilir. Baskın olan zekâ türünü keşfeden insanlar o alanda kendilerini daha fazla geliştirebilirler (Dolu Örnek, 2023).

Çoklu zekâ kuramını sınıf ortamında benimseyen eğiticilerin öncelikli yapması gereken öğrencilerinde baskın olan zekâ türlerini keşfetmektir. Sınıf ortamındaki tüm öğrencilerin baskın olan zekâ türlerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Öğretim sürecinin planlanmasında farklı zekâ türlerine hitap eden çalışmaların planlamaya dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğrenciler baskın olan zekâ türüne yönelik çalışmalarda daha başarılı olup kendilerini daha fazla geliştirme imkânı bulmaktadırlar. Bu sayede öğrencilerin motivasyonunun artması, derslerden zevk almaları ve öğrenme sürecine olumlu tutum geliştirmeleri de sağlanmış olacaktır (Duran ve Akdeniz, 2016).

2.6.2. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stillerinin temelini Dunn tarafından 1960 yılında atıldığı belirtilmektedir (Boydak, 2001). Literatüre bakıldığında öğrenme stillerine yönelik çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Öğrenme stilleri Dunn ve Griggs (1995) tarafından özetle; bireylerin öğrenme süreçlerinde yeni öğrenecekleri kavramları, nasıl öğreneceklerini kendilerinin belirlemesi olarak tanımlanmaktadır. Pritchard (2013) ise öğrenme stillerini; bireylerin yeni öğrenecekleri bilgi ve becerileri öğrenirken ve öğrendiği bilgi ve becerileri sunarken kendine en uygun yolu kullanması şeklinde belirtmektedir. Öğrenme stilleri, öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda öğretmenlere yol göstermektedir (Demir, 2013). Bir sınıftaki bütün öğrencilerin öğrenme stilleri farklılık gösterebilir. Bazı öğrenciler işitsel öğrenme stiline, bazı öğrenciler görsel öğrenme stiline, bazı öğrenciler ise kinestetik/dokunsal öğrenme stiline sahip olabilirler (Doğan, 2024). Bu yüzden öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme stillerinin farkında olmaları ve bu öğrenme stillerine yönelik farklı materyaller kullanmaları gerekmektedir (Gülay, 2021).

Eğitim öğretim sürecinde öğrenme stillerinin dikkate alınması, öğretimin planlanmasında ve uygulanmasında öğrenme stillerine yönelik etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin aktif katılımlarını, sorumluluk almalarını devamında ise akademik başarıyı ve kalıcı öğrenmeleri getirmektedir (Güven, 2004). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımında öğrenme stillerinin yeri önemlidir (Doğan, 2024). Öğrenme stilleri dikkate alınarak farklı öğrenme stilleri için farklı öğrenme yaşantıları tasarlanmaktadır. Süreç içerisinde kullanılacak

etkinlikler farklı öğrenme stillerine hitap edecek şekilde belirlenmektedir. Bu sayede farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin kendilerine uygun olan etkinliklerle öğrenme süreçlerinde daha aktif rol oynadıkları görülmektedir.

2.6.3. Beyin Temelli Öğrenme

Beyin temelli öğrenme, öğrenme süreçlerinin beynin işleyiş biçimine uygun hale getirilmesi üzerine odaklanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmeyi ve kalıcı öğrenmeler sağlamayı amaçlar (Köksal, 2015). Caine ve Caine (2002), beyin temelli öğrenmenin temelini, beynin sosyal bir organ olduğu ve öğrenmenin sosyal bir süreç olduğu üzerine kurarlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını, işbirlikçi öğrenmeyi ve anlamlı öğrenme deneyimlerini vurgular. Öğrenmelerin temelinde beynin olduğunu savunan beyin temelli öğrenme yaklaşımı, daha üst düzey öğrenmelerin gerçekleşmesi için beynin hangi şartlarda daha iyi çalıştığının tespit edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Duman, 2015). Öğrenciler biricik ve eşsiz olduklarından beyinleri de aynı şekilde birbirinden farklıdır. Bu farklılık doğrultusunda öğrencilerin beyinlerinin daha iyi çalışacağı ortamlarda farklılık göstermektedir (Tomlinson, 2014). Bu farklılık öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, öğrenme stilleri ve geçmiş yaşantılarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin ilgi duyduğu, ihtiyaç hissettiği veya konuyla ilgili geçmiş yaşantılarının olduğu durumlarda beyin daha rahat çalışmakta ve yeni öğrenecekleri bilgi ve becerileri daha hızlı özümsemektedir.

Beyin temelli öğrenme ile farklılaştırılmış öğretim arasındaki ilişki oldukça yakındır (Davis, 2013). Beyin temelli öğrenme, farklılaştırılmış öğretimin temelini oluşturan nörobilimsel bir perspektif sunmaktadır. Beynin nasıl öğrendiğine dair bilgiler, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha iyi anlamalarına ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Avcı ve Yüksel, 2018). Örneğin, beyin temelli öğrenme, öğrencilerin çoklu zekâlarını kullanmalarını teşvik ederken, farklılaştırılmış öğretim bu çoklu zekâlara hitap eden çeşitli etkinlikler sunmaktadır. Beyin temelli öğrenme ilkeleri, farklılaştırılmış öğretimin etkinliğini artırmaktadır. Beyin temelli öğrenmenin vurguladığı aktif öğrenme, öğrencilerin derse katılımını artırmakta ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Bu da farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etmek için kullanılan çeşitli etkinliklerin daha etkili olmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak, beyin temelli öğrenme ve farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve öğrenme başarılarını artırmak için birlikte

kullanılabilecek güçlü yaklaşımlardır. Beyin temelli öğrenme, farklılaştırılmış öğretimin neden önemli olduğunu ve nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenlere önemli bir perspektif sunmaktadır.

2.6.4. Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin, farklılıklarına bakılmaksızın, eğitim sistemine tam katılımını ve potansiyel başarılarını hedefleyen bir eğitim yaklaşımıdır (Türkmenoğlu, 2022). Bu yaklaşım ile öğrencilerin öğrenme stilleri, yetenekleri, kültürleri, engelleri vb. bireysel farklılıkları kabul edilmekte ve bu farklılıklara göre eğitim süreçleri düzenlenmektedir. Kapsayıcı eğitim UNESCO'ya (2009) göre, eğitim sisteminde karşılaşılabilecek ayrımcılıkları azaltarak bütün öğrencilerin sürece dâhil edilip ihtiyaçlarına yanıt verilmesidir. Kapsayıcı eğitim de farklılaştırılmış öğretimde olduğu gibi her öğrencinin biricik ve eşsiz olduğu kabul edilmektedir. Bireysel farklılıklar kabul edilmekte ve bireysel farklılıklara saygı duyulmaktadır (Gürgeç Akıcı, 2023). Kapsayıcı eğitimin benimsendiği sınıflarda koşulsuz kabul olmalı ve öğrenciler kendilerini sınıfa ait hissetmelidir (Gülay, 2021).

Kapsayıcı eğitimin amacına ulaşabilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür (Bayram, 2019). Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini planlarken, sınıflarında bulunan dezavantajlı öğrenciler dâhil olmak üzere bütün öğrencileri kapsayan, sürece dâhil eden eğitim yaşantıları planlamalıdır (Doğan, 2024). Bu sayede bütün öğrenciler ilgi, ihtiyaç, vb. bireysel farklılıklarına uygun eğitim yaşantılarıyla karşılaşacağı için aktif katılımları ve akademik başarıları artacaktır (Dedeoğlu, 2022; Sawhney, 2015).

2.7. Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri

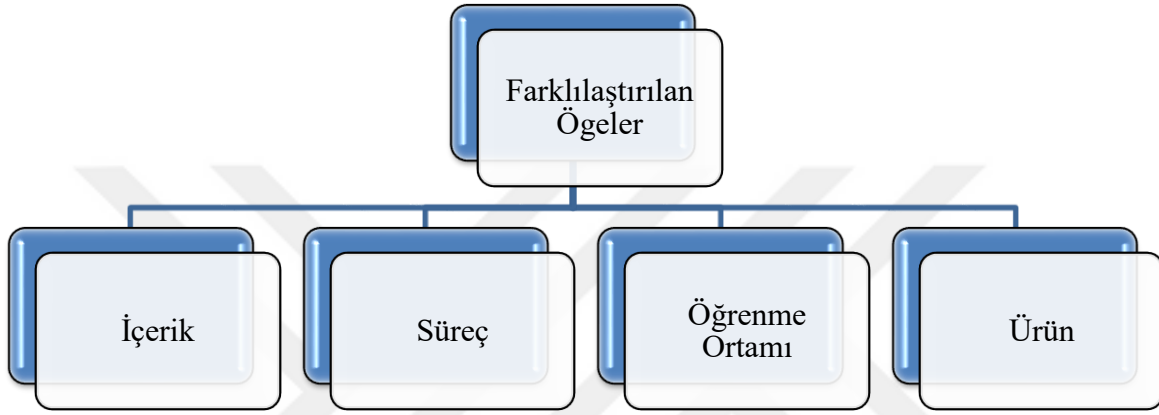
Farklılaştırılmış öğretimin eğitim ortamında uygulamaya konması için Brown'a (2004) göre temelde üzerinde durulması gereken üç husus vardır;

- Öğrencilerin ilgileriyle öğretilecek olan konuların birleştirilmesi.
- Planlama yaparken ve yapılan planlamaları uygulamaya geçerken öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate alma.
- Oluşturulacak öğrenme ortamı ile öğrencilere bireysel veya işbirlikçi çalışma imkânı sunma ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarını işe katma.

Yukarıda ifade edildiği gibi farklılaştırılmış bir eğitim ortamında dikkate alınması gereken hazırbulunuşluk, ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili, vb. öğrenci özellikleri bulunmaktadır.

Bu öğrenci özellikleri öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar doğrultusunda öğrenme ortamlarının da farklılaştırılması gerekmektedir (Göl, 2021). Farklılaştırılmış öğretimde Şekil 1’de gösterildiği üzere öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk, öğrenme profili, vb. farklılık gösteren özellikleri doğrultusunda içerik, süreç, öğrenme ortamı ve üründe farklılaşmaya gidilmektedir (Heacox, 2002; Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Strickland, 2005).

Şekil 1. Farklılaştırılmış Öğretimin Öğeleri



Farklılaştırılmış öğretimin temel öğelerinden olan içerik, süreç, öğrenme ortamı ve ürün hakkında detaylı bilgiler bu bölümde verilecektir.

2.7.1. İçerik

İçerik en kısa şekliyle, eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri kapsayan konuların tamamı olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2013; Kılınç ve Sözer, 2023). İçerik bizlere “*Ne öğreteceğiz?*” sorusunun yanıtını vermektedir. Bu noktada öğrenciye öğretilecek olan kavramsal bir bilgi olabileceği gibi davranış veya beceri de olabilmektedir. Örgün eğitim kapsamında uygulanacak olan programın içeriği belirlenirken ulusal standartların göz önünde bulundurulduğu belirtilmektedir (Beler, 2010; Zoraloğlu, 2016). Bu durum bütün öğrencilere aynı içeriğin aktarılmasını gerektirmektedir. Ancak aynı sınıf seviyesindeki öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, ön öğrenmeleri birbirinden farklı olduğu için aktarılabilecek olan içerikle ilgili hazırbulunuşlukları da farklılık göstermektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri yeni öğrenecekleri konuların kavranması konusunda önem arz etmektedir. Yeni öğrenilecek konuyla ilgili yeterli ön bilgiye sahip öğrenciler daha hızlı öğrenip daha derinlemesine çalışmalar yapabilecek seviyede iken yeterli ön bilgiye sahip olmayan öğrencilerin yeni konuyu anlama ve kavrama süreleri daha uzun olabilmektedir

(Yılmaz, 2022).

İçeriğin sunulmasında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri başta olmak üzere ilgi, ihtiyaç, öğrenme profilleri, vb. bireysel farklılıkları doğrultusunda farklılaştırmaya gidilmelidir. İçerikte farklılaştırma çalışmaları, öğrenci özellikleri doğrultusunda içeriğin sadeleştirilmesi veya zenginleştirilmesi şeklinde olabileceği gibi içeriğin sunulmasında kullanılan materyallerin öğrenci özellikleri doğrultusunda seçilmesi şekliyle de yapılmaktadır (Tomlinson, 2001). İçerikte yapılacak olan farklılaştırmada öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınıyorsa verilecek olan konunun öğrencilerin düzeylerine göre verilmesi esastır. Konu ile ilgili ön öğrenmeleri yetersiz olan öğrencilerin eksikleri üzerinde durulup bu eksikler giderilmeli, ön öğrenmeleri yeterli düzeyde olan öğrencilere ise konu ile ilgili derinlemesine öğrenme imkânı tanınmalıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011). Öğrenci ilgileri doğrultusunda içerikte yapılacak olan farklılaştırmada, içeriğin sunulmasında kullanılan örnekler öğrenci ilgilerine göre seçilmelidir (Göl, 2021). Öğrenme stillerine göre içerikte farklılaştırma yapmak için ise kullanılacak olan materyallerin ve örneklerin farklı duylara hitap edecek şekilde seçilmelidir (Adlam, 2007). Belirtilen farklılaştırma çalışmalarının yapılabilmesi için öğretmenlerin öncelikli yapmaları gereken ise çeşitli ölçme araçları kullanarak öğrencilerin ilgilerini, öğretim ihtiyaçlarını, ön bilgilerini ve öğrenme stillerini tespit etmektir (Heacox, 2002). Sonuç olarak içeriğin öğrenci özelliklerine göre farklılaştırılması, anlamlı öğrenmeler oluşturarak öğretimin etkililiğini artırmaktadır (Demirkaya, 2020).

2.7.2. Süreç

Süreç, içeriğin öğrencilere aktarılmasında izlenen yol olarak tanımlanmaktadır (Heacox, 2014). Süreç, “*Nasıl öğreteceğiz?*” sorusunun yanıtı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle süreç, konunun öğrencilere sunulmasında kullanılan materyallerin, araç gereçlerin, tercih edilen yöntem ve tekniklerin, öğretmen davranışlarının vs. bütünüdür (Avcı ve Yüksel, 2018). Watts-Taffe ve arkadaşları (2012) tarafından da vurgulandığı üzere, farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin eğitim içeriğini keşfetmeleri için çeşitli yollar sunarak, öğrenme deneyimini zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Süreç farklılaştırma ise bu yaklaşımın temel bileşenlerinden biri olup, öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme profilleri ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğrenme etkinliklerinin çeşitlendirilmesini ifade etmektedir.

Süreç farklılaştırmanın önemini Tomlinson (2003) ve Taylor (2015) vurgulayarak, öğrencilerin farklı öğrenme etkinlikleri arasından seçim yapmalarının, öğrenme motivasyonlarını artırdığını ve daha derinlemesine öğrenmelerine katkı sağladığını

belirtmektedirler. Örneğin, öğrencilerin sosyal bilgiler veya fen bilimleri gibi derslerde internet araştırması yapmaları, mülakatlar gerçekleştirmeleri veya projeler üretmeleri gibi farklı etkinliklerle karşılaşmaları, onların konuya olan ilgilerini canlı tutmakta ve farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir. Süreçte yapılacak olan farklılaştırma öğrencilerin kendilerine uygun olan yöntemi seçmelerine olanak sağlamaktadır (Şentürk, 2017). Corley (2005) ise süreç farklılaştırmanın, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırarak sınıf ortamında olumlu bir öğrenme kültürü oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda düzenlenecek olan esnek grup çalışmalarının, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine ve farklı bakış açıları kazanmalarına olanak tanıyacağı belirtilmektedir.

Hall (2002) ve Tomlinson ile Allan (2000) gibi araştırmacılar, süreç farklılaştırmanın uygulanması için öğretmenlerin alabileceği bazı adımları sıralamışlardır. Bu adımlar arasında, öğrencilerin ilgi alanlarına göre grup oluşturmak, farklı öğrenme materyalleri kullanmak, farklı zekâ alanlarına hitap eden etkinlikler tasarlamak ve esnek grup çalışmalarını teşvik etmek sayılabilir.

Süreç farklılaştırma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onlara daha etkili ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, onların problem çözme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme gibi yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlanmaktadır. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk, vb. farklılıkları doğrultusunda süreci farklılaştırma adına kullanılabilecek istasyon, merkezler, ayrılıp birleşme, SCAMPER, katlı öğretim, sözleşmeler, vb. birçok öğretim stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejiler ile ilgili detaylı bilgiler ilerleyen bölümlerde verilecektir.

2.7.3. Öğrenme Ortamı

Öğrenme ortamı, öğretim süreçlerinin geçtiği fiziksel ve duygusal ortam olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008). Öğrenme ortamının farklılaştırılmış öğretim kapsamında düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğrenme ortamının nasıl düzenleneceğini belirleyen temel bir faktördür. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, kültürlerinin, genetik yapılarının ve deneyimlerinin farklı olmasının öğrenme biçimlerini de farklılaştırdığı belirtilmektedir (Tomlinson, 1999). Bu farklılıkların biçimlendirici değerlendirme araçları ile tespit edilip, öğrenme ortamlarının bu doğrultuda farklılaştırılması gerekmektedir (Şentürk, 2017).

Tomlinson (2001) ve Yatvin (2004), öğrenme ortamının öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine göre düzenlenebileceğini ifade etmektedirler. Bu doğrultuda eğitimcilerin yapabileceği birçok çalışma mevcuttur. Örneğin, öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda farklı materyaller kullanmak, bireysel veya grup halinde çalışmaya uygun fiziki ortam hazırlamak, dersin işleneceği ortamı değiştirmek (laboratuar, bahçe, doğa, vb.), öğrencilerin araştırma ve sunum yapabilecekleri ortamları oluşturmak, vb. düzenlemeler öğrenme ortamının farklılaştırılması adına yapılabilecek çalışmalar olarak sıralanmaktadır.

2.7.4. Ürün

Öğrenme sürecinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin ne ölçüde verildiğini tespit amacıyla ürünler kullanılmaktadır. Şentürk (2017) ürünleri, öğrencilerin öğrenme çıktıları olarak belirtmektedir. Tomlinson (1999) ise ürünü, “*öğrenme süreci esnasında veya süreç sonunda, öğrencilerin ne öğrendiğini ortaya koymak için kullandıkları araçlar*” şeklinde tanımlamaktadır.

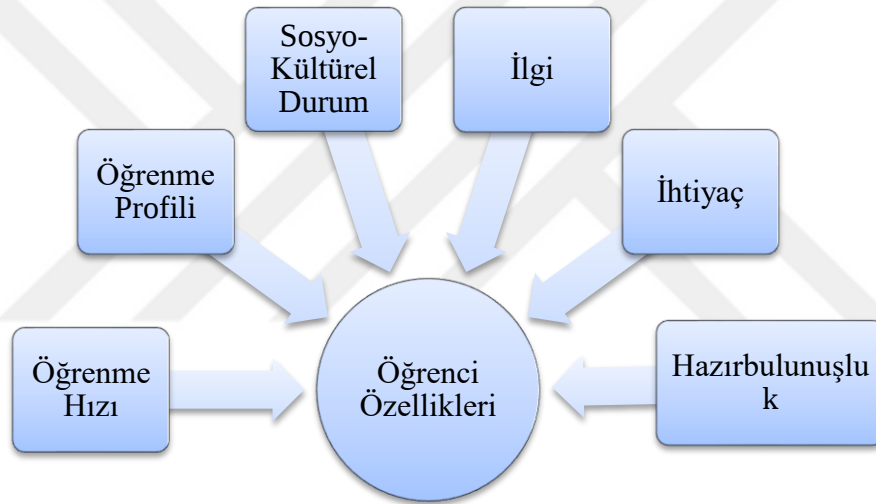
Ürünler, öğretimin ne ölçüde gerçekleştiğini anlamak adına değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu sınıflarda çoğunlukla test, sınav tarzı değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Göl, 2021). Bu durum öğrencilerin bir kısmının başarısız olarak algılanmasına yol açabilmektedir. Ancak öğrencilerin, öğrenme çıktısı olarak ürünlerini çeşitli yollarla ortaya koymaları da mümkündür. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşlukları doğrultusunda ortaya koyacakları ürünlerde farklılaştırmaya gidilmektedir. Bu doğrultuda afiş tasarlama, şiir yazma, proje, sunum veya materyal hazırlama, resim yapma, vb. farklı yöntemlerle öğrencilerin ürün ortaya koymaları beklenebilir. Burada önemli olan husus ise öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda ürün ortaya koyarken seçme imkânının verilmesidir (Gürgeç Akıcı, 2023). Öğrenciler kendi yeterlikleri doğrultusunda bir ürün ortaya koyacakları için süreç öğrenciler açısından daha eğlenceli hale gelebileceği gibi daha teşvik edici de olacaktır (Gregory ve Chapman, 2020).

2.8. Farklılaştırılmış Öğretimde Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin öncelikli yapmaları gereken, öğrencilerini tanımadır. Öğretmenler, öğrencilerini tanımak adına ilk olarak öğrenci dosyalarını inceleyebilirler. Öğrenci dosyalarının dışında doğrudan öğrenciden kendisi ile ilgili birçok bilgiye ulaşabilirler. Üçüncü olarak ise öğrencinin ailesinden ve yakın

çevresinden öğrenciler ile ilgili detaylı bilgilere ulaşmaları mümkündür (Demirkaya, 2018). Bir sınıfı oluşturan öğrenciler bazı özellikleri bakımından benzer olsalar da bilgi düzeyleri, ilgi alanları, kişilik özellikleri, yaşantıları, öğrenme tercihleri, vb. bakımından oldukça farklılaşmaktadır (Şentürk, 2017). Bu farklılıklar, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinden kaynaklı olabileceği gibi yaşadıkları çevreden kaynaklı da olabilmektedir (Dal, 2022). Öğrenciler, sosyo-kültürel durumlarını, ilgilerini, öğrenme hızlarını, öğrenme profillerini, ihtiyaçlarını sınıf ortamına getirmektedir. Öğretimi farklılaştırıp daha etkili ve kalıcı öğrenmelere ulaşmak isteyen eğitimcilerin öğrencilerin sınıf ortamına getirdiği bireysel farklılıklarını dikkate almaları gerekmektedir. Farklılaştırılmış öğretimde Şekil 2’de sunulan öğrenci özellikleri doğrultusunda farklılaştırma çalışmaları yapılmaktadır.

Şekil 2. Farklılaştırılmış Öğretimde Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri



2.8.1. İlgi

Tomlinson (1999) ilgiyi, öğrencinin bir konuya veya beceriye yönelik merakı, isteği ve bağlanma durumu olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin ilgi alanları farklılık göstermektedir. Bu farklılık derslere, konulara yönelik olabileceği gibi kullanılacak stratejilere yönelik de olabilmektedir. Bireyler yapmaktan hoşlandıkları, mutluluk duydukları şeylere karşı ilgi duyarlar. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretim süreçlerine aktif katılımlarının sağlanması amacıyla ilgi alanları keşfedilmeli ve öğrencilere ilgi duydukları konularla, etkinliklerle çalışma imkânı tanınmalıdır. Yeni öğrenilecek konular öğrencilerde ilgi uyandıracak şekilde sunulduğunda öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve aktif katılımları artmaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencilerin ilgilerine hitap etmeyen konularda ise derse karşı öğrenme isteği ve aktif katılımları düşmektedir.

Şentürk (2017) öğrencilerin ilgilerini artırmak adına kullanılabilecek üç yöntemden bahsetmektedir. Bunlardan ilki; öğretim esnasında öğrencinin yeni öğreneceği bilgi, anlamlı ve öğrenci için değerli olarak hissedebileceği şekilde sunulmasıdır. Bir diğer yöntem ise; öğrencilerin yeni öğrenecekleri bilgiye yönelik yeterli hazırbulunuşluk seviyesinde olmaları ve bunu hissetmeleri sağlanmalıdır. Üçüncüsü ise öğrencilerin, kendilerini sınıfa ait hissetmelerinin sağlanması ve kullanılan materyal, öğrenilen konu üzerinde pasif alıcılar değil, aktif katılımcılar olduğu hissettirilmelidir. Bu sayede onların öğrenme sürecine daha fazla sahip çıkmaları, öğrenilen bilgileri daha iyi anlamaları ve kalıcı hale getirmeleri sağlanacaktır.

2.8.2. İhtiyaç

Farklılaştırılmış öğretimde dikkate alınan bir diğer öğrenci özelliği ihtiyaçtır. Ertürk (2013) ihtiyacı, öğrencilerin hâlihazırdaki davranışları ile hedeflenen davranışlarındaki fark olarak belirtmektedir. Öğrenci ihtiyaçlarının tespit edilmesi öğrencilere sunulacak olan öğretimin niteliği açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Öğrenci ihtiyaçları akademik, fizyolojik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlar şeklinde ele alınmalıdır (Chapman ve King, 2014). Öğrenciler okula çeşitli ihtiyaçlarla gelmektedir. Kimi öğrenciler eğitsel anlamda kendilerini geliştirmek, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gelirken kimi öğrenciler ise ait olma ihtiyacı gibi Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisine göre daha alt basamakta bulunan bir ihtiyacı karşılamak amacıyla okula gelmektedir (Demirkaya, 2018). Öğrencilerin alt basamaklarda bulunan ihtiyaçları karşılandıkça ihtiyaçlarının olumlu yönde değişeceği Tomlinson (2004) tarafından belirtilmektedir. Öğretim açısından öğrenci ihtiyaçları ele alındığında ise; yeni öğrenilecek bilgi karşısında öğrencilerin ön bilgileri farklılık göstereceğinden yeni bilgiye karşı olan ihtiyaçları da farklılaşacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin planlamalar yapmaları ve öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak farklılaştırmaları gerekmektedir.

2.8.3. Hazırbulunuşluk

Yeni öğrenilecek olan bilgi veya beceri hakkında öğrencilerin mevcut ön bilgileri ve yaşantılarının bütünü hazırbulunuşluk olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson ve Eidson, 2003). Ertürk (2013) ise hazırbulunuşluğu, öğrencinin yaşantıları sonucu eğitim ortamına getirdiği özelliklerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Literatüre bakıldığında hazırbulunuşluk kavramı yerine önkoşul veya ön öğrenme kavramlarının kullanıldığı ancak bu kavramların

hazırbulunuşluk kavramını tam olarak karşılamadığı belirtilmektedir (Şentürk, 2017). Ön öğrenme kavramı yeni öğrenilecek konu hakkındaki ön bilgiler olarak, ön koşul kavramı ise yeni ortaya çıkan bir durumun, becerinin kazanılabilmesi için gerekli olan ön yaşantıların yerine getirilmesi olarak düşünülebilir. Hazırbulunuşluk ise bu iki durumu da kapsamaktadır.

Öğrencilerin yaşantıları, ön öğrenmeleri, sosyo-kültürel çevreleri farklılık gösterdiği için hazırbulunuşluk seviyeleri de farklılaşmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etmeli ve öğretimine o seviyelerden başlamalıdır (Nordlund, 2003). Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin tespit edilip yeni öğrenmelerin öğrencilerin mevcut ön öğrenmeleri üzerine kurulması sonucunda daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin ortaya çıktığı görülmektedir (Demirkaya, 2018). Yeni bir bilgi veya beceriye karşı bir sınıftaki tüm öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin aynı düzeyde olması beklenemez. Kimi öğrenciler yeni bilgi veya beceriye ilişkin oldukça yüksek düzeyde bilgi birikimine sahipken kimi öğrenciler çok düşük düzeyde bilgi birikimine veya yaşantılara sahip olabilir. Öğrencilerdeki bu farklılık eğitim ihtiyaçlarının da farklı olmasına yol açmaktadır. Hazırbulunuşluk seviyesi düşük olan öğrencilerle konu ile ilgili eksiklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılırken hazırbulunuşluk seviyesi yüksek olan öğrencilerle daha derinlemesine çalışmalar yapılmalıdır (Tomlinson, 2001).

Sonuç olarak anlamlı ve daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi adına, öğretim planlaması yapılmadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri tespit edilmeli ve bu doğrultuda içerikte, süreçte ve üründe farklılaştırma çalışmaları yapılmalıdır.

2.8.4. Öğrenme Hızı

Yukarıdaki başlıklarda belirtildiği üzere öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak bir sınıfta yer alan tüm öğrencilerin öğrenme hızları da farklılaşmaktadır. Bazı öğrenciler hızlı öğrenmekte iken bazı öğrencilerin öğrenme süreçlerini tamamlamaları daha yavaş olmaktadır. Bazı öğrencilerin dikkat eksikliği, özel öğrenme güçlüğü tarzı özel gereksinimleri de öğrenme hızları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Demirkaya, 2018). Öğrencilerin öğrenme hızları doğrultusunda farklılaştırma yapılırken, yavaş öğrenen öğrenciler için etkinlikler artırılıp daha fazla örnek kullanılırken, hızlı öğrenen öğrenciler için ise daha az etkinlik ve örnekler kullanılabilir (Heacox, 2014).

2.8.5. Öğrenme Profili

Eğitimcilerin sınıfta uyguladıkları etkinliklere, yöntem ve tekniklere karşı öğrencilerin yaklaşımları farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler sözel sunumlarla daha iyi öğrenirken, bazı öğrenciler görsellerle, bazı öğrenciler ise daha somut şekilde dokunarak, yaparak-yaşayarak daha iyi öğrenirler (Şentürk, 2017). Öğrenciler, tercih ettikleri öğrenme biçimine uygun etkinliklere karşı daha fazla ilgi duymaktadır. Bu noktada karşımıza öğrenme profili çıkmaktadır. Öğrenme profili, bireylerin yaşantılarından, baskın olan zekâ tiplerinden, cinsiyetlerinden, ait oldukları kültürlerden, vb. etkilenecek öğrenme noktasında tercih ettiği yollar olarak tanımlanmaktadır (Gheysens vd. 2020). Kısaca, bireylerin öğrenme yaşantılarında tercih ettikleri yol olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin eğitimlerinde ne kadar karmaşık veya ne kadar basit düzeyde materyaller, yöntemler kullanılırsa kullanılsın etkili ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir. Etkili ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması için öğrencilerin özelliklerine uygun, onların öğrenme profilleri doğrultusunda yöntem ve teknik seçimine gidilmelidir (Şentürk, 2013). Bu noktada öğretmenin öğrencilerini çok boyutlu olarak tanıması önem arz etmektedir. Öğrencilerin öğrenme profilleri belirlenip bu doğrultuda farklılaştırma çalışmaları yapılmalıdır.

2.8.6. Sosyo-Kültürel Durum

Öğrenciler, öğrenme ortamına girerken, içerisinde yaşadıkları ailenin, çevrenin kısacası içerisinde yer aldıkları kültürün özelliklerini de yanlarında getirmektedir. Çocuğun içerisinde yaşadığı sosyal çevre ve ekonomik durumlar, öğrenmesi üzerinde bir etkiye sahiptir (Göl, 2021). Öğrencilerin okul dışındaki imkânları fazlasıyla farklılaşabilmektedir. Bu farklılığın öğrenme yaşantılarına yansımaları da kaçınılmazdır. Ayrıca öğrencilerin eğitimlerinde ailelerin de büyük bir payı bulunmaktadır. Ailenin, öğrencinin eğitime ve kişisel gelişimine olan bakış açısı, öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Heacox, 2002). Farklılaştırılmış öğretimi benimseyen eğitimcilerin öğrencilerini çok yönlü olarak tanımları gerekmektedir. Öğrencileri tanıma çalışmalarında dikkate almaları gereken hususlardan biri de öğrencilerin sosyo-kültürel durumlarıdır. Öğrencilerin sosyo-kültürel durumları doğrultusunda içerikte, süreçte veya üründe çeşitli farklılaştırma çalışmaları yapılmalıdır.

Öğrencilerin fizyolojik, sosyolojik, psikolojik yapıları farklılık göstermektedir. Ayrıca içerisinde yaşadıkları kültürde öğrencilerde çeşitli farklılıklara yol açmaktadır. Eğitim süreçlerinin öğrencilerdeki bütün farklılıklar doğrultusunda yeniden düzenlenmesi,

farklılaştırılması oldukça güç bir durumdur. Tomlinson (2001b) tarafından ortaya atılan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında öğrencilerin özellikle hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme profili üzerinde durulmakta ve bu farklılıklar neticesinde öğretim farklılaştırılmaktadır. Ancak literatürde farklı çalışmalarda öğrencilerin ihtiyaç, öğrenme hızı ve sosyo-kültürel açıdan bireysel farklılıklarının da farklılaştırılmış öğretim kapsamında ele alındığı görülmektedir (Belər, 2010; Göl, 2021) Bu doğrultuda bu çalışmada da ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profilinin yanı sıra ihtiyaç, öğrenme hızı ve sosyo-kültürel durum gibi öğrencilerin bireysel farklılıkları da kısa bir şekilde açıklanmıştır.

2.9. Farklılaştırılmış Sınıf Ortamının Özellikleri

Sınıf, eğitim öğretim süreçlerinin gerçekleştiği, bunun yanında öğrencilerin öğretmenleri ve diğer öğrencilerle etkileşim içerisinde olduğu bir ortamdır (Göl, 2021). Geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu sınıf ortamlarında, öğrencilerin farklılıkları dikkate alınmadan, pasif alıcı durumunda olduğu öğrenme yaşantıları gerçekleşmektedir (Koç, 2002). Ayrıca Koç (2002), geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu sınıflarda öğrencilerin farklılıkları doğrultusunda materyallerin ve kullanılan yöntemlerin farklılaştırılmadığını, bütün öğrencilerin aynı derste aynı yöntem ve materyallerle karşı karşıya getirildiğini belirtmektedir. Farklılaştırılmış öğretim anlayışının hâkim olduğu sınıflarda ise geleneksel sınıfların aksine öğrencilerin benzersiz ve biricik olduğu kabul edilmektedir (Kazancı, 2023). Öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk, öğrenme profili, öğrenme hızı, vb. bireysel farklılıkları dikkate alınmakta ve öğretim süreçleri bu farklılıklar doğrultusunda tasarlanmaktadır. Bunların yanı sıra farklılaştırılmış sınıflarda öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından cinsiyetine, etnik kökeninden kullandıkları dile kadar bütün bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Kaplan, 2016).

Çağdaş eğitim anlayışında öğretmenlerden, öğrencilerinin güçlü yönlerine yönelmesi beklenmektedir. Öğrencilerin güçlü yönlerinin tespit edilip daha fazla geliştirebilmeleri için öğrencilere fırsat verilmelidir (Ulusoy, 2023). Farklılaştırılmış öğretimi benimseyen öğretmenlerin de bu doğrultuda öğrencilerini çok yönlü olarak tanımaları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmeleri gerekmektedir. Sonrasında ise öğrencilerin kendilerine yakın bulacağı, ilgi, istek ve öğrenme profilleri gibi özellikleri doğrultusunda tercih edebilecekleri öğrenme yaşantıları sunmaları gerekmektedir. Bu bağlamda bir sınıfın farklılaştırılabilmesi için öğretmenin öğrenciyi tanıma teknikleri konusunda ve öğrencilere sunulacak yöntem ve teknikler konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimine ve beceriye sahip

olması gerekmektedir (Demirkaya, 2018).

Farklılaştırılmış sınıf ortamının özelliklerini Şaldırdak (2012) şu şekilde sıralamaktadır;

- Öğretmenler, yeni öğretilecek bilgi veya becerinin temel noktaları üzerinde durmalıdır. Ayrıca amaçlarını net bir şekilde belirtmelidir (Good, 2006). Bu sayede zor öğrenen, ön bilgileri yetersiz olan öğrenciler konunun temel noktalarıyla çalışırken, hızlı öğrenen ve konu ile ilgili ön bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha derinlemesine çalışarak üst öğrenmelere geçmelerine imkân tanınmış olacaktır.
- Farklılaştırılmış öğretim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler tarafından bireysel farklılıklar kabul edilir, farklılıklara karşı saygı duyulur ve koşulsuz kabul ortamı bulunur.
- Öğretmenler çeşitli ölçme araçları da kullanarak öğrencilerini çok yönlü olarak tanır. Öğrencilerinin bireysel farklılıkları doğrultusunda içerikte, süreçte, üründe ve öğrenme ortamında yeniden düzenlemeler yapar.
- Farklılaştırılmış öğretim ortamlarında değerlendirme geleneksel eğitim ortamlarında olduğu gibi sadece öğretimin sonunda yapılmaz. Değerlendirme çalışmaları öğretim ile bir bütünlük içerisinde. Süreç başında öğrencileri tanımak, ön bilgileri test etmek adına tanısal değerlendirme çalışmaları yapılırken süreç içerisinde yeniden düzenlemeler yapmak adına değerlendirme çalışmaları yapılır. Ayrıca süreç sonun öğretimin niteliğini ve gerçekleşme durumunu test etmek adına değerlendirme çalışmaları yapılır. Değerlendirme çalışmaları yapılırken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır. Değerlendirme yapmak amacıyla öğrencilere ilgileri doğrultusunda ürün ortaya koyma imkânları tanınmaktadır.
- Öğrencilere bireysel farklılıkları doğrultusunda tercih edebilecekleri öğrenme yaşantıları sunulur. Farklılaştırılmış öğretim ortamlarının merkezinde öğrenciler ve öğrencilerin bireysel farklılıkları yer almaktadır (Good, 2006).
- Farklılaştırılmış öğretim ortamlarında öğrenciler ile öğretmenler işbirliği içerisinde. Öğretmenlerin görevi daha çok öğrenme ortamının planlanması, zaman yönetiminin sağlanması ve öğrencilere öğrenmeleri konusunda rehberlik yapmaktır. Bu doğrultuda öğrenciler ise kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmektedirler.
- Farklılaştırılmış öğretimin benimsendiği sınıflarda esnek bir çalışma ortamı mevcuttur. Şöyle ki, bazı durumlarda bütün öğrenciler aynı yöntemi ve materyali kullanırken bazı durumlarda öğrenciler, tercihleri doğrultusunda farklı yöntemleri

veya materyalleri kullanabilirler. Aynı şekilde öğretimin hızı da esnektir. Öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir.

2.10. Farklılaştırılmış Öğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Rolü

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme yaşantılarından, öğretim programının uygulanmasından ve sürecin yönetilmesinden sorumlu, bu konu hakkında eğitim almış, uzmanlaşmış kişilerdir (Dolu Örnek, 2023). Geleneksel eğitim anlayışının merkezinde öğretmen yer alırken farklılaştırılmış öğretim anlayışının merkezine öğrenci alınmaktadır. Ancak farklılaştırılmış eğitimin merkezinde her ne kadar öğrenci yer alsada öğretmenlerin yerine getirmesi gereken önemli sorumluluklar ve sahip olmaları gereken çeşitli bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Öğrencilerini çok yönlü olarak tanımak, esnek bir eğitim anlayışına sahip olmak, öğrencilerin kişisel gelişimlerine değer vermek, planlı çalışıp zamanı etkin kullanmak, kullanılacak kaynakları öğrenci özellikleri doğrultusunda belirleyip etkin ve verimli bir şekilde kullanmak, çeşitli öğretim stratejilerini aktif olarak kullanmak öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin bazılarıdır (Tomlinson, 2004).

Farklılaştırılmış öğretimin amacına ulaşabilmesinde öğretmenlerin yeri önemlidir. Öğretmenlerin öğrencilerini tanıması, bireysel farklılıklarını kabul etmesi ve öğrenme sürecini bu doğrultuda planlaması gerekmektedir. Ancak sınıfların kalabalık olması, öğretim programlarındaki yoğunluk, zaman ve kaynak yönetimindeki sorunlar ve öğrencilerin çok farklı özelliklere sahip olmaları öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamalarını güçleştirmektedir (Valiandes ve Neophytou, 2018). Bu yüzden öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin temel felsefesini benimsemeleri ve sınıfındaki öğrencilerin farklı özelliklerine hitap edecek öğrenme yaşantıları tasarlayarak etkili öğrenmeler gerçekleştirmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin etkili öğrenme ortamı sağlayabilmesi adına sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Özdemirci (2024) bu özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Bilge olmak
- Aydınlatan olmak
- Tamamlayan olmak
- Öngörülü olmak
- Bilgili olmak
- Cesur ve özgüvenli olmak
- Açık fikirli olmak
- Rol model olmak

- Değişime karşı direnmemek
- Fark yaratıcı olmak
- İlham veren olmak
- Tutarlı olmak
- Öğretmen ve öğrencilerle iş birliği içerisinde olmak
- Yaşanan olaylardan ders çıkararak yeni planlamalar yapmak

Yukarıda bahsedilen özellikler öğrenme sürecini etkili hale getirmek adına öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden bazılarıdır. Bu özelliklerin yanı sıra farklılaştırılmış öğretimi etkin bir şekilde uygulayabilmek için öğretmenlerin sahip olmasını gereken özelliklerde bulunmaktadır. Bu özellikleri ise Tomlinson (2014) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen, öğrencilerin farklı ve biricik birer birey olduklarını kabul etmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olmalı ve bu farklılıkları kabul etmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerini çok yönlü olarak tanımalıdır.
- Öğretmen, sürekli gelişime açık olmalı ve bireysel gelişimini devam ettirmelidir.
- Öğretmen, öğrencilere rehberlik etmenin yanında onlarla birlikte öğrenen konumunda da olmalıdır.
- Öğretmen, öğrenme ortamını öğrenciler adına eğlenceli hale getirmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerde beklentiler oluşturmalı ve onlara öğrenme hedefleri sunmalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin bireysel öğrenmelerine imkân tanımalı ve öğrencilerin bilgi ve beceriye ulaşmalarında onlara yardımcı olmalıdır.
- Öğretmen, sınıfta koşulsuz kabul ve farklılıklara saygı ortamı oluşturmalıdır.

Yukarıda verilen özelliklere ek olarak Gregory ve Chapman (2020), farklılaştırılmış öğretimi sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenlerin şu özelliklere de sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir:

- Öğretmenler, hem öğrencilerini hem de uygulamış oldukları öğretim programını tanımalıdır.
- Öğretmenler, bütün öğrencilerinin farklı özelliklere sahip olduğunu kabul etmelidir.
- Bütün öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu, öğrencilerin geliştirilmesi gereken farklı alanlarının olduğu öğretmenler tarafından kabul edilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme hızı ve öğrenme tarzı konularında esnek bir yapıda olmalıdır.

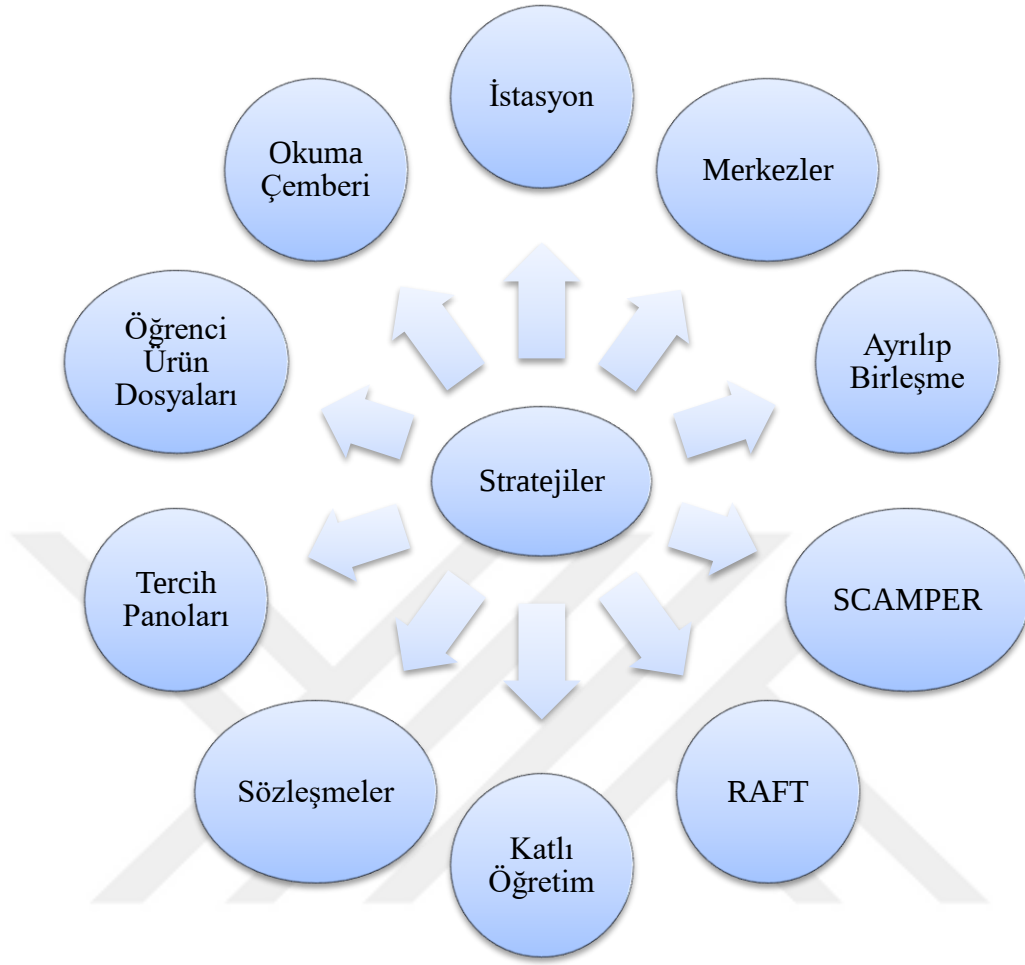
- Öğretmenler, öğrenme sürecinin planlanmasında merkeze öğrencileri almalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olduğunu kabul etmeli, öğrenme ve değerlendirme sürecini bu duruma göre planlamalıdır.
- Öğretim sürecinde öğrencilerini bir bütün olarak ele alır ve öğrencilerin tutumları, duyguları başta olmak üzere öğrenme süreçlerini etkileyen bütün özelliklerini almalıdır.

Sonuç olarak, farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenler öğrencilerini tanımalı, bireysel farklılıklarını kabul etmeli ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir şekilde öğrenme süreçlerini tasarlamalıdır. Bu sınıflarda öğretmenler, öğrencilere öğrenmeleri konusunda rehber olmanın yanında öğrencilerle birlikte öğrenen konumunda olmalıdır. Keyifli bir öğrenme ortamı oluşturmali ve öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profilleri doğrultusunda içerik, süreç ve üründe yeniden düzenlemeler yaparak öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanacağı yaşantılar oluşturmali. Bu sayede öğretmenler bilgiyi aktaran değil, öğrencilerin bilgi ve becerilere ulaşması için ortam hazırlayan konumunda olmalıdır (Dal, 2022).

2.11. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Stratejiler

Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profilleri doğrultusunda içerikte, süreçte, öğrenme ortamında ve üründe yeniden düzenlemeler yapmayı gerektirmektedir. Farklılaştırılmış bir sınıf oluşturmak, öğrencilerin bireysel özellikleri ve tercihleri doğrultusunda öğrenme yaşantılarına katılımlarına imkân tanımak, kalıcı ve etkili öğrenmelerin ortaya çıkmasını sağlamak adına kullanılabilecek çeşitli öğretim stratejileri bulunmaktadır. Bu başlıkta farklılaştırılmış öğretimde sıklıkla kullanılan Şekil 3'teki stratejiler açıklanmıştır.

Şekil 3. Farklılaştırılmış Öğretimde Kullanılan Stratejiler



2.11.1. İstasyonlar

Farklılaştırılmış öğretimde kullanılan stratejilerden biri istasyonlardır. İstasyon, sınıf içerisinde öğrencilerin farklı etkinlikler üzerinde aynı anda çalışabildikleri ve etkinlikler arasında geçişler yapabildikleri çalışma alanlarıdır (Tomlinson, 1999). İstasyonlarda öğrenciler öğrenme sorumluluklarını üstlenir ve keşfederek öğrenme imkânı bulur. Bu stratejide aynı konu öğrencilerin farklı beceri ve öğrenme stilleri doğrultusunda düzenlenmiş istasyonlarda farklı etkinliklerle ele alınmaktadır. Öğrencilerin bireysel veya küçük gruplar halinde çalışmaları mümkündür. İstasyonlar arasındaki geçişlerde öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve beceri durumları dikkate alınarak esneklik sağlanmalıdır (Göl, 2021). Ayrıca bütün öğrenciler bütün istasyonlarda çalışmak durumunda bırakılmamalı ve öğrencilerin istasyonlardaki çalışma sürelerinde esneklik sağlanmalıdır (Tomlinson, 2014). İstasyonlar oluşturulurken öğrencilerin ilgileri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır (Hockett, 2018).

2.11.2. Merkezler

Merkezler, istasyonlarla benzerlik gösteren bir stratejidir. Bu stratejide de öğrenciler eş zamanlı olarak farklı etkinlikler üzerinde çalışırlar. Merkezlerde, öğrencilere ilgileri, öğrenme profilleri veya hazırbulunuşlukları doğrultusunda bireysel veya grup halinde çalışma alanları sunulmaktadır (Burkett, 2013). Öğrencilerin aynı konuyu tercih edecekleri farklı merkezlerdeki etkinliklerle çalışarak özümsemelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan merkezlerin en fazla kullanılanları öğrenme ve ilgi merkezleridir (Dolu Örnek, 2023).

Öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda oluşturulan ilgi merkezlerinde amaç, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda çalışmalar yaparak öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleridir. Merkezlerin öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı ve ilgi çekici özellikte tasarlanması stratejinin amacına ulaşabilmesi adına önemlidir (Avcı ve Yüksel, 2018). Öğrenme merkezleri, öğrencilerin bilgi ve beceri öğrenmelerine dönük hazırlanan, çeşitli materyaller kullanarak daha kapsamlı çalışmalara katıldıkları alanlardır (Özer ve Yılmaz, 2016). İlgi ve öğrenme merkezlerinde öğrenciler bireysel çalışmalar yapabileceği gibi grup çalışmaları da yapabilirler. Grup çalışmaları sayesinde öğrencilerin problem çözme, birlikte çalışma ve iletişim becerileri de gelişmektedir (Gregory ve Chapman, 2020). Merkezler, öğretmenlere ise sınıf ortamında öğrencilerin aynı anda farklı etkinliklerle çalışmasından dolayı zaman yönetimi konusunda ve öğrencilerini gözlemleme ve değerlendirme imkânı sağlaması konusunda avantaj sağlamaktadır (Gürgen Akıcı, 2023).

2.11.3. Ayrılıp Birleşme

Ayrılıp birleşme stratejisi, öğrencilerin 5-7 kişilik gruplar halinde, işbirlikçi öğrenmelerine olanak sağlayan bir stratejidir (Çam, 2013). Bu teknikte işlenecek olan konu, takımdaki öğrenci sayısına alt konulara bölünür ve takımdaki her öğrenciye ilgi alanları doğrultusunda bir konu verilir. Öğrenciler ilgili konu üzerine çalışırlar ve diğer takımlardan aynı konuyu çalışan öğrenciler ile bir araya gelerek uzmanlık gruplarını oluştururlar. Uzmanlık gruplarında da konu ile ilgili detaylı tartışmalar yapılır. Bu tartışmalar üzerine ilgili konu üzerine uzmanlaşan öğrenciler tekrar kendi takımlarına dönerek takım arkadaşlarına konuyla ilgili detaylı bilgilendirmeler yaparlar. Bu sayede öğrenciler, takım içerisinde işledikleri konunun farklı bölümlerini hem öğrenmiş hem de birbirlerine öğretmiş olurlar. Bu teknikte öğrenciler kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği gibi arkadaşlarının öğrenme sorumluluklarını üstlenirler (Demirkaya, 2018).

2.11.4. SCAMPER

SCAMPER tekniği, öğretimi farklılaştırmak ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilecek tekniklerden biridir. İsmi, uygulama basamaklarının ilk harflerinden almaktadır. SCAMPER, yönlendirilmiş beyin fırtınası olarak da ifade edilmektedir (Onur ve Zorlu, 2017). Bu stratejide öğrencilerden, konunun farklı noktalarına odaklanması ve mevcut durum karşısında farklı bakış açıları geliştirmeleri beklenmektedir (Aydın, 2022; Yiğitalp, 2014). Öğrencilere hazırbulunuşlukları, ilgi alanları ve öğrenme stilleri doğrultusunda stratejinin çeşitli basamaklarında çalışma imkânı tanınmalıdır. Uygulamanın her aşamasında ele alınan konu veya nesneye yönelik sorular sorarak öğrencilerden çeşitli cevaplar vermesi beklenmektedir. SCAMPER tekniğinin uygulama basamakları şu şekildedir (Özyaprak, 2016):

1. Substitute (Yerine Koyma)
2. Combine (Birleştirme)
3. Adapt/Adjust (Adapte Etme/Birleştirme)
4. Modify/Minify/Magnify (Modife Etme/Küçültme/Büyültme)
5. Put to Other Uses (Başka Yerlerde Kullanma)
6. Eliminate (Elemine Etme)
7. Rearrange/Reverse (Düzenleme/Tersine Çevirme)

SCAMPER tekniğinde yukarıdaki aşamalara uygun sorular öğrencilere yöneltilir ve öğrencilerin tercihleri doğrultusunda cevaplarını sözlü, yazılı veya çizime dayalı olarak belirtmeleri beklenir.

2.11.5. Seçim Duvarı

Seçim duvarı, öğrencilerin öğrenme stilleri, hazırbulunuşlukları ve ilgileri doğrultusunda farklılaşan dokuz tane görev içermektedir. Hazırlanan görevler Şekil 4'teki gibi yazılmaktadır. Görevler yazılırken, aynı satırda veya sütunda bulunan görevlerin aynı amaca hizmet etmelerine dikkat edilmelidir. Öğrencilerden ilgi alanları veya hazırbulunuşlukları doğrultusunda aynı satır veya sütunda yer alan üç tane görevi seçip tamamlamaları istenmektedir (Tomlinson, 2012). Seçim duvarında yer alan görevlerin öğrenci hazırbulunuşluklarına göre farklı seviyelerde hazırlanması tekniğin etkililiğini artırmaktadır (Hockett, 2018).

Şekil 4. Seçim Duvarı Şablonu



2.11.6. Katlı Öğretim

Katlı öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri doğrultusunda aynı konuya yönelik farklı zorluk seviyelerine göre tasarlanan aşamalı etkinliklerin, öğrencilerin bilgi ve beceri seviyelerine göre tamamlattırıldığı stratejidir (Dolu Örnek, 2023). Katlı öğretimde öğrenciler, çalışmaya hangi seviyeden başlayacaklarını kendi hazırbulunuşlukları doğrultusunda kendileri seçebilirler (Çolak, 2014). Katlı öğretimdeki amaç, içerik, süreç ve ürünü öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirerek öğrenme zorluklarının önüne geçmektir (Tuccillo, 2019). Bu sayede öğrencilerin motivasyonları ve derslere katılımlarının arttığı belirtilmektedir (Demiral, 2015).

2.11.7. Öğrenme Sözleşmeleri

Öğrenme sözleşmeleri, öğrenci ile öğretmeni arasında, öğrencilerin bilgi veya beceri kazanmaları adına yapılan anlaşmalardır. Öğrenme sözleşmeleri öğrencilere bağımsız çalışma fırsatı vermektedir (Tortop, 2018). Öğrenciler, öğrenme sözleşmesi gereği edinmesi gereken bilgi ve beceriye ulaşmak için kullanacağı yöntem ve materyal konusunda özgürdür (Avcı, 2022). Bu stratejide öğrenciler kendilerini iyi tanımalı öğrenme sorumluluklarını üstlenmelidir. Sözleşmeler hazırlanırken maddeler, anlaşılır şekilde yazılmalı ve öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi ve beceriler açık bir şekilde belirtilmelidir (Göl, 2021).

2.11.8. Tercih Panoları

Öğrencilere bireysel veya grupta çalışma imkânı tanıyan tercih panoları, öğretmenlerin, öğrencilerin farklı özellikleri doğrultusunda seçim yapıp çalışabilecekleri çeşitli proje, görev ve etkinliklerden oluşan bir panodur. Öğrenciler kendi istekleri ve bireysel özellikleri doğrultusunda panoda yer alan görevlerden seçim yaparlar ve sınıf içerisindeki mevcut materyalleri de kullanarak görevlerini yerine getirirler (Tomlinson, 1999). Öğrenciler kendi seçtikleri görev doğrultusunda çalışmalar yaptığı için öğrenme sorumluluğu alırlar aynı zamanda öğrencilerin motivasyonları da artmaktadır. Tercih panoları ile süreçte ve üründe farklılaştırma çalışmaları yapılmaktadır.

2.11.9. Öğrenci Ürün Dosyaları

Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin ve öğrenme durumlarının süreç içerisinde ve süreç sonunda sürekli olarak gözlemlenebilmesine imkân sağlayan öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin gelişimleri ve ihtiyaçlarına yönelik kanıtlayıcı bilgiler sunması adına önemlidir (Demirkaya, 2018). Ayrıca öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gözlemleyip yeni hedefler belirlemesi ve öz değerlendirme yapabilmesi adına önem arz etmektedir (Tomlinson, 1999). Öğrenci ürün dosyaları öğrenciler hakkında detaylı bilgiler sunacağından, öğrenci için oluşturulacak öğrenme yaşantısının tasarlanmasında öğretmenlere ipuçları vermektedir. Değerlendirme çalışmalarında da öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilebilmesi adına önemli çalışmaları barındırmaktadır.

2.11.10. Okuma Çemberi

Öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarında okumanın ve okuduğunu doğru anlayabilmenin önemli bir yeri vardır. Öğrencilerde okuma kültürünün oluşturulması çaba gösterilmesi gereken bir süreç olabilmektedir. Ancak bu süreci kolaylaştırmak ve zevkli hale getirmek adına yapılabilecek çeşitli çalışmalar da bulunmaktadır. Gürgeç Akıcı (2023), öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda okuma çalışmaları yaptırmanın, okudukları ve edindiklerini arkadaşlarına çeşitli materyallerle sunabileceği ortamlar hazırlanmasının bu süreci kolaylaştırmak adına yapılabilecek çalışmalar olduğunu belirtmektedir. Okuma çemberleri, öğrencilerde okuma kültürünün geliştirilmesi adına farklılaştırılmış öğretim kapsamında kullanılabilecek bir tekniktir. Okuma çemberinde öğrenciler, ilgileri doğrultusunda bir kitap türü belirlerler ve grup veya bireysel şekilde okuma çalışmalarını gerçekleştirirler. Sonrasında ise, okudukları üzerine çeşitli tartışmalarda bulunurlar. Son

olarak ise okudukları kitabı çeşitli sunum veya materyaller aracılığıyla diğer gruplara anlatırlar. Okuma çemberi içerikte, süreçte ve üründe farklılaştırma yapmak adına kullanılabilecek bir tekniktir (Avcı ve Yüksel, 2018).

İçerik, süreç, öğrenme ortamı ve üründe farklılaştırma yapmak adına kullanılabilecek çeşitli stratejilere yukarıda yer verilmiştir. Bu stratejiler dışında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim kapsamında kullanabileceği çeşitli stratejiler mevcuttur. Öğrenme yaşantılarında kullanılacak strateji seçiminde öğretmenlerin ilgili stratejiye ilişkin bilgi birikimi önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra strateji seçiminde öğrencilerin ve sınıfın mevcut durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Stratejiler öğrencilerin bireysel özelliklerine hitap edecek şekilde seçilmelidir.

2.12. Özyeterlik Algısı

Yeterlik, bireyin hedefe ulaşabilmek adına bilgi ve becerilerini kullanma yeteneği şeklinde tanımlanabilir (Bandura, 2001). Özyeterlik ise, bireyin gerekli çabayı göstermesi sonucu zorlu işlerin üstesinden gelip, kaliteli ürünler ortaya koyacağına olan inancını ifade etmektedir (Doğan, 2024; Yabaş, 2008). Özyeterlik algısı, sosyal, bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere bireydeki tüm becerilerin düzenlenmesini ve uyarlanmasını içermektedir. Bandura (1997), özyeterlik algısının sadece bireyin becerileri ile ilgili olmadığını aynı zamanda gerekli koşullarda bu becerileri sergileyebileceğine olan inancıyla da ilgili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bireylerin özyeterlik algıları, hedefe ulaşmak adına gösterecekleri performanslarını etkilemektedir.

Aynı olay karşısında bireylerin özyeterlik algıları farklılık gösterdiği gibi aynı bireyin farklı olaylara ilişkin özyeterlik algıları da değişmektedir (Senemoğlu, 2009). Bunun temelinde, bireylerin deneyimleri, kabiliyetleri ve bilişsel becerilerindeki farklılıklar yer almaktadır (Saykal, 2021). Özyeterlik algısının, bireylerin benzer olaylar karşısındaki deneyimlerinden, sosyal öğrenmelerinden, fizyolojik, psikolojik ve duygusal durumlarından ve bireyin değerli gördüğü kişilerden aldığı dönütlerden etkilendiği belirtilmektedir (Bandura, 1997). Özyeterlik algısını etkileyen durumların en önemlisi ise doğrudan bireyin yaşantılarına bağlı olan deneyimleridir. Birey, daha önce başarılı olduğu durumlara ve benzer durumlara karşı olumlu özyeterlik algısına sahip olurken, başarısız olduğu deneyimlere karşı olumsuz özyeterlik algısına sahip olmaktadır.

Özyeterlik algısı yüksek olan bireyler, zorluklar karşısında yılmazlar, çaba göstermeye devam ederler. Hedef belirlerken tutarlı ve gerçekçi davranırlar.

Başarabileceklerine inandıkları ölçüde zor görevler belirleyip bu görevleri başarmak için gereken çabayı gösterirler (Yabaş, 2008). Başarısızlıkta veya olumsuzluklarda tekrar planlamalar yaparak stratejik davranırlar. Özyeterlik algısı düşük bireyler, zor görevlerden kaçınma eğilimindedirler. Genel olarak fazla çaba gerektirmeyecek ve herhangi bir zorlukla karşılaşılmayacak görevleri tercih ederler. Bu bireyler, bilgi ve becerileri yüksek dahi olsa, olaylar karşısında bilgi ve becerilerini gerektiği gibi kullanamayacağından yüksek başarı elde edemeyebilirler. Başarısızlık karşısında ise şikâyetçi olup vazgeçme eğilimi gösterirler (Yabaş, 2008). Özyeterlik algısının bireyin davranışlarını etkilediği yapılan çalışmalar ile ortaya konmaktadır (Saykal, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin eğitim öğretim ortamlarında sergiledikleri davranışların, özyeterlik algılarından etkilendiğini söylemek mümkündür (Korkut, 2009). Özyeterlik algıları, öğretmenin dersi nasıl işleyeceğinden hangi materyal ve stratejileri kullanacağına kadar birçok davranışının şekillenmesine etki etmektedir (Doğan, 2024).

2.12.1. Öğretmen Özyeterlik Algısı

Öğretmen özyeterlik algısı, öğretmenlerin mesleki becerilerini kullanmalarına olan inancı olarak karşımıza çıkmaktadır (Saykal, 2021). Ayrıca öğretmenlerin, hedeflere ulaşmak adına planlamalar yapma, süreç yönetimi ve stratejileri kullanma gibi konulara ilişkin becerilerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Öğretmenlerin özyeterlik algısı, kullandıkları yöntemleri, eğitim öğretim çalışmalarına ilişkin gösterdikleri çabayı ve öğrencileri için belirledikleri eğitim hedeflerini etkilemektedir. Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra kişinin kendine olan güveni, başarılı olacağına dair inancı önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleği için bu durum daha kritiktir. Öğretmenler, mesleki açıdan yeterli bilgi ve beceri birikimine sahip olabilir. Önemli olan husus bu bilgi ve becerileri öğrencilere ne ölçüde aktarabildiğidir (Capa, 2005). Öğretmenler, mesleklerinin doğası gereği çok farklı özelliklere sahip bireylerle karşı karşıya gelmekte, eğitim öğretim süreçlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkmada daha başarılı oldukları, öğrencilerinin bireysel farklılıklarına daha fazla hitap eden öğrenme yaşantıları oluşturabildikleri belirtilmektedir (Westergard, 2013).

Özyeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin, mesleki bilgi ve becerileri yüksek dahi olsa eğitim öğretim süreci esnasında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmaları ve öğrencilerini hedeflenen başarı durumuna çıkarmaları zordur (Saykal, 2021). Ayrıca özyeterlik algısı

düşük olan öğretmenlerin, öğrencilerinin başarısızlıklarında sorumluluk üstlenmedikleri, sorunu başka unsurlara bağladıkları ve çözüm arayışına girmedikleri belirtilmektedir (Cebeci Emre, 2017).

Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, başarısızlığı sonuç değil yeni planlamalar ve hedefler belirleme adına amaç olarak gördükleri belirtilmektedir (Saykal, 2021). Ayrıca öğrencilere durumlarına uygun hedefler belirleyip her öğrencinin gerekli çabayı göstererek başarıya ulaşabileceği öğrenme yaşantıları yürüttükleri ifade edilmektedir (Kiremit, 2006). Öğretmenlerin özyeterlik algıları öğrencileri ile olan iletişimlerine de yansımaktadır. Etkili bir sınıf ikliminin oluşması adına önemlidir. Öğrencileri için etkili öğrenme yaşantıları tasarlamak isteyen öğretmenler, özyeterliklerinin farkında olmalıdır. Öğretmenler, özyeterliklerini yükseltmek adına çağın gereksinimlerine hâkim olmalı, yenilikleri takip edip değişime ve gelişime açık olmalıdırlar.

2.13. İlgili Araştırmalar

Farklılaştırılmış öğretimin çeşitli yönlerden incelendiği birçok çalışma mevcuttur. Bu bölümde ilkokul düzeyindeki öğrencilerle veya ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleriyle yurtiçinde ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.13.1. Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Yapılan Ulusal Çalışmalar

Doğan (2024) ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirdiği çalışmasında, 355 sınıf öğretmeni ile çalışmış ve sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algısı ile farklılaştırılmış öğretime ilişkin özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin hem mesleki özyeterlik hem de farklılaştırılmış öğretime ilişkin özyeterlik algılarının yüksek seviyede çıktığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki özyeterlik ve farklılaştırılmış öğretim özyeterlik algılarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olmadığı ancak mesleki kıdem, yaş, farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitim alma durumu ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından hem mesleki özyeterlik algılarında hem de farklılaştırılmış öğretime ilişkin özyeterlik algılarında anlamlı farklılıkların olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2024) tarafından 460 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ve farklılaştırmanın önündeki engeller incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin

farklılaştırılmış öğretime ilişkin özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin sınıf mevcudu, yaş, mesleki kıdem, cinsiyet ve okulun konumu değişkenleri açısından farklılaşmadığını ancak mezun olunun bölüm ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından farklılaştığını göstermektedir. Yine araştırma bulguları, farklılaştırmanın önündeki faktörlerin sınıfın fiziki yapısı, eğitim sistemi, aile ve çocuğun sosyal çevresi kaynaklı olduğunu ortaya koymaktadır.

Duran (2024), farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri olan katlı öğretimin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarılarına ve İngilizce dersine ilişkin motivasyonları üzerine etkisini incelemek üzere yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Yapmış olduğu çalışmada yarı deneysel desen kullanan Duran (2024), çalışmasını 18 öğrencinin oluşturduğu deney ve 19 öğrencinin oluşturduğu kontrol grubu ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucu edinilen bulgular, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinden biri olan katlı öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce ders başarı düzeylerine olumlu yönde katkı sağlarken, İngilizce dersine ilişkin motivasyon düzeylerine herhangi bir katkısının olmadığını göstermektedir.

Özdemirci (2024) gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında, özel yetenekli bireylerin eğitiminde görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin, etkili öğretmen özelliklerine ve farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeli kullanılarak 167 öğretmenin katılımı ile nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler, non-parametrik testler aracılığı ile analiz edilmiştir. Testlerin analizi sonucunda özel yetenekli bireylerin eğitiminde görev alan ve almayan öğretmenlerin etkili öğretmen özellikleri ve farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2023), ilkökul 4. sınıfa devam eden 27 öğrenci ile farklılaştırılmış öğretimin noktalama işaretleri konusunun öğretimindeki etkisini incelemeye yönelik eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırmada 7 hafta süreli bir eylem planı kullanılmıştır. Eylem planında yer alan kazanımların öğretiminde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı benimsenmiş ve bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanılmıştır. Yapılan çalışma, farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin kullanılması sonucunda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin, motivasyonlarının arttığını, derse katılımlarının yükseldiğini ve 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmaya başladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırma bulguları, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sınıf iklimini ve öğrenciler arası ilişkileri olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Kazancı (2023), yapmış olduğu çalışmada ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının

etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Eylem araştırması modeliyle gerçekleştirilen çalışmanın çalışma grubunu 19 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma bulguları, üçüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilir olduğunu ve bu şekilde gerçekleştirilen derslerin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu anlamda etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma, farklılaştırılmış öğretim kapsamında uygulanan Türkçe derslerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Yılmaz (2022) çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini olgubilim deseni ile incelemiştir. Dokuz ilkokul öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların seçiminde kartopu ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Ölçütler ise katılımcıların ilkokul düzeyinde çalışıyor olması ve farklılaştırılmış öğretimi aktif olarak kullanıyor olması şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin analizi sonucu, ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sadece hedefe ulaşmak adına kullanılacak bir araç olarak görmedikleri, farklılaştırılmış öğretimi eğitim felsefesi şeklinde algıladıkları ve bunun sonucu olarak başarılı bir şekilde uygulayabildikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma bulguları, öğrencilerin farklılıklarının sınırsız olması, farklılaştırma hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve farklılaştırılmış öğretimi uygulamanın fazlaca çaba ve zaman gerektiriyor olması farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının zorlukları olarak ilkokul öğretmenleri tarafından bildirildiğini ortaya koymaktadır.

Şentürk (2017), doktora tez çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin Fen bilimleri dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları üzerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenme sürecine olan etkisi de incelenmiştir. Karma araştırma yöntemi ile sürdürülen araştırmada, seçkisiz yöntemle belirlenmiş 4. sınıf seviyesindeki 23 öğrenciden oluşan deney ve 21 öğrenciden oluşan kontrol grubu ile çalışılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce grupların denk olup olmadığı kontrol edilmiş ve grupların denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 12 hafta süren deneysel çalışmada, deney grubu ile işlenen dersler farklılaştırılmış öğretim kapsamında işlenirken kontrol grubunda mevcut öğretim programı benimsenmiştir. Çalışma öncesinde uygulanan ön testler, çalışma sonunda uygulanan son testler, öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, gözlemler ve öğrenci günlükleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ise, deney grubunda yer alan öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de derse ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca nitel verilerin analizi ile katılımcıların farklılaştırılmış

öğretimin uygulanması sürecinde eğitim ortamının fiziki boyutunda yapılan değişiklikleri olumlu karşıladıkları, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı ve öğrencilerin akademik, bilişsel ve sosyal gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği bulgularına ulaşılmıştır.

Ekinci (2016), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları ve matematik ders başarısı üzerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisini incelemek amacıyla yüksek lisans tez çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışmanın deney ve kontrol gruplarını ilkokul üçüncü sınıfta eğitimlerine devam eden yirmişer öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik ders başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise, farklılaştırılmış öğretimin öğrencileri matematik dersine karşı motive ettiği, derslerin daha eğlenceli geçmesini sağladığı ve öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşmasına katkı sağladığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Özkanoglu (2015), okul öncesi öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşlerini ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını incelemeyi amaç edinmiştir. 19 okul öncesi öğretmenin katılımı ile gerçekleşen çalışmada veriler gözlem, görüşme ve dokümanların incelenmesi ile toplanmıştır. Verilerin analizi ile farklılaştırılmış öğretimi kullanan okul öncesi öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretime ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları, farklılaştırılmış öğretimin faydalarına inandıkları ve bu düşüncelerini uygulamalarına yansıttıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin, farklılaştırma çalışmalarında öğrenci hazırbulunuşluğunu temel aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise, farklılaştırılmış öğretimin planlanması, süreç içerisinde ise zaman ve sınıf yönetimi hususlarında okul öncesi öğretmenlerinin zorlandıklarıdır.

Yaşar ve Karadağ'ın (2009) yürütmüş oldukları çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarının tespit edilmesidir. Betimsel nitelikte yürütülen çalışmanın çalışma grubunu 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri ise sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizi ile çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının, farklılaştırılmış öğretim hakkında sınırlı düzeyde bilgi birikimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin kendilerini yetersiz gördükleri ve buna dönük hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduklarıdır. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin bazı farklılaştırılmış öğretim stratejileri hakkında bilgi ve beceriye sahip oldukları ve eğitim öğretim süreçlerinde bu stratejileri kullandıkları sonucuna

ulaşılmıştır.

İncelenen ulusal çalışmalar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ve farklılaştırma amacıyla kullanılan öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı ilgi ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Ay, 2023; Duran, 2024; Ekinci, 2016; Kazancı, 2023; Şentürk, 2017). Ayrıca bu çalışmalar farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda öğrencilerinin sosyal gelişimlerinin ve sınıf ikliminin olumlu anlamda etkilendiğini ortaya koymaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere bireysel özelliklerine uygun şekilde ilerleme imkânı sunarken, kullanılan materyal ve stratejilerin de bu özellikler doğrultusunda belirlenmesini sağlar. Bu durum göz önüne alındığında, öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de derse olan motivasyonlarında artış yaşanması beklenen bir sonuçtur. Bu durum eğitim öğretim süreçlerinde farklılaştırılmış öğretimin benimsenmesini gerektirmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri ve yeterlikleri önemlidir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmalardan Doğan (2024) ve Yıldırım (2024), sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerini incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, literatürde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerine yönelik yapılan çalışmalardan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri ve görüşleri birlikte ele alınmış ve daha kapsamlı bulgulara ulaşmak amaçlanmıştır.

2.13.2. Farklılaştırılmış Öğretimle İlgili Yapılan Uluslararası Çalışmalar

Talain ve Mercado (2023) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi İngilizce derslerinde kullanmalarına yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 160 ilkokul öğretmenin katılımı ile yürütülen çalışmada karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma verileri ise odak grup görüşmesi ve anketlerle toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, süreç, içerik, öğrenme ortamı ve ürün boyutlarında büyük oranda farklılaştırma çalışmaları yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi, İngilizce öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda stratejiler kullanımına imkân sağlayan etkili bir yaklaşım olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır.

O'Dell (2022), sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanma sıklıkla ile özyeterlik algıları arasındaki

korelasyonu incelemeyi amaçladığı doktora tezin çalışmasını, 108 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin özyeterlik algılarının farklılaştırılmış öğretim stratejilerini kullanmaya ilişkin algılarını yordamadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Benjamin (2020), kaynaştırma eğitime tabi öğrenciler ile çalışan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının kaynaştırma eğitime tabi öğrencilerin öğrenme yaşantıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma bulguları, kaynaştırma eğitiminde farklılaştırılmış öğretiminin kullanılmasının, öğrencilerin derse ve etkinliklere olan ilgilerini artırdığı, düzensiz davranışlarında azalmaları sağladığı ve öğrencilerin çalışma sürelerinde artışa yol açtığı sonuçlarını ortaya koymuştur.

Davis (2020), 10 ilkokul öğretmenin çalışma grubunu oluşturduğu çalışmada, öğrenci çeşitliliğinin yoğun olduğu sınıflarda ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik algılarını ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkililiğini artırmaya yönelik ilkokul öğretmenlerinin ihtiyaçlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunun seçiminde, öğretmenlerin okuma uzmanı sertifikasına sahip olmaları ve en az üç yıl süreyle okuma uzmanı olarak görev yapmış olmaları şeklinde iki ölçüt dikkate alınmıştır. Araştırma verileri çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle telefonla veya yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi; yönetici desteği, mesleki gelişim ve materyal gerektiren zorlu bir süreç olarak algıladıklarını ortaya koymuştur. Bir diğer araştırma bulgusu ise öğretmenlerin, öğrenci çeşitliliğinin fazla olduğu sınıflarda farklılaştırma çalışmaları yapmanın zor olduğu bu yüzden geleneksel eğitim anlayışına güvenmeleri gerektiği düşüncesinde olduklarını ortaya koymuştur.

Melesse (2015), sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını, algılarını ve süreç içerisinde karşılaştıkları güçlükleri incelemiştir. Gömülü karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmaya 232 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma verileri, katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler, hedef grup tartışmaları ve anketler ile elde edilmiştir. Çalışma sonunda ise çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulardan ilki, sınıf öğretmenlerinin büyük bölümünün farklılaştırılmış öğretime ilişkin deneyiminin olmadığı ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin sadece temel kavramlara sahip oldukları yönündedir. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri hakkında sınıf öğretmenlerinin bilgi sahibi olmadıkları araştırmada elde edilen bir diğer bulgudur. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili bilgi ve beceri düzeyleri düşük olmasının yanında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre farklılaştırılmış

öğretim pratiklerini daha fazla kullandıkları araştırma sonunda ortaya konmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimde karşılaştıkları zorlukların; zaman yönetimi, aile desteği, sınıf mevcudunun fazlalığı, bilgi ve deneyim eksikliği, materyal eksikliği ve öğrencilerin çeşitliliğinin sınıf içindeki dağılımı konularında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Davis (2013), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada ilkökul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimi desteklemek adına sınıflarda ne tarz mekanizmalar olduğuna ilişkin ilkökul öğretmenlerinin ve idarecilerinin algılarını tesit edilmesi araştırmanın bir başka amacını oluşturmaktadır. Bu kapsamda 250 ilkökul öğretmeni ve 35 ilkökul idarecisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, ilkökul idarecilerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi sahibi oldukları ancak daha derinlemesine bilgi sahibi olmaya ilişkin de istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin ise farklılaştırılmış öğretime ilişkin kısmen yeterli derecede algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Burkett (2013), fenomolojik desen ile gerçekleştirdiği çalışmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algılarını ve öğretmenlerde var olan bu algıların eğitim öğretim sürecine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 11 öğretmenin oluşturduğu çalışmada veriler farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla oluşturulan görüşme formu ile toplanmıştır. Verilen analizi sonucu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin algıları yedi temada ele alınmıştır. Bu temalar, sınıf ortamının etkili bir hale getirilmesi için farklılaştırılmış öğretimin gerekli olduğu, sınıf ortamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının doğal bir şekilde ortaya çıktığı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının almış oldukları hizmet içi eğitimlerden etkilendiği, farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin yaşlarından etkilendiği, öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce almış oldukları mesleki gelişime ilişkin eğitimlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkilediği, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının sınıflarda kullanmasının etkili sonuçlar ortaya koyduğu ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenmeye yardımcı olduğu şeklinde sıralanmaktadır.

Prince (2011), farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algılarını tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Öğretmenlerle yürütülen araştırmada veriler gözlem ve görüşmelerle elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ise farklılaştırılmış öğretimin uygulanması adına yapılacak planlamaya ilişkin zamanın yeterli olmaması ve sınıflardaki öğrenci mevcutlarının fazla olması durumlarının farklılaştırma çalışmalarını güçleştirdiği bulgusu elde edilmiştir.

Casey (2011), mesleğe yeni başlayan eğitimcilerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanmalarına yönelik hazırbulunuşluklarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, karma araştırma yöntemini kullanarak 36 öğretmen ile çalışmıştır. Çalışmada veriler odak grup görüşmesi ve algı ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, göreve yeni başlayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını gerçekleştirebilmek adına sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarının yeterli seviyede olmadığı ve farklılaştırma çalışmalarını derinlemesine gerçekleştiremeyip yüzeysel çalışmaların yapıldığı sonucunda ulaşılmıştır.

Driskill (2010) tarafından gerçekleştirilen fenomenolojik çalışmada farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf öğretmenlerinin algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin algılarının, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda öğretimin planlanması şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adam ve Dooley (2009) gerçekleştirdikleri çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilgisi akademik başarıları üzerine farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla süreç başında öğrencilere ön test uygulanmış ve ön test puanları doğrultusunda öğrenme düzeyleri düşük ve yüksek olacak şekilde öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bu iki gruptan öğrenme düzeyleri yüksek olanlara geleneksel eğitim, düşük olanlara ise farklılaştırılmış öğretim uygulanmıştır. Uygulama sonunda ise iki gruba da son test uygulanarak farklılaştırılmış öğretimin, öğrencilerin öğrenme düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, öğrenme düzeyi daha düşük olmasına rağmen farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı grupta daha fazla akademik ilerleme sağlandığı sonucunu ortaya koymuştur.

Adlam (2007), ilkokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin görüşlerini anketler yoluyla incelediği araştırmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik bilgilerini, farklılaştırılmış öğretimi hangi sıklıkla kullandıklarını ve farklılaştırma çalışmalarını destekleyen veya farklılaştırma çalışmalarını engelleyen durumlara ilişkin görüşlerini detaylıca incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama yöntemini kullandığı çalışmasını 72 ilkokul öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik genel bilgilerinin olduğu fakat farklılaştırılmış öğretim stratejilerine ve stratejilerin kullanımlarına yönelik bilgilerinin yeterli seviyede olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, stratejilere ilişkin bilgi yetersizliği ve deneyim eksikliği, farklılaştırma çalışmalarının detaylı planlama ve

zaman gerektirmesi, kaynak ve materyal yetersizliği ve öğrencilerdeki farklılıkların oldukça fazla olması konularının öğretmenlerin farklılaştırma çalışmaları yapmasını güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası çalışmalar, farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, derse karşı ilgi ve motivasyonlarına olumlu anlamda katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Adam ve Dooley, 2009; Benjamin, 2020). Farklılaştırılmış öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerle yürütölen çalışmalarda ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkında yeteri kadar bilgi birikimine sahip olmadıkları, materyal eksikliği ve sınıfların kalabalık olması gibi durumların farklılaştırılmış öğretimi güçleştirdiği ve farklılaştırılmış öğretimin zaman gerektiren zorlu bir süreç olarak algılandığı görölmektedir (Adlam, 2007; Casey, 2011; Davis, 2013; Melesse, 2015). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarındaki zaman yönetimi problemi çalışmalarda öğretmenlerin sıklıkla dile getirdiği bir durumdur. Bu problemin önüne geçebilmek için ders planlarının detaylı bir şekilde hazırlanması ve bu süreçte ana olgu ve kavramlara odaklanması gerektiği, Tomlinson (2007) tarafından ifade edilmektedir.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analizi ve veri toplama süreçlerine ilişkin bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterliklerinin ve görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları araştırmacıya, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini bir arada kullanma imkânı tanımaktadır (Creswell, 2016a). Nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanılması, yöntemlerin eksik yönlerinin tamamlanmasını ve ele alınan konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Creswell ve Clark, 2017). Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Yakınsayan paralel desen ile yürütülen araştırmalarda, nicel ve nitel verilerin toplanma zamanında öncelik yoktur, veriler aynı zamanda toplanırken veri seti ayrı ve bağımsız şekilde analiz edilir (Creswell ve Clark, 2017). Yakınsayan paralel desen çalışmalarında nitel ve nicel olmak üzere her iki veri seti de benzer öneme sahiptir (Creswell, 2016a). Bu çalışmada nicel ve nitel veriler aynı dönemde toplanılıp ayrı ayrı analiz edilmiştir. Çalışmada yakınsayan paralel desenin tercih edilmesinin gerekçesi, nicel kısımda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeyleri ile ilgili elde edilen bulguların, nitel kısımda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik görüşleri ile ilgili elde edilen bulgularla tamamlanmasını ve genişletilmesini sağlamaktır.

Araştırmanın nicel boyutunda; sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öz yeterliklerinin tespit edilmesi ve cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik kariyer basamağı, mezun olunan program türü ve okutulan sınıf seviyesi değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunun büyük olduğu durumlarda genellikle tarama yöntemi tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Tarama yöntemi araştırmacıya, örneklemden elde edilen verilerden yola çıkarak evren hakkında tespitlerde bulunma olanağı sağlamaktadır (Creswell, 2016b). Ayrıca tarama çalışmaları; bir topluluğun tutum, algı, yeterlik, davranış, inanç, vb. özelliklerini herhangi bir müdahalede bulunmadan, olduğu gibi sunmayı

hedefleyen çalışmalardır (Jurs ve Wiersma, 2005). Bu araştırmanın nicel boyutunda da sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin öğretimin farklılaştırılması sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları, araştırmacının bir olayı derinlemesine incelediği ve yaptığı değerlendirmeler neticesinde elde ettiği bulgulara yönelik çeşitli açıklamalar getirebildiği çalışmalar olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiş ve elde edilen bulgulara açıklamalar getirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan ilk bölümün çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan basit olasılıklı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yöntemin kullanıldığı araştırmalarda katılımcıların seçilme şansı birbirine eşittir ve her bir katılımcı rastgele belirlenir (Büyüköztürk vd., 2016). Basit olasılıklı örnekleme yönteminin araştırmacıya elde ettiği sonucu evrene genelleme imkânı tanınmasından dolayı, tarama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok tercih edilmektedir (Creswell, 2016c). Bu kapsamda araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, rastgele ulaşılan ve Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği'ni gönüllü olarak cevaplamayı kabul eden 256 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	152	59,4
	Erkek	104	40,6
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	17	6,6
	6-10 Yıl	27	10,5
	11-15 Yıl	21	8,2
	16-20 Yıl	48	18,8
	21-25 Yıl	50	19,5

		n	%
	26-30 Yıl	44	17,2
	30+ Yıl	49	19,1
Öğretmenlik Kariyer Basamağı	Öğretmen	49	19,1
	Uzman Öğretmen	156	60,9
	Baş Öğretmen	51	19,9
Mezuniyet Türü	Ön Lisans	25	9,8
	Lisans	190	74,2
	Lisansüstü	41	16,0
Okutulan Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	54	21,1
	2. Sınıf	68	26,6
	3. Sınıf	70	27,3
	4. Sınıf	64	25,0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 152 kadın (%59,4) ve 104 erkek (%40,6) sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından ise sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin; 17 sınıf öğretmenin 0-5 yıl aralığında (%6,6), 27 sınıf öğretmenin 6-10 yıl aralığında (%10,5), 21 sınıf öğretmenin 11-15 yıl aralığında (%8,2), 48 sınıf öğretmenin 16-20 yıl aralığında (%18,8), 50 sınıf öğretmenin 21-25 yıl aralığında (%19,5), 44 sınıf öğretmenin 26-30 yıl aralığında (%17,2) ve 49 sınıf öğretmenin 30 yıl ve üzerinde (%19,1) olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamağı değişkeni incelendiğinde; 49 sınıf öğretmenin öğretmen (%19,1), 156 sınıf öğretmenin uzman öğretmen (%60,9) ve 51 sınıf öğretmenin başöğretmen (%19,9) basamağında olduğu görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin mezuniyet düzeyleri incelendiğinde; 25 sınıf öğretmenin ön lisans (%9,8), 190 sınıf öğretmenin lisans (%74,2) ve 41 sınıf öğretmenin lisansüstü (%16,0) eğitimden mezun oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyelerine bakıldığında ise; 1. sınıf okutan 54 (%21,1), 2. sınıf okutan 68 (%26,6), 3. sınıf okutan 70 (%27,3) ve 4. sınıf okutan 64 (%25,0) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Nitel Boyut

Sınıf öğretmenlerinin öğretimin farklılaştırılması sürecine ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlandığı araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin amacı problem durumuna ilişkin tarafların çeşitliliğini artırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel boyut için çalışma grubunun belirlenmesinde katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik kariyer basamağı, mezuniyet türü, okutulan sınıf seviyesi) ilişkin çeşitlilik sağlanmıştır. Farklı özelliklere sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerini alarak verilerin zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Öğretmenlik Kariyer Basamağı	Mezuniyet	Okuttuğu Sınıf
Ö1	Kadın	0-5 Yıl	Öğretmen	Lisans	2.Sınıf
Ö2	Erkek	6-10 Yıl	Öğretmen	Lisans	2.Sınıf
Ö3	Kadın	16-20 Yıl	Uzman Öğretmen	Lisansüstü	1.Sınıf
Ö4	Kadın	6-10 Yıl	Öğretmen	Lisans	3.Sınıf
Ö5	Kadın	6-10 Yıl	Öğretmen	Lisans	1.Sınıf
Ö6	Erkek	21-25 Yıl	Başöğretmen	Lisansüstü	1.Sınıf
Ö7	Erkek	11-15 Yıl	Uzman Öğretmen	Lisans	4.Sınıf
Ö8	Kadın	21-25 Yıl	Başöğretmen	Lisansüstü	3.Sınıf
Ö9	Erkek	26-30 Yıl	Uzman Öğretmen	Ön Lisans	4.Sınıf
Ö10	Kadın	0-5 Yıl	Öğretmen	Lisansüstü	3.Sınıf
Ö11	Erkek	26-30 Yıl	Başöğretmen	Ön Lisans	3.Sınıf
Ö12	Erkek	11-15 Yıl	Uzman Öğretmen	Lisansüstü	2.Sınıf

FÖYÖ: Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde araştırmanın nitel boyutu için seçilen katılımcıların 6 kadın (%50) ve 6 erkek (%50) sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni açısından ise sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin; 2 sınıf öğretmeninin 0-5 yıl aralığında (%16,6), 3 sınıf öğretmeninin 6-10 yıl aralığında (%25), 2 sınıf öğretmeninin 11-

15 yıl aralığında (%16,6), 1 sınıf öğretmeninin 16-20 yıl aralığında (%8,3), 2 sınıf öğretmeninin 21-25 yıl aralığında (%16,6), 2 sınıf öğretmeninin 26-30 yıl aralığında (%16,6) olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamağı değişkeni incelendiğinde; 5 sınıf öğretmeninin öğretmen (%41,6), 4 sınıf öğretmeninin uzman öğretmen (%33,3) ve 3 sınıf öğretmeninin başöğretmen (%25) basamağında olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin mezuniyet düzeyleri incelendiğinde; 2 sınıf öğretmeninin ön lisans (%16,6), 5 sınıf öğretmeninin lisans (%41,6) ve 5 sınıf öğretmeninin lisansüstü (%41,6) eğitimden mezun oldukları görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyelerine bakıldığında ise; 1. sınıf okutan 3 (%25), 2. sınıf okutan 3 (%25), 3. sınıf okutan 4 (%33,3) ve 4. sınıf okutan 2 (%16,6) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Tablo 2’de yer alan demografik bilgilerine bakıldığında tarafların çeşitliliğinin sağlandığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel kısmı için veri toplama aracı olarak Mutlu, Öztürk ve Aktekin, (2019) tarafından geliştirilen ve EK-1’de sunulan Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği (FÖYÖ) tercih edilmiştir. Nitel kısımda ise verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve EK-2’de sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği

Mutlu, Öztürk ve Aktekin (2019) tarafından geliştirilen Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeği 26 maddeden ve Planlama, Uygulama ve Değerlendirme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmış olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130’dur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri Mutlu, Öztürk ve Aktekin tarafından yapılan analizler sonucunda planlama alt boyutu için $\alpha=0,91$, uygulama alt boyutu için $\alpha=0,90$, değerlendirme alt boyutu için $\alpha=0,87$ ve ölçeğin tamamı için $\alpha=0,95$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri planlama alt boyutu için $\alpha=0,92$, uygulama alt boyutu için $\alpha=0,92$, değerlendirme alt boyutu için $\alpha=0,86$ ve ölçeğin tamamı için $\alpha=0,96$ olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2000).

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada nicel veri toplama sürecinin yanında nitel verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınıf öğretmenlerinin; farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ve farklılaştırmayı güçleştiren faktörlere ilişkin görüşleri ile öğretimin farklılaştırılması adına yaptıkları çalışmaları derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya, sürecin ilerleyişi doğrultusunda önceden hazırladığı sorularda yeniden düzenlemeler yapma olanağı vermektedir (Ekiz, 2015).

Geliştirilen görüşme formu altısı kişisel bilgileri tespit etmeye yönelik, 14'ü ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik olmak üzere toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu oluşturulmadan önce literatür araştırılmış ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik geliştirilen görüşme formları incelenmiştir. Ayrıca görüşme soruları hazırlanırken nicel kısımda kullanılan ölçeğin alt boyutları dikkate alınmıştır. Bu şekilde oluşturulan taslak görüşme formu geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçeğe değerlendirme, dil bilgisi ve alan uzmanı olmak üzere üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının açık ve anlaşılabilir olup olmadığını tespit etmek amacıyla üç sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda uygulamaya katılan üç sınıf öğretmeni ile görüşülmüş olup, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

3.3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanmasına başlanmadan önce, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan ve Millî Eğitim Bakanlığı ilgili biriminden gerekli olan izinler alınmıştır. İzinlere ait belgeler Ek-3 ve Ek-4'de sunulmuştur.

Araştırmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Nicel veriler, araştırma uygulama izinlerinin alınmış olduğu tarihten itibaren toplanmaya başlanmıştır. Nicel verilerin toplanması sürecinde FÖYÖ formu çalışma grubunda yer alan Amasya ili Merkez ilçede görev yapan sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanmıştır. 269 ölçek formu sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Bu formlardan 13 form eksik veriler sebebi ile analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Analiz sürecine sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan 256 ölçek formu ile devam edilmiştir.

Nicel verilerin toplanma süreciyle eş zamanlı olarak nitel veriler toplanmaya

başlanmıştır. Nitel çalışma grubu için katılımcıların cinsiyet, okuttuğu sınıf seviyesi, mesleki kıdem, öğretmenlik kariyer basamağı ve mezuniyet değişkenlerinde çeşitlilik sağlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan ve görüşme sürecine katılmaya gönüllü olan 12 sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü yerde ve zaman aralığında yüz yüze yürütülmüştür. Veri kaybı oluşmaması adına, katılımcıların da izniyle görüşme verileri ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler bilgisayar ortamında metinler haline dönüştürülmüştür. Dönüştürme sonrasında ise geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcı teyidi alınmıştır. Kişisel verilerin gizliliğini sağlamak amacıyla katılımcılar Ö1-...-Ö12 şeklinde kodlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında alt problemler dikkate alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların FÖYÖ ve ölçeğe ait alt boyutlardan elde ettikleri puan ortalamaları hesaplanmıştır. Katılımcıların ölçeğin her bir maddesinden alabileceği en düşük puan (1) ve en yüksek puan (5) arasındaki fark hesaplanmış ve dizi genişliği 4 olarak bulunmuştur. Elde edilen puan farkının “Çok Düşük”, “Düşük”, “Orta”, “Yüksek” ve “Çok Yüksek” şeklinde oluşturulan 5 farklı kategoriye eşit bir biçimde dağıtılması ile ($4/5=0,80$) puan aralıkları belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri 1,00-1,80 arası “çok düşük”, 1,81-2,60 arası “düşük”, 2,61-3,40 arası “orta”, 3,41-4,20 arası “yüksek” ve 4,21-5,00 arası “çok yüksek” olarak oluşturulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler bağlamında karşılaştırmak için parametrik veya non-parametrik testler kullanılabilir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin oran veya aralık ölçeğinde olması ve normal dağılım göstermesi gerekmektedir (Can, 2022; Kilmen, 2015). Araştırmada kullanılan ölçek, aralık ölçeği olduğu için ilk koşul sağlanmış, analizlerin hangi testlerle yapılacağına karar vermek için ikinci koşul olan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Katılımcı sayısı 30’dan büyük olduğu için ($n=256$) araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kolmogorov-

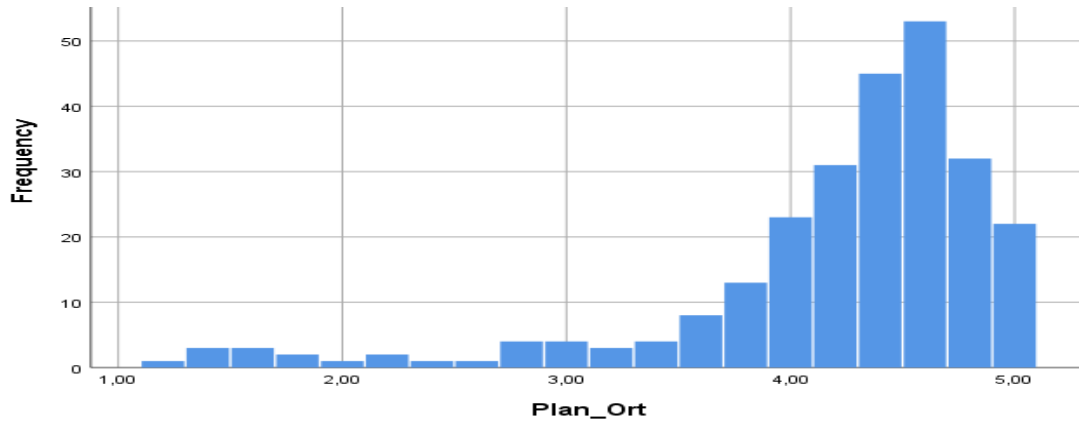
Smirnov testi uygulanmıştır. FÖYÖ ve alt boyutlarına ait Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. FÖYÖ Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

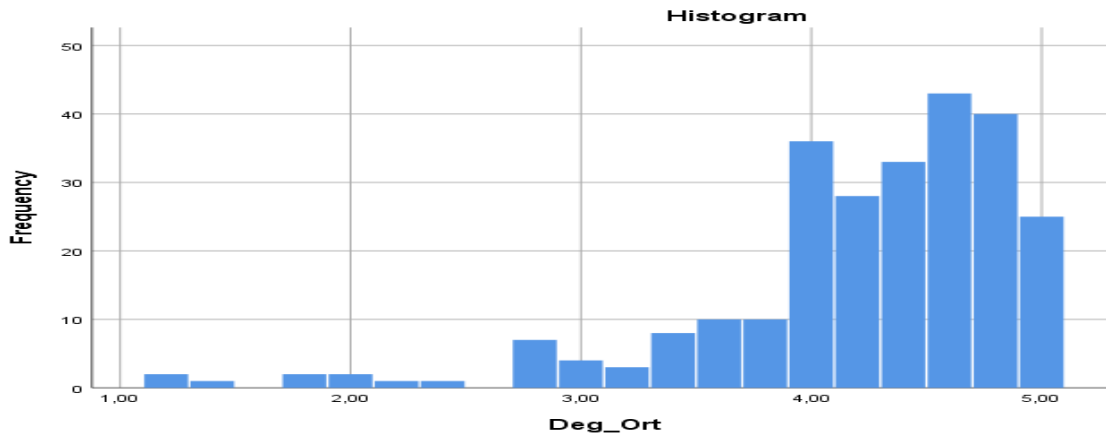
	Kolmogorov-Smirnov		
	Değer	n	Sig.
Planlama	0,189	256	0,000
Uygulama	0,188	256	0,000
Değerlendirme	0,179	256	0,000
Ölçek Toplamı	0,181	256	0,000

Tablo 3'e bakıldığında Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları anlamlı olduğundan ($p < 0,05$) ölçek puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov testi sonucu elde edilen histogramlar Şekil 5, 6, 7 ve 8'de sunulmuştur.

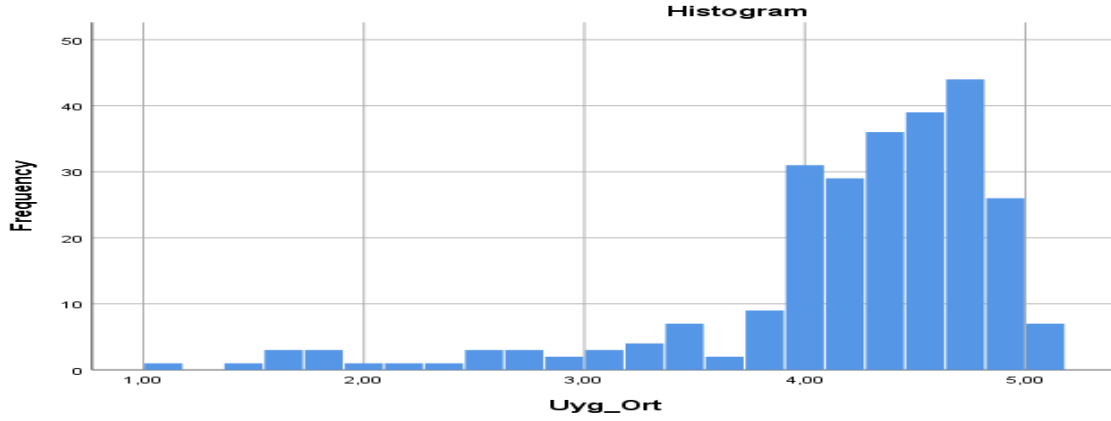
Şekil 5. Plan Alt Boyutuna Ait Histogram



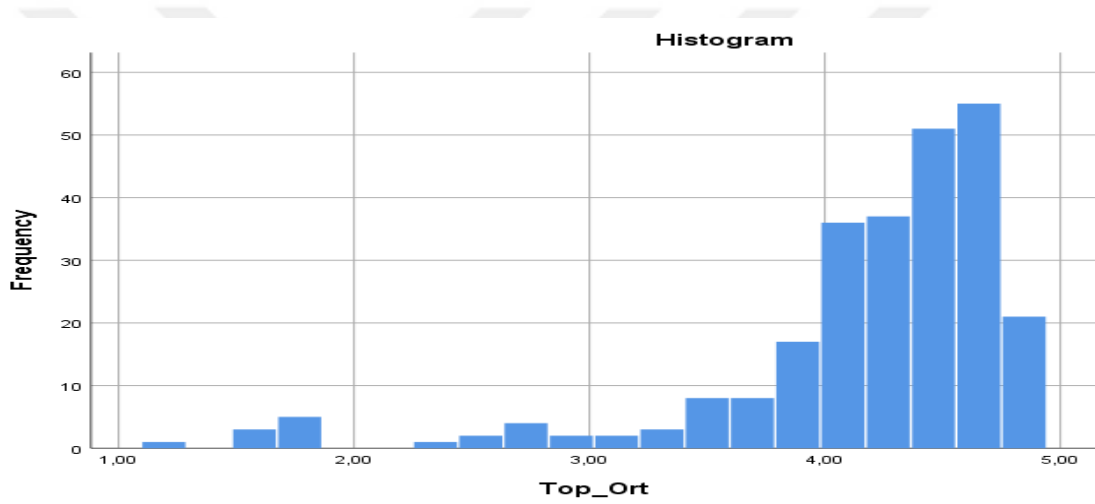
Şekil 6. Uygulama Alt Boyutuna Ait Histogram



Şekil 7. Değerlendirme Alt Boyutuna Ait Histogram



Şekil 8. Ölçek Toplamına Ait Histogram



Şekil 5, 6, 7 ve 8’de sunulan histogram verileri dikkate alındığında araştırma verilerinin normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir. Ancak, Seçer (2015) sadece yukarıda sunulan bilgiler ışığında, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermenin doğru olmayacağını belirtmektedir. Bu doğrultuda Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Ölçeğinden elde edilen puanların dağılımına ait betimsel istatistiklere bakılmıştır. Ölçek puanlarının dağılımına ait betimsel istatistikler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. FÖYÖ Puanlarının Dağılımına Ait Betimsel İstatistikler

Boyut	n	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Planlama	256	4,159	4,400	0,046	-1,819	4,408
Uygulama	256	4,177	4,363	0,044	-1,840	4,621

Boyut	n	Ortalama	Medyan	Standart Sapma	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Değerlendirme	256	4,218	4,400	0,044	-1,773	3,992
Ölçek Toplam	256	4,178	4,346	0,042	-1,905	5,401

Tablo 4'e bakıldığında FÖYÖ ve alt boyutlarına ait çarpıklık katsayılarının -1,905 ile -1,773 aralığında ve basıklık katsayılarının 3,992 ile 5,401 aralığında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının 0 olduğu durumlarda veya basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olduğu durumlarda veri grubunun normal dağılım gösterdiği George ve Mallery (2016) tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 aralığında olduğu durumlarda da veri grubunun normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Ölçeğe ve alt boyutlara ait basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alındığında, ölçeğin bütün alt boyutları için verilerin normal dağılım göstermediği görülmektedir. Veri seti normal dağılım göstermediği için verilerin analizine parametrik olmayan testler ile devam edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlikleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla parametrik olmayan testlerden biri olan Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öz yeterlikleri arasında mesleki kıdem, öğretmenlik kariyer basamağı, mezuniyet durumu ve okuttuğu sınıf seviyeleri değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise Kruskal Wallis kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verilerin benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmakta ve benzer olan veriler çeşitli kodlar, kategoriler ve temalar altında birleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel verilerin analizinde NVİVO 15 programı kullanılmıştır. Nitel analiz programı olan NVİVO; verilerin bilgisayar ortamında karşılaştırılmasına, kodlar, kategoriler ve temalar halinde gruplaştırılmasına ve tablo, şekil veya grafik olarak raporlaştırılabilmesine olanak sağlayan bir programdır (Bacanak ve Kaya, 2013). Verilerin analizi esnasında katılımcıların isimleri kullanılmayıp Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplar incelenerek çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar çeşitli kategoriler altında, kategoriler ise temalar altında birleştirilmiş, kodların frekans değerleri çıkartılmış ve

tablolaştırılmıştır. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Nitel verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgularla ilgili olarak katılımcıların görüş ve eleştirileri alınmıştır. Bu şekilde çalışmanın inanırılığının artacağı düşünülmektedir (Merriam, 2018). Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla nitel verilerin analizinde iki kodlayıcı kullanılmış ve kodlamalar arası uyuma bakılmıştır. Nitel çalışmaların veri analizinde çoklu kodlayıcı kullanmak ve kodlayıcılar arası uyuma bakmak, çalışmanın güvenilirliği artırmak için sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir (Creswell, 2003). Kodlayıcılar arası uyumu hesaplamak amacı ile $(\text{Güvenirlik} = \text{Uzlaşma} / [\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}] \times 100)$ formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum %84 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası uyumun %70 ve üzeri olmasının güvenilirlik açısından yeterli düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterliklerinin tespit edilip çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesini amaçlayan nicel bulgular ile sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin ortaya konmasını amaçlayan nitel bulgular sunulmuştur.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla uygulanan ölçeğin maddelerine ve boyutlarına yönelik istatistiki bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçek Maddelerine İlişkin İstatistiki Bulgular

Boyut	Md. No	Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzye*
PLANLAMA	1	Derste hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim.	256	4,218	0,993	Çok Yüksek
	2	Farklı seviyedeki öğrenciler için seviyelerine uygun kaynaklar hazırlayabilirim.	256	4,121	1,035	Yüksek
	3	Öğretim programındaki kazanımları farklı öğrenci seviyelerine uygun hale getirebilirim	256	4,105	0,958	Yüksek
	4	Programdaki kazanımları farklı zorluk düzeyinde konulara ayırabilirim.	256	4,246	1,016	Çok Yüksek
	5	Öğrencilerin ilgilerine göre sözel, görsel ve görsel-işitsel kaynaklar hazırlayabilirim	256	4,218	1,001	Çok Yüksek
	6	Ön bilgileri farklı olan öğrenciler için farklı seviyelerde kaynak oluşturabilirim.	256	4,050	0,899	Yüksek
	7	Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim.	256	4,347	0,928	Çok Yüksek

Boyut	Md.	Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzey*
No						
8		Kaynak hazırlarken öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alabilirim	256	4,144	0,989	Yüksek
9		Ders konularını öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre farklılaştırabilirim.	256	4,168	0,936	Yüksek
10		Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim.	256	3,968	0,973	Yüksek
Planlama Boyutu Toplamı			256	4,159	0,748	Yüksek
11		Derste öğrencilerin hazırbulunuşluk, yetenek, ilgi ve sosyokültürel özelliklerine göre farklı öğrenme ürünleri oluşturmalarını sağlayabilirim.	256	4,187	0,887	Yüksek
12		Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre oluşturabilirim.	256	4,250	0,928	Çok Yüksek
13		Sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik öğrenme istasyonları oluşturabilirim	256	4,125	0,863	Yüksek
14		Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ders süresini esnek kullanabilirim.	256	4,238	0,967	Çok Yüksek
15		Farklı seviyelerdeki öğrencilere ihtiyaçları kadar destek sağlayabilirim.	256	4,171	0,975	Yüksek
16		Öğretimim sırasında öğrencilerin hazırbulunuşluk, yetenek, ilgi ve sosyokültürel özelliklerini tespit etmek için gerekli araçları işe koşabilirim.	256	4,160	0,899	Yüksek
17		Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimimi düzenleyebilirim.	256	4,218	0,936	Çok Yüksek
18		Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim.	256	4,070	0,987	Yüksek
19		Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme ortamları hazırlayabilirim.	256	4,171	0,954	Yüksek

UYGULAMA

Boyut	Md.	Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzye*
	No					
DEĞERLENDİRME	20	Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili şekilde uygulayabilirim.	256	4,195	0,950	Yüksek
	21	Hızlı öğrenen öğrencilere daha çok şey öğretmek üzere uygulama yapabilirim.	256	4,160	0,987	Yüksek
	Uygulama Boyutu Toplamı		256	4,177	0,718	Yüksek
	22	Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim.	256	4,199	0,922	Yüksek
	23	Ders sonunda öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini ölçecek farklı araçlar kullanabilirim.	256	4,218	0,862	Çok Yüksek
	24	Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme stili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim.	256	4,144	0,880	Yüksek
	25	Öğretim sürecinde akran ve öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabilirim.	256	4,191	0,866	Yüksek
	26	Farklı özellikteki öğrencilere, ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim.	256	4,339	0,829	Çok Yüksek
	Değerlendirme Boyutu Toplamı		256	4,218	0,705	Çok Yüksek
	Ölçek Toplamı		256	4,178	0,683	Yüksek

*1,00-1,80=Çok düşük, 1,81-2,60=Düşük, 2,61-3,40=Orta, 3,41-4,20=Yüksek, 4,21-5,00=Çok yüksek

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin planlama boyutunda öz yeterliklerinin yüksek düzeyde ($\bar{X}$ =4,159) olduğu görülmektedir. Planlama boyutu içerisinde yer alan maddelerden “Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim.” ifadesine sahip 7. madde sınıf öğretmenlerinin en yüksek öz yeterlik düzeyine ($\bar{X}$ =4,347) sahip olduğu maddedir. “Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim.” ifadesine sahip 10. madde ise sınıf öğretmenlerinin en düşük öz yeterlik düzeyine ($\bar{X}$ =3,968) sahip olduğu maddedir. Sınıf öğretmenlerinin, uygulama boyutunda öz yeterliklerinin yüksek düzeyde ($\bar{X}$ =4,177) olduğu görülmektedir. Uygulama boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde; “Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre

oluşturabilirim.” ifadesine sahip 12. madde sınıf öğretmenlerinin en yüksek öz yeterlik düzeyine ($\bar{X}=4,250$) sahip olduğu maddedir. “Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim.” ifadesine sahip 18. madde ise uygulama boyutunda yer alan maddelerden sınıf öğretmenlerinin en düşük öz yeterlik düzeyine ($\bar{X}=4,070$) sahip olduğu maddedir. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme boyutunda öz yeterliklerinin çok yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,218$) olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde ise; “Farklı özellikteki öğrencilere, ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim.” ifadesine sahip 26. madde sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,339$) öz yeterliğe sahip olduğu maddedir. “Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme stili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim.” ifadesine sahip 24. madde ise sınıf öğretmenlerinin en düşük düzeyde ($\bar{X}=4,144$) öz yeterliğe sahip olduğu maddedir. Ölçek toplamı dikkate alındığında ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,178$) olduğu Tablo 5’ten anlaşılmaktadır.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik kariyer basamağı, mezuniyet durumu ve okuttuğu sınıf seviyesi değişkenleri bağlamında incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin değişkenler açısından incelenmesine ait istatistiki bulgular; planlama alt boyutu için Tablo 6’da, uygulama alt boyutu için Tablo 7’de, değerlendirme alt boyutu için Tablo 8’de ve ölçeğin toplam puanları için Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Alt Boyutu Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Düzye*
Cinsiyet	Kadın	152	4,220	0,736	Çok Yüksek
	Erkek	104	4,069	0,760	Yüksek
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	17	3,752	0,855	Yüksek
	6-10 Yıl	27	4,059	0,700	Yüksek
	11-15 Yıl	21	4,133	0,573	Yüksek
	16-20 Yıl	48	4,129	0,843	Yüksek

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Düzye*
	21-25 Yıl	50	4,134	0,843	Yüksek
	26-30 Yıl	44	4,297	0,627	Çok Yüksek
	30+ Yıl	49	4,295	0,674	Çok Yüksek
Öğretmenlik	Öğretmen	49	3,995	0,759	Yüksek
Kariyer	Uzman Öğretmen	156	4,173	0,765	Yüksek
Basamağı	Baş Öğretmen	51	4,270	0,670	Çok Yüksek
Mezuniyet	Ön Lisans	25	3,080	1,385	Orta
	Lisans	190	4,255	0,538	Çok Yüksek
	Lisansüstü	41	4,368	0,484	Çok Yüksek
Okutulan Sınıf	1.Sınıf	54	4,190	0,674	Yüksek
Seviyesi	2.Sınıf	68	4,157	0,751	Yüksek
	3.Sınıf	70	4,180	0,780	Yüksek
	4.Sınıf	64	4,110	0,786	Yüksek

*1,00-1,80=Çok düşük, 1,81-2,60=Düşük, 2,61-3,40=Orta, 3,41-4,20=Yüksek, 4,21-5,00=Çok yüksek

Tablo 6 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin planlama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyinin ($\bar{X}=4,220$) erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinden ($\bar{X}=4,069$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni bağlamında sınıf öğretmenlerinin planlama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyi en yüksek olan grubun 26-30 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,297$), en düşük olan grubun ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3,752$) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik kariyer basamağı değişkeninde sınıf öğretmenlerinin planlama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri en yüksek olan grubun başöğretmen ünvanına sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,270$), en düşük olan grubun ise öğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3,995$) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet değişkenine göre planlama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde; lisansüstü mezuniyete sahip sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öz yeterliğe ($\bar{X}=4,368$) sahip olduğu görülürken, ön lisans mezuniyetine sahip sınıf öğretmenlerinin en düşük düzeyde ($\bar{X}=3,080$) öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyesi değişkenine göre planlama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,190$) öz yeterliğe sahip olduğu, 4. sınıfı okutan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde ($\bar{X}=4,110$) öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Alt Boyutu Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Düzy*
Cinsiyet	Kadın	152	4,243	0,705	Çok Yüksek
	Erkek	104	4,080	0,728	Yüksek
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	17	3,989	0,772	Yüksek
	6-10 Yıl	27	4,040	0,629	Yüksek
	11-15 Yıl	21	4,181	0,585	Yüksek
	16-20 Yıl	48	4,240	0,794	Çok Yüksek
	21-25 Yıl	50	4,010	0,922	Yüksek
	26-30 Yıl	44	4,340	0,592	Çok Yüksek
	30+ Yıl	49	4,276	0,541	Çok Yüksek
Öğretmenlik	Öğretmen	49	4,055	0,659	Yüksek
Kariyer	Uzman Öğretmen	156	4,165	0,782	Yüksek
Basamağı	Baş Öğretmen	51	4,329	0,527	Çok Yüksek
Mezuniyet	Ön Lisans	25	3,120	1,268	Orta
	Lisans	190	4,277	0,541	Çok Yüksek
	Lisansüstü	41	4,357	0,399	Çok Yüksek
Okutulan Sınıf Seviyesi	1.Sınıf	54	4,234	0,683	Çok Yüksek
	2.Sınıf	68	4,164	0,701	Yüksek
	3.Sınıf	70	4,155	0,788	Yüksek
	4.Sınıf	64	4,166	0,698	Yüksek

*1,00-1,80=Çok düşük, 1,81-2,60=Düşük, 2,61-3,40=Orta, 3,41-4,20=Yüksek, 4,21-5,00=Çok yüksek

Tablo 7'ye bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerinin uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyinin ($\bar{X}$ =4,243) erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinden ($\bar{X}$ =4,080) daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni bağlamında sınıf öğretmenlerinin uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyi en yüksek olan grubun 26-30 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$ =4,340), en düşük olan grubun ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$ =3,989) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik kariyer basamağı değişkeninde sınıf öğretmenlerinin uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri en yüksek olan grubun başöğretmen ünvanına sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$ =4,329), en düşük olan grubun ise öğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenleri ($\bar{X}$ =4,055)

olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet değişkenine göre uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde; lisansüstü mezuniyete sahip sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öz yeterliğe ($\bar{X}=4,357$) sahip olduğu görülürken, ön lisans mezuniyetine sahip sınıf öğretmenlerinin en düşük düzeyde ($\bar{X}=3,120$) öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyesi değişkenine göre uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,234$) öz yeterliğe sahip olduğu, 3. sınıfı okutan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde ($\bar{X}=4,155$) öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Alt Boyutu Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Düzye*
Cinsiyet	Kadın	152	4,259	0,687	Çok Yüksek
	Erkek	104	4,159	0,731	Yüksek
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	17	4,164	0,816	Yüksek
	6-10 Yıl	27	4,148	0,598	Yüksek
	11-15 Yıl	21	4,142	0,533	Yüksek
	16-20 Yıl	48	4,237	0,714	Çok Yüksek
	21-25 Yıl	50	4,080	0,954	Yüksek
	26-30 Yıl	44	4,345	0,646	Çok Yüksek
	30+ Yıl	49	4,318	0,506	Çok Yüksek
Öğretmenlik	Öğretmen	49	4,187	0,695	Yüksek
Kariyer	Uzman Öğretmen	156	4,183	0,769	Yüksek
Basamağı	Baş Öğretmen	51	4,359	0,463	Çok Yüksek
Mezuniyet	Ön Lisans	25	3,352	1,172	Orta
	Lisans	190	4,297	0,580	Çok Yüksek
	Lisansüstü	41	4,380	0,483	Çok Yüksek
Okutulan Sınıf Seviyesi	1.Sınıf	54	4,207	0,677	Yüksek
	2.Sınıf	68	4,273	0,678	Çok Yüksek
	3.Sınıf	70	4,211	0,780	Çok Yüksek
	4.Sınıf	64	4,178	0,684	Yüksek

*1,00-1,80=Çok düşük, 1,81-2,60=Düşük, 2,61-3,40=Orta, 3,41-4,20=Yüksek, 4,21-5,00=Çok yüksek

Tablo 8 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin değerlendirme alt boyutuna ait öz

yeterlik düzeyinin ($\bar{X}=4,259$) erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinden ($\bar{X}=4,159$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni bağlamında sınıf öğretmenlerinin değerlendirme alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyi en yüksek olan grubun 26-30 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,345$), en düşük olan grubun ise 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,080$) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik kariyer basamağı değişkeninde sınıf öğretmenlerinin değerlendirme alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri en yüksek olan grubun başöğretmen ünvanına sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,359$), en düşük olan grubun ise uzman öğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,183$) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet değişkenine göre değerlendirme alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde; lisansüstü mezuniyete sahip sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öz yeterliğe ($\bar{X}=4,380$) sahip olduğu görülürken, ön lisans mezuniyetine sahip sınıf öğretmenlerinin en düşük düzeyde ($\bar{X}=3,352$) öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyesi değişkenine göre değerlendirme alt boyutuna ait öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise 2. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,273$) öz yeterliğe sahip olduğu, 4. sınıfı okutan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde ($\bar{X}=4,178$) öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Toplamına Ait Öz Yeterlik Düzeylerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Bulgular

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Düzye*
Cinsiyet	Kadın	152	4,237	0,674	Çok Yüksek
	Erkek	104	4,091	0,689	Yüksek
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	17	3,932	0,770	Yüksek
	6-10 Yıl	27	4,068	0,605	Yüksek
	11-15 Yıl	21	4,155	0,520	Yüksek
	16-20 Yıl	48	4,197	0,759	Yüksek
	21-25 Yıl	50	4,071	0,872	Yüksek
	26-30 Yıl	44	4,325	0,569	Çok Yüksek
	30+ Yıl	49	4,292	0,514	Çok Yüksek
Öğretmenlik	Öğretmen	49	4,058	0,657	Yüksek
Kariyer	Uzman Öğretmen	156	4,172	0,735	Yüksek
Basamağı	Baş Öğretmen	51	4,312	0,504	Çok Yüksek

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Düzye*
Mezuniyet	Ön Lisans	25	3,149	1,244	Orta
	Lisans	190	4,273	0,493	Çok Yüksek
	Lisansüstü	41	4,365	0,395	Çok Yüksek
Okutulan Sınıf Seviyesi	1.Sınıf	54	4,212	0,642	Çok Yüksek
	2.Sınıf	68	4,182	0,655	Yüksek
	3.Sınıf	70	4,175	0,748	Yüksek
	4.Sınıf	64	4,147	0,685	Yüksek

*1,00-1,80=Çok düşük, 1,81-2,60=Düşük, 2,61-3,40=Orta, 3,41-4,20=Yüksek, 4,21-5,00=Çok yüksek

Tablo 9 incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin ölçek toplamına ait öz yeterlik düzeyinin ($\bar{X}=4,237$) erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyinden ($\bar{X}=4,091$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkeni bağlamında sınıf öğretmenlerinin ölçek toplamına ait öz yeterlik düzeyi en yüksek olan grubun 26-30 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,325$), en düşük olan grubun ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=3,932$) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik kariyer basamağı değişkeninde sınıf öğretmenlerinin ölçek toplamına ait öz yeterlik düzeyleri en yüksek olan grubun başöğretmen ünvanına sahip olan sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,312$), en düşük olan grubun ise öğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=4,058$) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet değişkenine göre ölçek toplamına ait öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde; lisansüstü mezuniyete sahip sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde öz yeterliğe ($\bar{X}=4,365$) sahip olduğu görülürken, ön lisans mezuniyetine sahip sınıf öğretmenlerinin en düşük düzeyde ($\bar{X}=3,149$) öz yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyesi değişkenine göre ölçek toplamına ait öz yeterlik düzeyleri incelendiğinde ise 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin en yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,212$) öz yeterliğe sahip olduğu, 4. sınıfı okutan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde ($\bar{X}=4,147$) öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

4.2.1. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ölçek toplamına ve alt boyutlarına ait Mann

Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin FÖYÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Planlama	Kadın	152	136,09	20685,00	6751,00	-1,987	0,047*
	Erkek	104	117,41	12211,00			
Uygulama	Kadın	152	137,67	20926,50	6509,50	-2,402	0,016*
	Erkek	104	115,09	11969,50			
Değerlendirme	Kadın	152	132,41	20126,50	7309,50	-1,030	0,303**
	Erkek	104	122,78	12769,50			
Ölçek Toplamı	Kadın	152	137,54	20906,00	6530,00	-2,363	0,018*
	Erkek	104	115,29	11990,00			

*p<0,05, **p>0,05

Tablo 10'da sunulan Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerinin planlama alt boyutuna ait puanlarının sıra ortalamaları (136,09) ile erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları (117,41) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=6751,00, p=0,047). Anlamlı farklılığın ise kadın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin planlama boyutuna ait öz yeterlik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kadın sınıf öğretmenlerinin uygulama alt boyutuna ait puanlarının sıra ortalamaları (137,67) ile erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları (115,09) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu Tablo 10'da görülmektedir (U=6509,50, p=0,016). Anlamlı farklılığın ise kadın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme boyutuna ait öz yeterlik düzeyinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yine Tablo 10'da sunulan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde kadın sınıf öğretmenlerinin değerlendirme alt boyutuna ait puanlarının sıra ortalamaları (132,41) ile erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları (122,78) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=7309,50, p=0,303). Bu sonuçlar kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim değerlendirme boyutuna ait öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 10’da sunulan Mann Whitney U testi sonuçları kadın sınıf öğretmenlerinin ölçek toplam puanlarının sıra ortalamaları (137,54) ile erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları (115,29) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ($U=6530,00$, $p=0,018$). Anlamlı farklılığın ise kadın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.2. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Planlama alt boyutuna ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11’de, uygulama alt boyutuna ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 12’de, değerlendirme alt boyutuna ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13’te ve ölçeğin toplamına ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	17	81,79	13,667	6	0,034*	30+ Yıl>1-5 Yıl
	6-10 Yıl	27	107,93				
	11-15 Yıl	21	114,45				
	16-20 Yıl	48	131,03				
	21-25 Yıl	50	130,95				
	26-30 Yıl	44	142,01				
	30+ Yıl	49	144,95				

* $p<0,05$

Tablo 11 incelendiğinde farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin planlama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=13,667$, $p=0,034$). Mesleki kıdemler arasındaki farklara bakıldığında en yüksek sıra ortalamasının 30 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcılara (144,95), en düşük sıra ortalamasının ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılara (81,79) ait olduğu

görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre planlama alt boyutu puanlarına ait karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,002$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sadece 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 30 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p=0,001$). Görülen bu farklılık ise 30 yıl üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehinedir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Uygulama Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	17	101,59	13,421	6	0,037*	26-30 Yıl>6-10 Yıl
	6-10 Yıl	27	101,15				
	11-15 Yıl	21	120,29				
	16-20 Yıl	48	145,72				
	21-25 Yıl	50	116,73				
	26-30 Yıl	44	147,93				
	30+ Yıl	49	134,12				

* $p<0,05$

Tablo 12 incelendiğinde farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=13,421$, $p=0,037$). Mesleki kıdemler arasındaki farklara bakıldığında en yüksek sıra ortalamasının 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılara (147,93), en düşük sıra ortalamasının ise 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılara (101,15) ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre uygulama alt boyutu puanlarına ait karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,002$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($P=0,001$). Görülen bu farklılık ise 26-30 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehinedir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	17	127,94	5,880	6	0,437	
	6-10 Yıl	27	111,06				
	11-15 Yıl	21	108,02				
	16-20 Yıl	48	131,58				
	21-25 Yıl	50	124,50				
	26-30 Yıl	44	145,31				
	30+ Yıl	49	133,05				

Tablo 13 incelendiğinde farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin değerlendirme alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($X^2=5,880$, $p=0,437$). Bu durum farklı mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin değerlendirme alt boyutu öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçek Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
MESLEKİ KIDEM	1-5 Yıl	17	93,32	13,285	6	0,039*	26-30 Yıl>1-5 Yıl
	6-10 Yıl	27	101,80				
	11-15 Yıl	21	111,55				
	16-20 Yıl	48	138,91				
	21-25 Yıl	50	125,18				
	26-30 Yıl	44	146,90				
	30+ Yıl	49	139,36				

* $p<0,05$

Tablo 14 incelendiğinde farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=13,285$, $p=0,039$). Mesleki kıdemler arasındaki farklara

bakıldığında en yüksek sıra ortalamasının 26-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılara (146,90), en düşük sıra ortalamasının ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip katılımcılara (93,32) ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre ölçek toplam puanlarına ait karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p < 0,002$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p = 0,001$). Görülen bu farklılık ise 26-30 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehinedir.

4.2.3. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Öğretmenlik Kariyer Basamağına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde öğretmenlik kariyer basamağı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ölçek toplamına ve alt boyutlarına ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin FÖYÖ Puanlarının Öğretmenlik Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Anlamlı Fark
Planlama	Öğretmen	49	104,41	7,314	2	0,026*	B.Ö>Ö
	Uzman Öğretmen	156	131,47				
	Baş Öğretmen	51	142,56				
Uygulama	Öğretmen	49	104,86	7,231	2	0,027*	B.Ö>Ö
	Uzman Öğretmen	156	131,13				
	Baş Öğretmen	51	143,19				
Değerlendirme	Öğretmen	49	123,89	0,886	2	0,642**	
	Uzman Öğretmen	156	127,24				
	Baş Öğretmen	51	136,77				
Ölçek Toplamı	Öğretmen	49	104,76	7,092	2	0,029*	B.Ö>Ö
	Uzman Öğretmen	156	131,41				
	Baş Öğretmen	51	142,42				

* $p < 0,05$, ** $p > 0,05$, U.Ö: Uzman Öğretmen, B.Ö: Baş Öğretmen, Ö: Öğretmen

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim planlama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında öğretmenlerin bulundukları kariyer basamaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=7,314$, $p=0,026$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,016$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre başöğretmen unvanına sahip katılımcılar ile öğretmen unvanına sahip katılımcıların planlama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p=0,010$). Görülen bu farklılık ise başöğretmen unvanına sahip katılımcılar lehinedir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında öğretmenlerin bulundukları kariyer basamaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu Tablo 15'te görülmektedir ($X^2=7,231$, $p=0,027$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,016$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre başöğretmen unvanına sahip katılımcılar ile öğretmen unvanına sahip katılımcıların uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p=0,009$). Görülen bu farklılık ise başöğretmen unvanına sahip katılımcılar lehinedir. Değerlendirme alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında ise öğretmenlerin bulundukları kariyer basamaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, grupların sıra ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir ($X^2=0,886$, $p=0,642$).

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ölçek toplamına ait öz yeterlik puanları arasında öğretmenlerin bulundukları kariyer basamaklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=7,092$, $p=0,029$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,016$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre başöğretmen unvanına sahip katılımcılar ile öğretmen unvanına sahip katılımcıların ölçek toplamına ait öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p=0,011$). Görülen bu farklılık ise başöğretmen unvanına sahip katılımcılar lehinedir.

4.2.4. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Mezuniyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde mezuniyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek

amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ölçek toplamına ve alt boyutlara ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin FÖYÖ Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Planlama	Ön Lisans	25	72,46	17,886	2	0,000*	L, L.Ü>Ö.L
	Lisans	190	131,42				
	Lisansüstü	41	149,12				
Uygulama	Ön Lisans	25	63,64	21,588	2	0,000*	L, L.Ü>Ö.L
	Lisans	190	134,43				
	Lisansüstü	41	140,56				
Değerlendirme	Ön Lisans	25	68,84	16,687	2	0,000*	L, L.Ü>Ö.L
	Lisans	190	133,52				
	Lisansüstü	41	141,62				
Ölçek Toplamı	Ön Lisans	25	65,82	21,080	2	0,000*	L, L.Ü>Ö.L
	Lisans	190	132,81				
	Lisansüstü	41	146,77				

*p<0,05, Ö.L: Ön Lisans, L: Lisans, L.Ö: Lisansüstü

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim planlama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=17,886$, $p=0,000$). Anlamlı farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,016$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre ön lisans eğitime sahip katılımcılar ile lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcıların planlama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p_{\text{Önlisans-Lisans}}=0,001$, $p_{\text{Önlisans-Lisansüstü}}=0,000$). Görülen bu farklılık ise lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lehinedir. Analizler sonucunda lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p_{\text{Lisans-Lisansüstü}}=0,164$). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık olduğu Tablo 16’da görülmektedir ($X^2=21,588$, $p=0,000$). Anlamli farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,016$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ön lisans eğitimine sahip katılımcılar ile lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcıların uygulama alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında anlamli bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p_{ nlisans-Lisans}=0,000$, $p_{ nlisans-Lisansüstü}=0,000$). Görülen bu farklılık ise lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lehinedir. Analizler sonucunda lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar arasında ise anlamli bir farklılık görülmemiştir ($p_{Lisans-Lisansüstü}=0,630$). Tablo 16 sınıf  ğretmenlerinin farklılaştırılmış  ğretim değerlendirme alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında öğretmenlerin mezuniyet değerkenine göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olduğunu göstermektedir ($X^2=16,687$, $p=0,000$). Anlamli farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,016$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ön lisans eğitimine sahip katılımcılar ile lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcıların değerlendirme alt boyutuna ait öz yeterlik puanları arasında anlamli bir farklılık olduğu göstermektedir ($p_{ nlisans-Lisans}=0,000$, $p_{ nlisans-Lisansüstü}=0,000$). Görülen bu farklılık ise lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lehinedir. Analizler sonucunda lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar arasında ise anlamli bir farklılık görülmemiştir ($p_{Lisans-Lisansüstü}=0,522$).

Tablo 16, sınıf  ğretmenlerinin farklılaştırılmış  ğretim öz yeterlik  l eği toplam puanları arasında öğretmenlerin mezuniyet değerkenine göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olduğunu göstermektedir ($X^2=21,080$, $p=0,000$). Anlamli farklılığın hangi grup lehine olduğunu tespit etmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Post-Hoc analizi ile yapılmıştır. Bu analiz için belirlenen anlamlılık düzeyi $p<0,016$ olarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçları ön lisans eğitimine sahip katılımcılar ile lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcıların ölçek toplamına ait öz yeterlik puanları arasında anlamli bir farklılık olduğu göstermektedir ($p_{ nlisans-Lisans}=0,000$, $p_{ nlisans-Lisansüstü}=0,000$). Görülen bu farklılık ise lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar lehinedir. Analizler sonucunda lisans ve lisansüstü eğitime sahip katılımcılar arasında ise anlamli bir farklılık görülmemiştir ($p_{Lisans-Lisansüstü}=0,273$).

4.2.5. Farklılaştırılmış Öğretim Öz Yeterliğinin Okutulan Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde okuttukları sınıf seviyesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Ölçek toplamına ve alt boyutlara ait Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin FÖYÖ Puanlarının Okutulan Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişken	Grup	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Anlamlı Fark
Planlama	1.Sınıf	54	129,43	0,828	3	0,843*	
	2.Sınıf	68	128,07				
	3.Sınıf	70	133,86				
	4.Sınıf	64	122,31				
Uygulama	1.Sınıf	54	134,80	0,760	3	0,859*	
	2.Sınıf	68	128,68				
	3.Sınıf	70	130,38				
	4.Sınıf	64	124,13				
Değerlendirme	1.Sınıf	54	126,42	1,241	3	0,743*	
	2.Sınıf	68	134,96				
	3.Sınıf	70	130,45				
	4.Sınıf	64	121,26				
Ölçek Toplamı	1.Sınıf	54	131,36	0,796	3	0,850*	
	2.Sınıf	68	128,10				
	3.Sınıf	70	132,64				
	4.Sınıf	64	121,99				

*p>0,05, O.K.S: Okutulan Sınıf Seviyesi

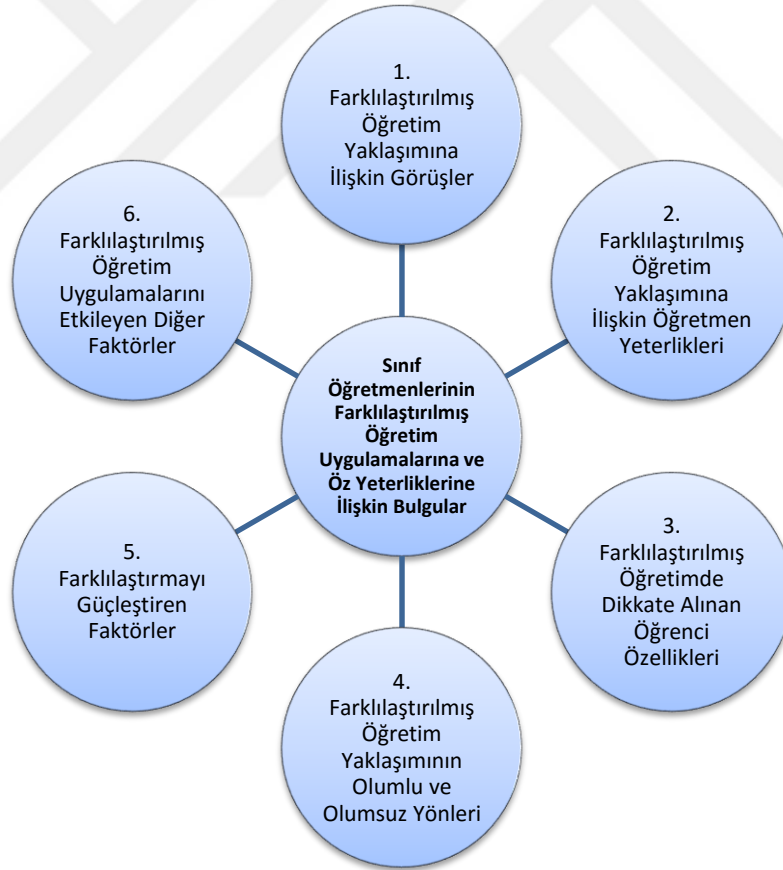
Tablo 17’ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyesi değişkenine göre planlama alt boyutu öz yeterlik puanları arasında ($X^2=0,828$, $p=0,843$) ve değerlendirme alt boyutu öz yeterlik puanları arasında ($X^2=0,760$, $p=0,859$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca Tablo 17 sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf

seviyesi değişkenine göre değerlendirme alt boyutu öz yeterlik puanları arasında ($X^2=1,241$, $p=0,743$) ve ölçek toplamına ait öz yeterlik puanları arasında ($X^2=0,796$, $p=0,850$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf değişkeni bağlamında farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular altı tema ve bu temalara bağlı alt temalar halinde sunulmuştur. Oluşturulan temalar Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9. Temalar



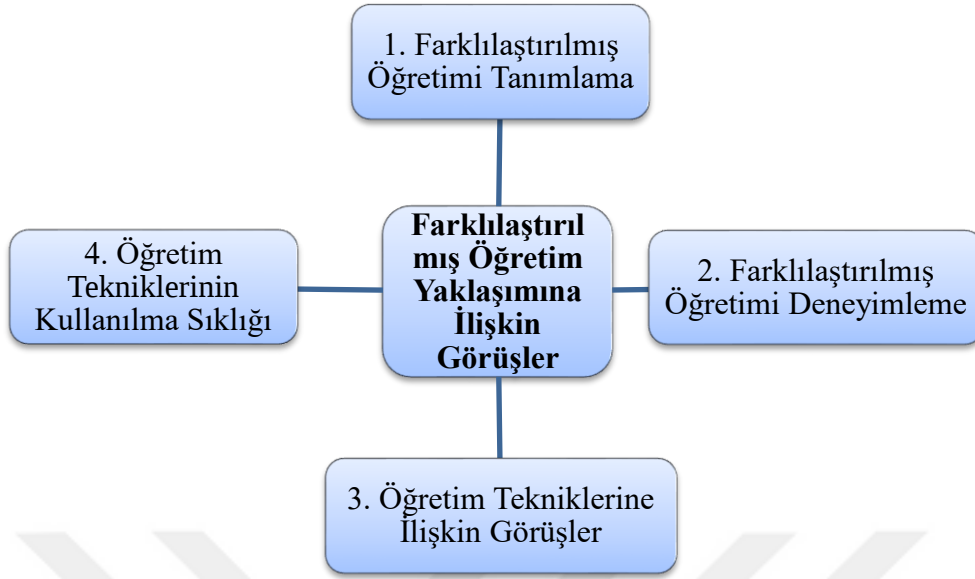
Şekil 9’da sunulan “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler” isimli birinci temada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin tanımına, farklılaştırma

deneyimlerine ve farklılaştırılmış öğretim kapsamında kullanılan öğretim tekniklerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri” isimli ikinci temada ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanma yeterliklerine ilişkin güçlü ve zayıf yönleri incelenmiştir. “Farklılaştırılmış Öğretimde Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri” isimli üçüncü temada, öğretim sürecinin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirme çalışmalarında dikkate alınan öğrenci özellikleri üzerinde durulmuştur. “Farklılaştırılmış Öğretimin Olumlu ve Olumsuz Yönleri” isimli dördüncü temada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimin öğretmen ve öğrenciler için olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilmiştir. “Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler” temasında, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını farklılaştırılmış öğretim anlayışı kapsamında düzenlemesini zorlaştıran durumlar tespit edilmiştir. “Farklılaştırılmış Öğretimi Etkileyen Diğer Faktörler” temasında ise sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarıyla ilişkilerinin, farklılaştırılmış öğretime yönelik aldıkları eğitimlerin, bulundukları okulların ve sınıfların sosyal ve fiziki yapılarının ve eğitim sisteminin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi incelenmiştir.

4.3.1. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler Temasına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına, farklılaştırılmış öğretim kapsamında kullandığı tekniklere ve farklılaştırma deneyimlerine ilişkin görüşleri bu tema altında incelenmiştir. Temayı oluşturan dört kategori bulunmaktadır. Kategoriler Şekil 10’da gösterilmiştir.

Şekil 10. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler Temasına Ait Kategoriler



Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler temasının ilk üç kategorilerini oluşturan kodlar ve kodlara ait frekans ve katılımcı bilgileri Tablo 18’de, dördüncü kategori olan Öğretim tekniklerinin Kullanılma Sıklığı kategorisini oluşturan kodlar ve kodlara ait frekans ve katılımcı bilgileri ise Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 18. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama	Öğrenci özelliklerine göre düzenleme	9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5 Ö6,Ö8,Ö10,Ö12
	Etkinlik ve materyal çeşitliliği	4	Ö10,Ö11,Ö3,Ö6
	Başarı ve motivasyonu artırıcı	2	Ö4,Ö8
	Zorlayıcı ve zaman alıcı	2	Ö6,Ö9
	Kategori Toplamı	17*	
Farklılaştırılmış Öğretimi Deneyimleme	Aktif olarak kullanılıyor.	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12
	Aktif olarak kullanılmıyor.	2	Ö9,Ö11
	Kategori Toplamı	12	
Öğretim Tekniklerine İlişkin Görüşler	Farklı teknikler kullanma	8	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5, Ö6,Ö8,Ö10,Ö12
	Aktif katılım sağlama	3	Ö2,Ö6,Ö12
	Sınırlı düzeyde bilgiye sahip olma	2	Ö7,Ö9
	Öğrenmeyi destekleyici	2	Ö5,Ö10
	Uygulanması güç	1	Ö9
	Kategori Toplamı	16*	

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamaları katılımcı sayısı olan 12’den büyük çıkmıştır.

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük kısmının farklılaştırılmış öğretimi, öğrenci özellikleri doğrultusunda öğrenme sürecinde düzenlemeler yapmak şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Ayrıca az sayıda öğretmenin ise farklılaştırılmış öğretimi zorlayıcı ve zaman alıcı olarak tanımladığı görülmektedir. Yine Tablo 18'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını aktif olarak kullandığı, az sayıda öğretmenin aktif bir şekilde kullanmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilere sunduğu öğrenme yaşantılarında farklı teknikler kullandıkları ve kullandıkları farklı teknikler sayesinde öğrencilerin derslere aktif katılım sağladığı Tablo 18'den anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretimi Tanımlama kategorisine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Farklılaştırılmış öğretim, son yıllarda eğitim dünyasında sıkça duyduğumuz ve uyguladığımız bir yaklaşım. 10 yıllık deneyimim boyunca, sınıfımda öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak eğitim verme ihtiyacını her zaman hissettim. Farklılaştırılmış öğretimin, bu ihtiyacı karşılamak için oldukça etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum. (Ö2)

Öğrencilerin çeşitli özellikleri doğrultusunda kullandığımız teknik ve yöntemlerden verdiğimiz ödevlere kadar bütün eğitim öğretim süreçlerini kapsayan bir kavram olarak biliyorum. Yani öğrenciye göre derslerin işlenmesini, planlanmasını gerektiren bir yöntem farklılaştırılmış öğretim. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili düşüncelerim ise, öğrencilerin kendi özelliklerine yönelik etkinliklerle karşılaşacağı eğitim yaşantılarına maruz kalacakları için öğrenciler açısından faydalı bir teknik olduğunu düşünüyorum. (Ö6)

Evet, farklılaştırılmış öğretimi hem akademik çalışmalarında hem de mesleki gelişim sürecimde sıkça duydum ve uygulama fırsatım oldu. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak öğretim sürecini şekillendirmeyi hedefler. (Ö8)

Öğrencilerin her biri birbirinden farklı öğrenme şekillerine sahip. Bu yüzden ders sürecinde farklı yöntem ve teknikleri kullanmak tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecektir. Daha esnek bir öğrenme ortamı olması da öğrenciyi daha rahat hissettirecektir. (Ö10)

“Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır ve akademik başarılarını destekler. Eğitimde bireysel farklılıklara saygı duyulması gerektiğine inanıyorum, bu nedenle farklılaştırılmış öğretimi önemli ve gerekli buluyorum.” (Ö8)

Farklılaştırılmış öğretimin teoride kulağa hoş geldiğini, ancak pratikte uygulanmasının çok zor ve zaman alıcı olduğunu düşünüyorum. Sınıfların kalabalık olduğu ve kaynakların yetersiz olduğu bir ortamda, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim yapmanın gerçekçi olmadığını düşünüyorum. (Ö9)

Öğretmenler açısından baktığımızda ise, biraz uğraştırıcı, emek ve zaman gerektiren ve öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ona göre yöntem ve teknik kullanma konularında kendilerini geliştirmelerini gerektiren bir yaklaşım. Bu yüzden uygulanması öğretmenler açısından biraz zorlayıcı ve zaman alıcıdır.” (Ö1)

Farklılaştırılmış Öğretimi Deneyimleme kategorisinde öğretmenlerin, eğitim öğretim

süreçlerinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını deneyimlemeleri üzerinde durulmuştur. Farklılaştırılmış Öğretimi Deneyimleme kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Farklılaştırılmış öğretimi sınıfımda uygulamaktayım. Bu sayede öğrencilerimin farklı öğrenme stillerini, ilgi alanlarını ve hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak daha etkili bir eğitim süreci oluşturmayı hedefliyorum.” (Ö2)

Elimden geldiğince çocuklara hitap edecek şekilde etkinlikler yapmaya çalışıyorum. Düz mantık olmadan her daim sürprizlerle konuyu özümsetmeye çalışıyorum. Çünkü çocuklar heyecan ister. O heyecanı yakaladığınızda ve farklı uygulamalarla çocuğun karşısına çıktığınızda sınıf içerisindeki çoğu çocuğa ulaşmış olursunuz. (Ö3)

“Evet, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanıyorum. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun ders planları hazırlıyorum. Böylece her öğrenci, kendi hızında ve seviyesinde öğrenme fırsatına sahip oluyor.” (Ö4)

“Evet. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını dikkate alarak öğretimi etkinliklerle destekliyorum. Bunun için öğrencilerin sürece etkin bir şekilde katılımlarını sağlayacak sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteler yapıyorum.” (Ö5)

Birleştirilmiş sınıfta çalışıyorum, aynı anda farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilere öğrenme yaşantıları sunuyorum. Aslında birleştirilmiş sınıflı okulların doğası gereği farklılaştırma yapıyorum diyebilirim ancak derslere, kazanımlara ayırdığım süreler yeterli olmadığı için farklılaştırılmış öğretimi hakkıyla uygulamak adına çoğunlukla yeterli zaman bulamıyorum. (Ö11)

Hayır, öğretimi farklılaştırmıyorum. Bence, standart bir öğretim yöntemi tüm öğrenciler için yeterlidir. Öğrencilerin hepsinin aynı düzeyde eğitim alması gerektiğine inanıyorum. Her öğrenciye bireysel olarak zaman ayırmak yerine, sınıfın genel ihtiyaçlarına yönelik bir öğretim yaklaşımı benimsemenin daha etkili ve pratik olacağını düşünüyorum. (Ö9)

Katılımcıların farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin genel görüşlerinin alındığı temanın bir diğer kategorisi olan Kullanılan Öğretim Tekniklerine İlişkin Görüşler temasında, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim kapsamında kullandıkları öğretim tekniklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Farklılaştırma yöntem ve teknikleri hakkında birkaç şey biliyorum. İçerik farklılaştırmada öğrencilerin seviyelerine göre materyaller sunuyorum. Süreç farklılaştırmada, öğrencilerin öğrenme yollarını çeşitlendirmek için grup çalışmaları ve bireysel çalışmaları kullanıyorum. Ürün farklılaştırmada, öğrencilerin öğrendiklerini farklı şekillerde göstermelerini sağlamak için proje, sunum ve yazılı ödevler gibi farklı yollar sunuyorum. Çevre farklılaştırmada ise, öğrenme ortamını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenliyorum. Kısacası öğrencilerin farklı özellikleri doğrultusunda birçok yöntem ve teknik kullanıyorum. (Ö4)

Farklılaştırma yöntem ve teknikleri hakkında geniş bilgiye sahibim ve bunları sınıfımda sıkça kullanıyorum. Örneğin, istasyon çalışmaları, katmanlı öğretim, esnek grup çalışmaları, proje tabanlı öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim gibi teknikleri uyguluyorum. (Ö8)

“...bu tekniklerin öğrencilerin ders ve etkinliklere aktif katılım sağlamalarına ve

anlamli öğrenmelerine katkı sağladığını düşünüyorum.” (Ö2)

Sınıfımda bireysel çalışmayı çok seven öğrenci olduğu gibi grup çalışmalarını da çok seven, tercih eden öğrenciler var. Bazı çalışmalarda onları serbest bırakıyorum. Kimisi grup halinde çalışırken kimileri de bireysel olarak çalışıyorlar. Yani onlara seçim yapma imkânı veriyorum. Bu şekilde öğrencilerin katılımlarını sağlamış oluyorum. (Ö6)

“... şöyle, derslerimizde aslında birçok tekniği kullanıyoruz. Ancak teorik olarak hangi teknik nasıl kullanılır? Ne amaçla kullanılıyor? Kullanma basamakları nedir? gibi soruları soracak olursan bunları maalesef cevaplayabilecek yeterlilikte değilim.” (Ö7)

Mesela 3.sınıflara konu anlatırken bu sırada 4.sınıflara düşün-eşleş-paylaş tekniğini uyguluyorum. 4.sınıflar ödevli ders sırasında kendi konu ya da kazanımlarına yönelik çalışma yapmış oluyorlar. Bunun devamında RAFT tekniği ile düşünme ve düşüncelerini aktarmalarına olanak sağlamaya çalışıyorum. Bu şekilde farklı tekniklerin kullanımı ile daha anlamlı öğrenmelerle öğrencilerimi desteklemiş oluyorum. (Ö10)

“İstasyon çalışmaları, esnek grup çalışmaları, bireyselleştirilmiş öğretim ve daha birçok tekniğin, kalabalık sınıflarda ve sınırlı kaynaklarla uygulanmasının zor olduğuna inanıyorum.” (Ö9)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde farklılaştırma yapmak amacıyla hangi öğretim tekniklerini kullandıkları sorulmuş ve öğretmen görüşlerinden yola çıkarak Öğretim Tekniklerinin Kullanılma Sıklığı kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoriye ilişkin kodlar ve kodlara ait frekans ve katılımcı bilgileri Tablo 19’ da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretim Tekniklerinin Kullanılma Sıklığı Kategorisine Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğretim Tekniklerinin Kullanılma Sıklığı	Bağımsız Çalışma	8	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8, Ö10,Ö11,Ö12
	İstasyon	7	Ö2,Ö4,Ö6,Ö8, Ö10,Ö11,Ö12
	Düşün Eşleş Paylaş	6	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4, Ö5,Ö11
	Grup Araştırması	6	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5 Ö6,Ö8
	Küçük Gruplarla Öğretim	6	Ö2,Ö4,Ö5,Ö7, Ö8,Ö10
	Öğrenci Ürün Dosyaları	6	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5, Ö10,Ö12
	Öykü Temelli Öğrenme	6	Ö3,Ö4,Ö5,Ö7 Ö10,Ö12
	İlgi Grupları	5	Ö2,Ö4,Ö5,Ö9,Ö11
	Konuşma Halkası	5	Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö11
	Portfolyolar	5	Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö10
	Ayrılıp Birleşme	4	Ö2,Ö4,Ö5,Ö10
	Evet Hayır Kartları	4	Ö2,Ö4,Ö5,Ö11

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
	Okuma Çemberi	4	Ö2,Ö4,Ö10,Ö12
	SCAMPER	4	Ö1,Ö2,Ö4,Ö11
	Tamamlama Etkinlikleri	4	Ö3,Ö4,Ö8,Ö12
	Seçim Tahtası	3	Ö3,Ö4,Ö5
	Tercih Panoları	3	Ö2,Ö4,Ö5
	Karmaşık Öğretim	2	Ö5,Ö11
	Katlı Öğretim	2	Ö5,Ö9
	K-W-L Kartları	2	Ö9,Ö11
	Web Quest/ İnternet Araştırmaları	2	Ö3,Ö10
	Ajandalar	1	Ö5
	Araştıran Ben	1	Ö4
	Biyotaklit	1	Ö1
	Merkezler	1	Ö4
	Morfolojik Sentez	1	Ö1
	RAFT	1	Ö10
	Kategori Toplamı	100*	

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamaları katılımcı sayısı olan 12'den büyük çıkmıştır.

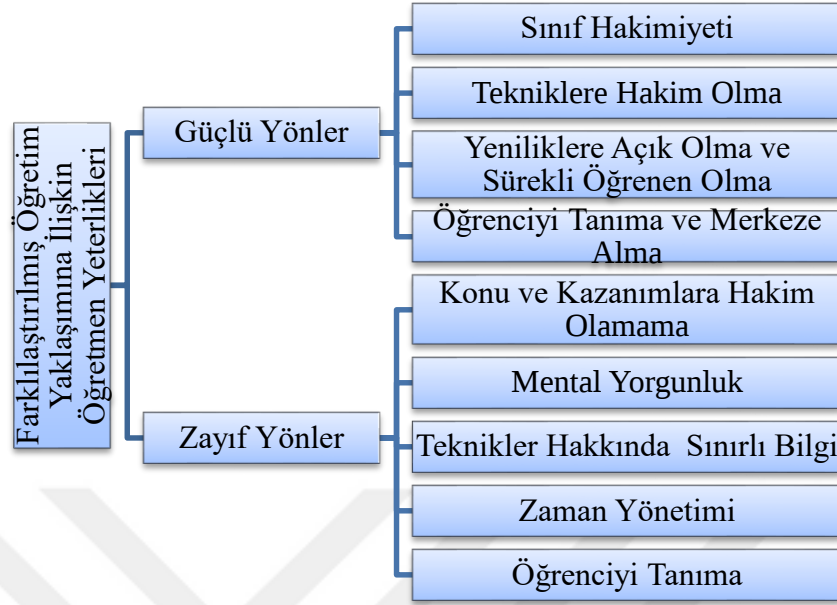
Tablo 19 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birçok öğretim tekniğini öğrenme süreçlerinde kullandığı görülmektedir. Kullanılan teknikler arasında ise en fazla tercih edilen öğrenme tekniğinin Bağımsız Çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu tekniği sırasıyla İstasyon, Düşün Eşleş Paylaş, Grup Araştırması, Küçük Gruplarla Öğretim, Öğrenci Ürün Dosyaları ve Öykü Temelli Öğrenme tekniklerinin izlediği görülmektedir. Ayrıca katılımcı sınıf öğretmenlerinin en az tercih ettikleri tekniklerin Ajandalar, Araştıran Ben, Biyotaklit, Merkezler, Morfolojik Sentez ve RAFT olduğu Tablo 19'dan anlaşılmaktadır.

Katılımcıların tekniklere yönelik görüşleri bir önceki kategoride incelendiği için bu kategoride sadece kullanılan tekniklerin isimleri üzerinde durulmuştur.

4.3.2. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri Temasına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterlikleri bu temada incelenmiştir. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Öğretmen Yeterlikleri teması Güçlü Yönler ve Zayıf Yönler olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Temayı oluşturan kategoriler ve kategorileri oluşturan kodlar Şekil 11'de gösterilmektedir.

Şekil 11. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Şekil 11’de görüldüğü üzere farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen yeterlikleri katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Güçlü Yönler ve Zayıf Yönler şeklinde iki kategoride incelenmiştir. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri temasını oluşturan kategorilere ait kodlar ve kodların frekans ve katılımcı bilgileri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Güçlü Yönler	Öğrenciyi tanıma ve Merkeze Alma	7	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11
	Yeniliklere Açık ve Sürekli Öğrenen Olma	6	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö8,Ö12
	Tekniklere Hâkim Olma	5	Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10
	Sınıf Hâkimiyeti	3	Ö4,Ö9,Ö10
	Kategori Toplamı	21*	
Zayıf Yönler	Zaman Yönetimi	7	Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12
	Teknikler Hakkında Sınırlı Bilgi	5	Ö1,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10
	Öğrenciyi Tanıma	2	Ö4,Ö12
	Konu ve Kazanımlara Hâkim Olamama	1	Ö3
	Mental Yorgunluk	1	Ö3
	Kategori Toplamı	16*	

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamı katılımcı sayısı olan 12’den büyük çıkmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yeterliklerinde en güçlü oldukları yönü öğrenciyi tanıma ve öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi koyma olarak belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin güçlü olduklarını ifade ettikleri diğer özellikleri ise yeniliklere açık ve sürekli öğrenen olma, öğretim tekniklerine hâkim olma ve sınıf hâkimiyetini sağlama şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Farklılaştırılmış Öğretim yaklaşımına İlişkin Öğretmen yeterlikleri temasının Güçlü Yönler kategorisine yönelik katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediğim için, öğrencilerimin ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını belirleyerek onlara özel öğrenme deneyimleri sunma konusunda kendimi güçlü hissediyorum.” (Ö3)

“Öğretimin farklılaştırılması konusunda güçlü yönlerimden biri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini hızlıca tespit edebilmemdir.” (Ö4)

Güçlü olduğum yön olarak öğrencileri tanıma noktasında iyi olduğumu söyleyebilirim. Sonuçta öğrencileri tanımadan, bireysel farklılıklarının farkına varmadan, farklılaştırılmış öğretimi kullanabilmemiz mümkün değil. Bu konuda velilerle olan iletişimin de önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerle ilgili birçok bilgiyi öğrencinin okul dışındaki yakın çevresinden alabiliyoruz. Sonuçta öğrenciler sınıfa gelirken yanlarında tüm özellikleriyle geliyorlar. (Ö6)

Farklılaştırılmış öğretim konusunda güçlü olduğum ilk nokta öğrencilerimi iyi tanımadır. Öğrenci sayım az olduğu için hangi öğrencim nasıl daha iyi öğrenir, öğrenme stili nedir, hangi öğrencim hızlı hangi öğrencim yavaş ilerler gibi öğrencilerimin bireysel farklılıkları hakkında detaylı bilgilere sahibim. Bu durum farklılaştırma çalışmalarını yapmamda elimi güçlendirmektedir. Öğrencilerimi tanıdığım için planlamalarımı bu doğrultuda hazırlayıp uygulama sürecini de bu doğrultuda yönetmekteyim. (Ö7)

Bende öğrencilerle birlikte tıpkı bir öğrenci gibi yeni yöntemler ve teknikler öğrenip bu konuda kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Yeniliklere açık olduğumu düşünüyorum. Aynı zamanda farklı özellikteki öğrencilere yaklaşma konusunda da sürekli kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Bütün bu durumların öğretimi farklılaştırma konusunda beni desteklediğini düşünüyorum. (Ö12)

Öğrencilerin her birini derse katarak, aktif katılım sağlayarak öğrenmelerini sağlıyorum. Bunun içinde birçok farklı teknik kullanıyorum. Her öğrencinin uygulamaktan zevk aldığı, tercih ettiği teknik farklı oluyor. Bu doğrultuda kullandığım birçok farklı teknik bulunmakta. (Ö5)

“Ayrıca, yaratıcı ve yenilikçi öğretim yöntemleri geliştirme konusunda da oldukça yetenekliyim. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, ders içeriklerini ve öğretim yöntemlerini çeşitlendirebiliyorum.” (Ö8)

Tablo 20’de sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin kendilerini zayıf gördükleri durumlara bakıldığında ilk sırada zaman yönetimi olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini zayıf gördüğü bir diğer durum ise öğretim teknikleri hakkındaki sınırlı bilgi birikimleri olduğu Tablo 20’den anlaşılmaktadır. Sınıf

öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretim yaklaşımına İlişkin Öğretmen yeterlikleri temasına ait Zayıf Yönler kategorisine yönelik görüşleri ise şu şekildedir:

Öğretimin farklılaştırılması konusunda zayıf olduğum yönlerimden biri, tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını aynı anda karşılamamanın zorluğudur. Zaman ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle her öğrenciye bireysel olarak yeterince ilgi göstermek konusunda yeterli olduğumu düşünmüyorum. (Ö3)

Sınıfımın da kalabalık olmasından ötürü planlama yaparken zorlandığım gibi zaman yönetimi konusunda da büyük problemler yaşıyorum. Sonuçta yetiştirmemiz gereken de bir müfredat var. Zaman yönetimi ile ilgili de sınıfımın kalabalık olmasından mıdır bilmiyorum etkinliklere ayırdığım süreler yeterli gelmiyor. Belki planlamaları detaylı yapamadığım, ders sürecinde karşılaşacağım çeşitli zorlukları göz önünde bulundurmadığım içindir. (Ö6)

Zayıf yönlerim arasında, bazı durumlarda sınıfın kalabalık olması nedeniyle her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yeterince zaman ayıramamak yer alıyor. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının zaman alıcı ve yoğun hazırlık gerektiren bir süreç olması da bazen zorlayıcı olabiliyor. (Ö9)

Tam anlamıyla yeterli olduğumu söyleyemem. Yeterli olduğumu söylemek için bu yöntemin çıktılarını değerlendirdiğimde öğrencilerin tamamına ulaşmış olmam gerekir. Fakat hala hangi tekniğin hangi öğrenciye hitap ettiğini, öğrencilerimin ihtiyaçlarının ne olduğunu saptayamayabiliyorum. (Ö10)

Zayıf olduğum konu ise hem farklılaştırılmış öğretim hakkında hem de bu kapsamda uygulanacak yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olamayışım. Farklılaştırmada kullanılacak yöntem ve teknikler hakkında daha fazla bilgiye sahip olsam, hangi teknik hangi derste hangi kapsamda kullanılmalıdır? bunu bilsem hem benim için hem de öğrenciler için çok daha faydalı olacak. (Ö7)

Zayıf olduğumu düşündüğüm birkaç nokta var. Bunlar detaylı planlama yapma, zaman yönetimi ve kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili bilgiler. Hani yıllardır kullandığımız yöntemler var lakin zaman değişiyor, bu değişim öğrencileri de etkiliyor. Öğrencilerin ilgileri, özellikleri de değişiyor. Bu doğrultuda birçok yöntem ve tekniğe hâkim olmak, uygulama adımlarını iyi bilmek gerekir. Yoksa sınıfta, etkinlik sırasında kargaşalar oluyor. (Ö9)

“... ayrıca, bazı öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak tespit edemediğim durumlar olabiliyor. Bu gibi durumlarda, sürekli geri bildirim alarak ve kendimi geliştirerek bu zayıflıkları aşmaya çalışıyorum.” (Ö4)

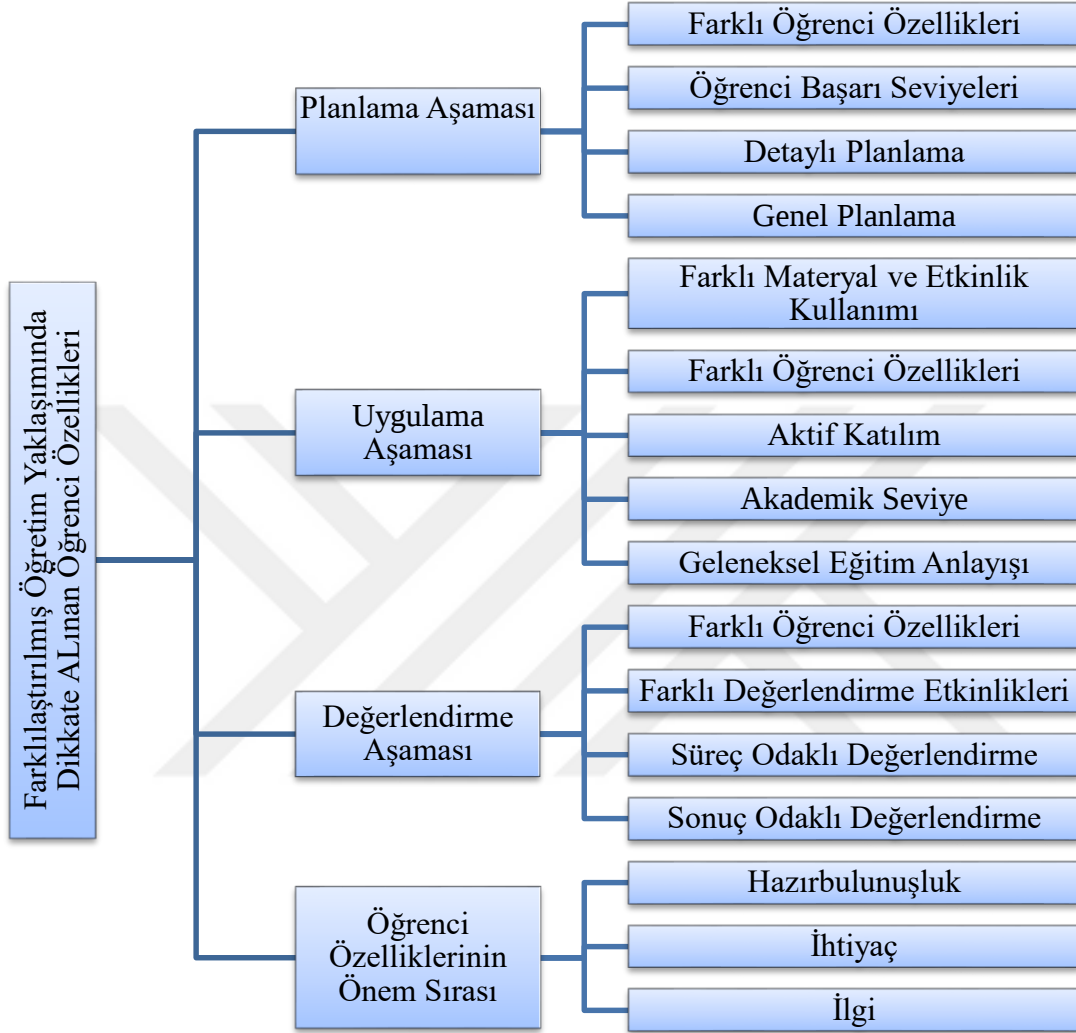
“Bazı durumlarda da zihinsel anlamda çok yorulunca, yorgunluk sürecine geçebiliyoruz. Bu durum da farklılaştırma çalışmalarımızı olumsuz olarak etkiliyor.” (Ö3)

4.3.3. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri Temasına Ait Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında dikkate alınan öğrenci özelliklerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu tema Planlama Aşaması, Uygulama Aşaması, Değerlendirme Aşaması ve Öğrenci Özelliklerinin Önem Sırası şeklinde dört kategoriden oluşmaktadır. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Dikkate Alınan Öğrenci

Özellikleri temasının kategorileri ve kategorileri oluşturan kodlar Şekil 12’de gösterilmiştir.

Şekil 12. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında İlişkin Öğretmen Yeterlikleri Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Şekil 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı kapsamında dikkate aldığı öğrenci özelliklerinin dört kategoride ele alındığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretimin aşamaları olan planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrenci özelliklerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma çalışmalarında dikkate aldığı öğrenci özelliklerinin önem sırası üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri temasını oluşturan kategorilere ait kodlar ve kodların frekans ve katılımcı bilgileri Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımında Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Planlama Aşaması	Farklı Öğrenci Özellikleri	8	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12
	Öğrenci Başarı Seviyeleri	3	Ö1,Ö5,Ö7
	Detaylı Planlama	2	Ö4,Ö10
	Genel Planlama	1	Ö9
	Kategori Toplamı	14*	
Uygulama Aşaması	Farklı Materyal ve Etkinlik Kullanma	5	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8
	Farklı Öğrenci Özellikleri	5	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö10
	Aktif Katılım	4	Ö3,Ö6,Ö7,Ö10
	Akademik Seviye	3	Ö1,Ö2,Ö12
	Geleneksel Eğitim Anlayışı	1	Ö9
	Kategori Toplamı	18*	
Değerlendirme Aşaması	Farklı Öğrenci Özellikleri	7	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12
	Farklı Değerlendirme Etkinlikleri	6	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10
	Süreç Odaklı Değerlendirme	5	Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö10
	Sonuç Odaklı Değerlendirme	2	Ö9,Ö11
	Kategori Toplamı	20*	
Öğrenci Özelliklerinin Önem Sırası	Hazırbulunuşluk	7	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11
	İhtiyaç	3	Ö1,Ö2,Ö12
	İlgi	2	Ö5,Ö6
	Kategori Toplamı	12	

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamaları katılımcı sayısı olan 12'den büyük çıkmıştır.

Tablo 21'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin, öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıkları görülmektedir. Kategoriler özelinde incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin planlama aşaması için bildirdiği görüşlerin, ders planları hazırlanırken öncelikle farklı öğrenci özelliklerinin planlamaya dâhil edildiği yönünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin başarı seviyelerine yönelik etkinliklerin planlamaya alındığı ve planlamaların detaylı hazırlandığı bildirilen diğer görüşler arasındadır. Planlama Aşaması kategorisine ait katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“...bütün öğrenci özellikleri dikkate alınmalı ve ders planlarında etkin kullanılmalıdır. Ders planları bu doğrultuda hazırlanmalıdır” (Ö12)

Evet, ders planlama aşamasında öğrencilerimin farklı öğrenme stillerini, hazırbulunuşluk düzeylerini ve ilgi alanlarını göz önünde bulunduruyorum. Örneğin, görsel öğrenen öğrenciler için daha fazla görsel materyal kullanırken, sözel öğrenen öğrenciler için tartışma ortamları oluşturuyorum. (Ö2)

“Mutlaka yapamadığım zamanlarda oluyor ancak çoğunlukla planlama aşamasında öğrenci özelliklerini dikkate alıyorum.” (Ö3)

Evet, ders planlamasında öğrencilerin ilgi alanlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenme profillerini dikkate alarak çeşitli etkinlikler ve materyaller hazırlıyorum. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun ders planları yaparak, onların derslere daha aktif katılımını sağlamayı hedefliyorum. (Ö8)

Bunun için de yapılacak etkinlikler, kullanılacak araç-gereç-materyaller, öğrenme sürecinin etkili olması adına planlama aşamasında detaylı bir araştırma ve organizasyon gerektiriyor. Yani öğrencilerimi çok iyi tanıyıp bu doğrultuda ders planlarımı detaylı bir şekilde hazırlıyorum. (Ö10)

“Hayır, ders planlamasında öğrenci özelliklerine yönelik özel bir çalışma yapmıyorum. Ders planlarımı müfredata uygun ve standart bir şekilde hazırlıyorum. Tüm öğrencilerin aynı içerikleri öğrenmesi ve aynı süreçleri takip etmesi gerektiğine inanıyorum.” (Ö9)

Sınıf öğretmenlerinin öğretimin uygulanması aşamasında yine öğrencilerin farklı özelliklerini dikkate aldıkları ve bu doğrultuda farklı materyal ve öğretim tekniklerini kullandıkları Tablo 21’den anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin farklı özelliklerine ve akademik seviyelerine ilişkin kullanılan farklı materyal ve etkinlikler ile aktif katılımın sağlandığı Tablo 21’den anlaşılmaktadır. Bu kategoriye yönelik katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Aynı şekilde planlamada dikkate aldıklarımı uygulama aşamasında da dikkate alıyorum. Konuları öğrencilere ilgi çekici hale getirmeye çalışıyorum. Öğrencilerimin hangi etkinliklerden hoşlandıklarını bildiğim için derslerde bu doğrultuda farklı farklı etkinlikler kullanıyorum. (Ö7)

Evet, derslerin uygulama aşamasında da öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak çeşitli öğretim yöntemleri kullanıyorum. Grup çalışmaları, bireysel projeler ve esnek öğretim stratejileri ile her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışıyorum. (Ö8)

Öğrenciler genelde kendilerinin aktif olduğu, sürece dâhil edildiği etkinlikler ve çalışmalardan hoşlanıyor. Bu onların dikkatini canlı tutmada önemlidir. Bu nedenle uygulama aşamasında da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme profillerini temel alan çalışmalara yer vermeye çalışıyorum. (Ö10)

Planladığım etkinliklere katılmak istemeyen öğrenciler oluyor bazen, o durumlarda hızlıca o öğrencilere yönelik yeni etkinlikler tasarlamaya çalışıyorum. Daha doğrusu o öğrencilerin de katılmaktan zevk alacağı, tercih edeceği yöntemleri de kullanmaya çalışıyorum.” (Ö6)

“Elbette, dersin uygulama aşamasında da öğrencilerimin farklılıklarını gözlemleyerek gerekli ayarlamaları yapıyorum. Örneğin, bazı konuları hızlı kavrayan öğrencilere daha zorlu sorular yöneltirken, zorlanan öğrencilere ek açıklamalar yapıyorum.” (Ö2)

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim süreçlerinin değerlendirme aşamasında yine farklı öğrenci özelliklerini dikkate aldıkları ve bu doğrultuda değerlendirme çalışmalarını standart değerlendirme çalışmalarının dışına çıkararak farklı değerlendirme

etkinlikleri kullanarak süreç odaklı değerlendirme çalışmalarını benimsedikleri Tablo 21'den anlaşılmaktadır. Değerlendirme Aşaması kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Evet, ölçme ve değerlendirme aşamasında da öğrenci özelliklerini dikkate alıyorum. Farklı değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini göz önünde bulunduruyorum.” (Ö5)

“Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğrenci özelliklerini gözetmeye çalışıyorum. Öğrencilerin bireysel farklı ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmeden öğrenimi bir bütün olarak görüyorum ve değerlendirme çalışmalarımı da bu doğrultuda gerçekleştiriyorum.” (Ö6)

“Öğrenciler kendilerini en iyi şekilde nasıl ifade edebileceklerse ona göre farklı ölçme araçlarına yer vermeye çalışıyorum.” (Ö1)

“Alternatif değerlendirme yöntemleri, portfolyolar, performans görevleri ve proje tabanlı değerlendirmeler ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini takip ediyorum.” (Ö8)

“Ölçme ve değerlendirmeyi süreç değerlendirme şeklinde yürüttüğüm için başta söylediğim tüm öğrenci özelliklerini göz önüne alarak ölçme ve değerlendirmede çeşitlendirme yapıyorum.” (Ö10)

“Standart sınavlar ve değerlendirme yöntemleri kullanarak, tüm öğrencilerin aynı kriterlere göre değerlendirilmesini sağlıyorum. Bu durumun adil ve objektif bir değerlendirme süreci sağladığını düşünüyorum.” (Ö9)

Tablo 21 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre farklılaştırılmış öğretimde dikkate alınan öğrenci özelliklerinin önem sırasının hazırbulunuşluk, ihtiyaç ve ilgi şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrenci özelliklerinin önem sıralarına ilişkin katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

Hazırbulunuşluk benim için ilk sırada yer alıyor. Öğrencinin öncelikle uygulama yapabilecek istek ve motivasyona sahip olması önemli bence. Tabi ki bunu öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları takip ediyor. İlgi ve ihtiyaçlarını belirledikten sonra öğrenme profili ve öğrenme hızına göre süreç devam ediyor. (Ö10)

“Bilgilerden yola çıkarak ihtiyacı gidermeye çalışıyorum fakat hazır bulunuşluk olmazsa hiçbirini yerleştiremeyebiliriz. Bunun için bana göre önem sırası hazırbulunuşluk, ilgi, ihtiyaç, öğrenme hızı ve öğrenme profili şeklindedir.” (Ö3)

Benim için en önemli husus öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri. Bunun sebebi de öğrencilerin yeterli bilgi ve becerileri olmadığında yeni konunun öğrenilmesi veya becerinin kavratılması zor bir süreçtir. Örneğin harfleri tam olarak öğrenememiş, parmak kasları gelişmemiş bir çocuk nasıl doğru ve güzel yazı yazabilsin. (Ö7)

“Bu özelliklerin önem sırası, hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme hızı, öğrenme profili ve ihtiyaç şeklinde olmalıdır. Hazırbulunuşluk, öğrencinin mevcut bilgi ve beceri seviyesini

dikkate almak açısından önceliklidir.” (Ö8)

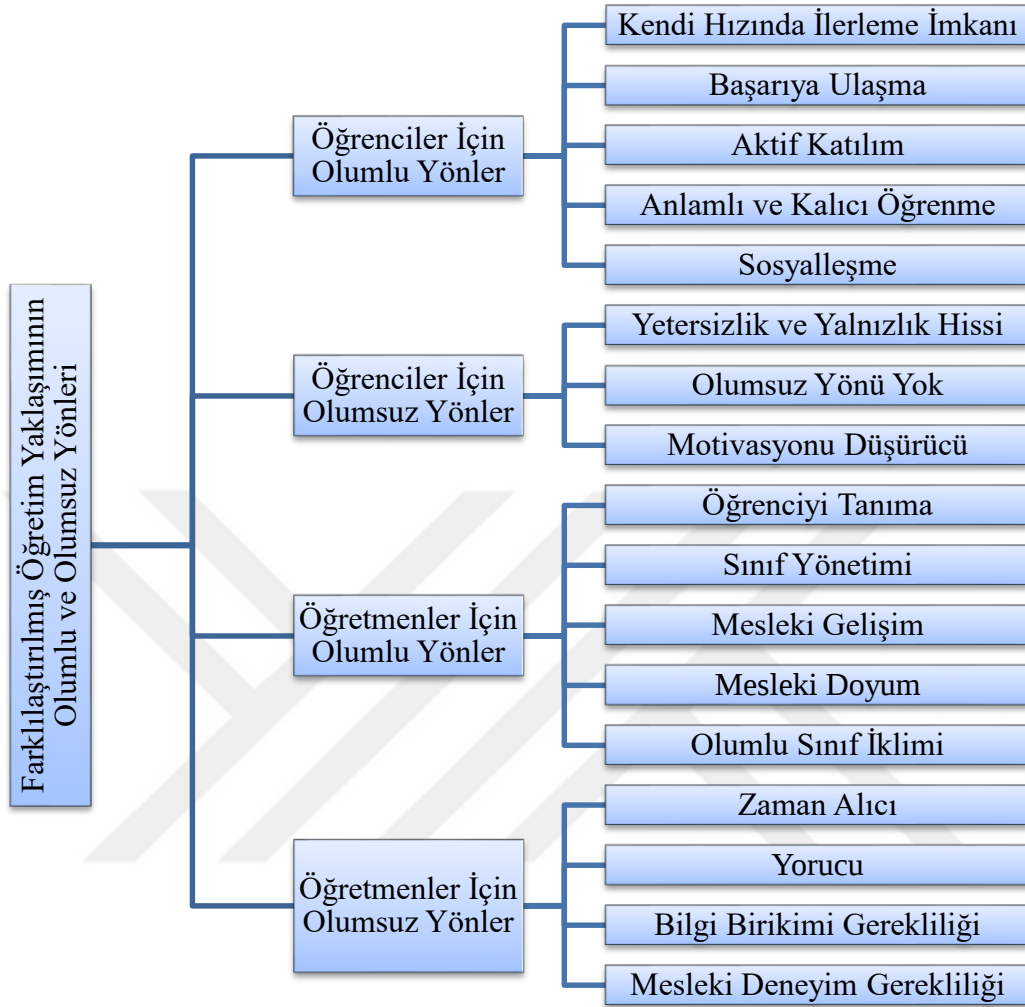
Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak, onların öğrenme süreçleri için oldukça önemlidir. Ben, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına öncelikle öğrenme güçlüğü yaşayan veya özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanırım. (Ö2)

Öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda etkinlikler yapmayı tercih ederim. Öğrenci tercihleri içerisinde de en fazla dikkate aldığım durum öğrencilerin ilgileridir. Öğrencilerin ilgi alanlarını tespit edip anlatılacak konuyu ne kadar ilgi alanları ile birleştirebilirsek öğrencilerin katılımları da o kadar artmaktadır. Bu da devamında öğrencilerin başarıya ulaşmalarını sağlamaktadır. (Ö5)

4.3.4. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Temasına Ait Bulgular

Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri temasında, görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının hem öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz yönleri, hem de öğretmenler açısından olumlu ve olumsuz yönleri incelenmiştir. Bu doğrultuda temayı oluşturan kategoriler Öğretmenler İçin Olumlu Yönler, Öğretmenler İçin Olumsuz Yönler, Öğrenciler İçin Olumlu Yönler ve Öğrenciler İçin Olumsuz Yönler şeklinde isimlendirilmiştir. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri temasını oluşturan kategoriler ve bu kategorileri oluşturan kodlar Şekil 13’te gösterilmiştir.

Şekil 13. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Şekil 13 incelendiğinde sınıf öğretmenleri görüşlerine göre, farklılaştırılmış öğretimin öğrenci ve öğretmenler için olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin sıklığı Tablo 22’de gösterilmektedir.

Tablo 22. Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğrenciler İçin Olumlu Yönler	Kendi Hızında İlerleme İmkânı	9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7 Ö8,Ö9,Ö11,Ö12
	Başarıya Ulaşma	8	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6 Ö7,Ö8,Ö10
	Aktif Katılım	4	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
	Anlamlı ve Kalıcı Öğrenme	1	Ö2
	Sosyalleşme	1	Ö3
	Kategori Toplamı	23*	

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Öğrenciler İçin Olumsuz Yönler	Yetersizlik ve Yalnızlık Hissi	6	Ö2,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10
	Olumsuz Yönü Yok	5	Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö12
	Motivasyonu Düşürücü	1	Ö11
	Kategori Toplamı	12	
Öğretmenler İçin Olumlu Yönler	Öğrenciyi Tanıma	6	Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9
	Sınıf Yönetimi	4	Ö3,Ö6,Ö7,Ö10
	Mesleki Gelişim	3	Ö4,Ö11,Ö12
	Mesleki Doyum	2	Ö2,Ö8
	Olumlu Sınıf İklimi	1	Ö1
	Kategori Toplamı	16*	
Öğretmen İçin Olumsuz Yönler	Zaman Alıcı	11	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6 Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12
	Yorucu	7	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7 Ö8,Ö9,Ö10
	Bilgi Birikimi Gerekliliği	1	Ö10
	Mesleki Deneyim Gerekliliği	1	Ö2
	Kategori Toplamı	20*	

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamaları katılımcı sayısı olan 12'den büyük çıkmıştır.

Tablo 22'ye bakıldığında sınıf öğretmenlerine göre farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler açısından en büyük avantajının, öğrencilere kendi hızları doğrultusunda ilerleme imkânı sunması ve bu sayede öğrencilerin başarıya ulaşmalarına fırsat tanınması olduğu görülmektedir. Ders ve etkinliklere öğrencilerin aktif katılım sağlaması, öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağlaması farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler açısından olumlu yönlerini oluşturan diğer hususlar olduğu sınıf öğretmenlerince belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler için olumlu yönlerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onlara özel öğrenme deneyimleri ve kendi hızlarında ilerleme fırsatları sunar.” (Ö2)

“Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre öğrenme fırsatları sunar. Bu sayede, öğrenciler daha motive olur ve öğrenme süreçlerinden daha fazla keyif alırlar.” (Ö4)

“Her öğrenci kendine uygun etkinliklerle karşılaştığı için kendi öğrenme hızında öğrenmiş olacak. Bu durumun öğrenciler için çok avantajlı olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)

Bir kere farklı yöntem ve tekniklere bir arada yer vermek, öğrenci için dersi sıradanlıktan çıkarmaktadır. Yine bu farklılık öğrenciyi güdülemekte ve motivasyonunu artırmaktadır. Kendini ifade edebileceği ve kendi özellikleri düşünülerek gerçekleşen bir uygulama süreci öğrenciye başarıma hissini tattıracaktır. (Ö10)

“...Bu sayede başarıma hissini tadıyor çocuklar ve kendilerine olan, başarılı olacaklarına olan inançları artıyor. Çocukların özgüveni yükseliyor.” (Ö3)

Çünkü bu sayede her öğrencinin başarıya ulaşacağını düşünüyorum. Bu yüzden bu yaklaşımın öğrenciler için en büyük katkısı, kendi hızlarında ilerlemelerine imkân sağlaması ve her öğrencinin ona yönelik oluşturulan hedefler doğrultusunda başarıya ulaşacak olmasıdır. (Ö7)

“Tabi ki birçok olumlu yönü var. Her öğrencinin öğrenebilmesi, sürece aktif katılabilmesi ve bu sayede motivasyonlarının artması açısından önemlidir.” (Ö5)

Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler açısından olumsuz yönü üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, daha çok akademik başarısı düşük olan öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme yaşantılarıyla karşılaşmalar da yetersizlik ve yalnızlık hissine kapılabilecekleri yönünde olduğu Tablo 22’den anlaşılmaktadır. Bunun dışında farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler açısından olumsuz bir yönünün olmadığı görüşünde sınıf öğretmenlerinin yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrenciler için olumsuz yönlerine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını tam olarak saptayamaması ve bundan kaynaklı eksiklikler öğrencinin kendisini geri çekmesine ve kendisini yalnız hissetmesine neden olabilir.” (Ö10)

“Farklılaştırılmış öğretimin olumsuz yönlerinden biri, sınıf içinde bazı öğrencilerin kendilerini ayrılmış veya farklı hissetme riskidir. Bunun dışında herhangi bir olumsuz tarafı olduğunu düşünmüyorum.” (Ö4)

Örneğin, öğrenciler arasındaki farklar çok belirgin hale geldiğinde, bazı öğrenciler kendilerini diğerlerinden daha geri kalmış veya farklı hissedebilirler. Bu da özgüvenlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca, sınıf içindeki bazı öğrenciler, farklılaştırılmış öğretim nedeniyle öğretmenin dikkatini yeterince alamadığını düşünebilir ve bu da motivasyonlarını düşürebilir. (Ö8)

“Ayrıca, bu yöntemin uygulanması sırasında yaşanabilecek aksaklıklar, tutarsızlıklar öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir.” (Ö9)

Çocukların bireysel özelliklerinin, farklılıklarının dikkate alınması, öğrenme yaşantılarının bu doğrultuda şekillenmesi onların sürece aktif katılmalarını sağlayacaktır. Bu durum da devamında başarıya ulaşmalarını sağlar. Dolayısıyla öğrenciler açısından olumsuz bir yönü olduğunu düşünmüyorum. (Ö11)

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenler için çeşitli olumlu yönlerinin olduğu Tablo 22’de görülmektedir. Olumlu yönlerle ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin en fazla öğrenciyi tanıma boyutunda olduğu ve bunu sınıf yönetimi boyutunun takip ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim yaklaşımın benimsendiği sınıflarda, öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanımlarından ve öğrenme yaşantılarını bu doğrultuda şekillendirmelerinden ötürü sınıf hâkimiyetinin de kolaylaşacağını

belirtmektedirler. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve mesleki doyumlarına olan katkılarının da öğretmenler için olumlu yönleri oluşturduğu Tablo 22’de görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmenler için olumlu yönlerine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim sayesinde öğretmenler, öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı bulur, onların gelişimlerine daha iyi destek olabilirler.” (Ö2)

“Öğretmenler için en büyük olumlu tarafının öğrencilerini çok yönlü olarak tanımalarını gerektirmesi olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu sayede öğretmen öğrencisine nasıl yaklaşacağına daha rahat karar veriyor.” (Ö7)

“Farklılaştırılmış öğretimin öğretmenler açısından olumlu yönleri olabilir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımalarına ve onların bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri geliştirmelerine olanak tanıyabilir.” (Ö9)

“Öğrencilerin istek ve motivasyonlarının artması öğretmen için de dersi daha anlamlı kılacaktır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları öğrenci dikkatini toplamada etkili olacağı için sınıf yönetimini de kolaylaştıracaktır.” (Ö10)

“Farklılaştırılmış öğretimde öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını aldığı için öğrenmeler daha kolay gerçekleşir. Konu dağılmadan ders işlenir. Bu sayede öğretmen daha az yorulur.” (Ö3)

“Ayrıca, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri ve öğretim stratejilerini çeşitlendirmeleri için bir fırsattır. Yani öğretmenler de sürekli öğrenen konumunda olurlar ve kendilerini sürekli olarak geliştirirler.” (Ö12)

“Bu süreç, öğretmenlerin mesleki tatminini artırır ve onları daha motive hale getirir. Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim sayesinde öğrencilerin başarılarını ve ilerlemelerini görmek, öğretmenler için büyük bir motivasyon kaynağıdır.” (Ö11)

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenler açısından olumsuz yönleri incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının zaman alıcı ve dolayısıyla yorucu bir süreç olmasının öğretmenler açısından olumsuz yönlerini oluşturduğunu belirttiği Tablo 22’den anlaşılmaktadır. Bu durumun yanı sıra farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının bilgi birikimi ve mesleki deneyim gerektirdiği bazı katılımcılar tarafından öğretmenler için olumsuzluk olarak nitelendirilmiştir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmenler açısından olumsuz yönlerine ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Zaman alıcı yönleri olduğu için konuyu yetiştirmekte zorluklar yaşayabiliyoruz.” (Ö1)

“Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenler için önemli bir yük oluşturabilir. Her öğrencinin farklı ihtiyaçlarına cevap vermek için çeşitli materyaller hazırlamak, farklı öğrenme grupları oluşturmak ve her öğrencinin gelişimini takip etmek zaman ve emek gerektirir.” (Ö9)

“Ayrıca, sınıf içinde her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri geliştirmek ve uygulamak, öğretmenler için yorucu ve zaman alıcı olabilir.” (Ö8)

Çünkü öğrencilerin çeşitli farklılıklarının göz önünde bulundurulup bu doğrultuda farklı etkinlikler kullanmak, materyaller tasarlamak zaman alıcı olacaktır. Bu durumda bir iki derste vermeyi düşündüğümüz kazanımı belki üç dört belki daha fazla sürede vermemize neden olacak. Bu yüzden öğretmenler açısından en büyük olumsuz tarafının zaman alıcı olması olduğunu düşünüyorum. (Ö7)

“Özellikle kalabalık sınıflarda, kırsalda yer alan sınıflarda öğretmenlerin imkân yaratma çabaları yorucu oluyor.” (Ö6)

Tabiki öğretmenler için bazı olumsuzlukları var. Mesela öğretmenler için biraz yorucu ve iş yükü gerektiren bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum. Daha planlamayı yaparken çok farklı durumların göz önünde bulundurulması, çok detaylı planlamalar yapılması gerekiyor. Sonra özellikle kalabalık sınıflarda çalışan öğretmenler için daha zorlayıcı olacağını düşünüyorum. (Ö12)

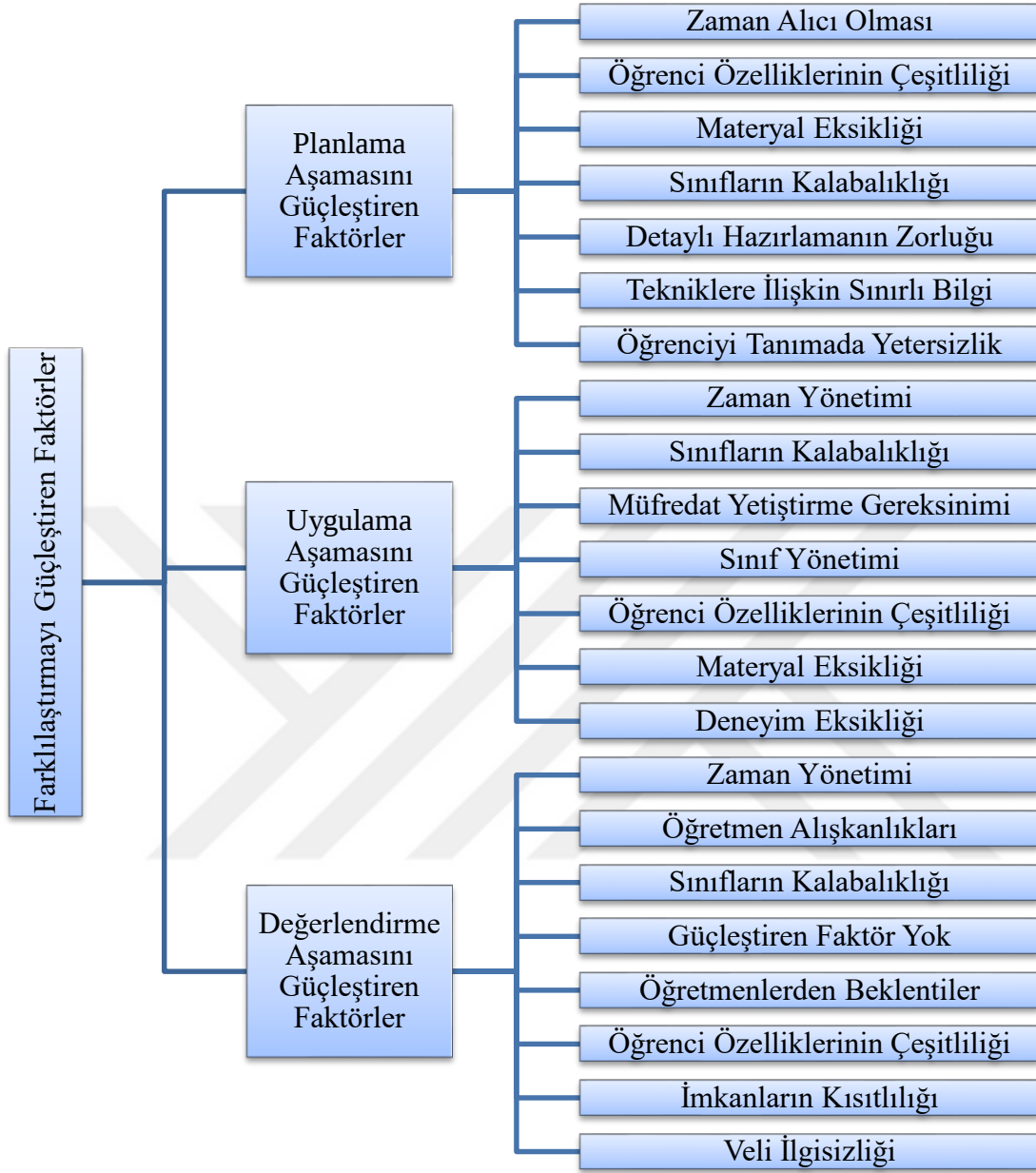
“...Ayrıca, farklılaştırılmış öğretim konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan öğretmenler, bu uygulamayı gerçekleştirmekte zorlanabilirler.” (Ö2)

Öğretmenler açısından bir diğer olumsuz tarafının da çeşitli öğretim tekniklerine ilişkin detaylı bilgi birikimi getirmesi olduğunu düşünüyorum. Tekniklerle ilgili özellikle uygulamaya dönük bilgi birikimine sahip olmak gereklidir. Aksi takdirde öğretmen kendisini bir kargaşanın içinde bulabilir. (Ö10)

4.3.5. Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler Temasına Ait Bulgular

Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler temasında katılımcı sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenlerin farklılaştırma çalışmalarını güçleştiren çeşitli faktörler olduğu tespit edilmiştir. Farklılaştırma çalışmalarını güçleştiren bu faktörler Planlama Aşamasını Güçleştiren Faktörler, Uygulama Aşamasını Güçleştiren Faktörler ve Değerlendirme Aşamasını Güçleştiren Faktörler şeklinde üç kategoride incelenmiştir. Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler temasını oluşturan kategoriler ve kategorileri oluşturan kodlar Şekil 14’te gösterilmiştir.

Şekil 14. Farklılaştırılmayı Güçleştiren Faktörler Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Şekil 14’te görüldüğü gibi farklılaştırmayı güçleştiren faktörler Planlama Aşamasını Güçleştiren Faktörler, Uygulama Aşamasını Güçleştiren Faktörler ve Değerlendirme Aşamasını Güçleştiren Faktörler kategorilerinde ele alınmıştır. Şekil 14’te yer alan kategorilere ait kodlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma uygulamalarını güçleştiren faktörlerin öğrenci özelliklerinden, öğretmenlerin deneyim ve yaklaşıma ilişkin bakış açılarından, velilerin tutumlarından, uygulamada olan müfredattan, sınıfların fiziki yapılarından ve okulların materyal ve teknolojik donanımlarından kaynaklı olduğu görülmektedir. Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler temasını oluşturan kategoriler ve

kategorileri oluşturan kodlara ait frekans ve katılımcı bilgileri Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Farklılaştırılmayı Güçleştiren Faktörler Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Planlama Aşamasını Güçleştiren Faktörler	Zaman Alıcı Olması	8	Ö1,Ö2,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Öğrenci Özelliklerinin Çeşitliliği	4	Ö2,Ö3,Ö4,Ö10
	Materyal Eksikliği	4	Ö4,Ö6,Ö8,Ö9
	Sınıfların Kalabalıklığı	4	Ö2,Ö6,Ö8,Ö9
	Detaylı Hazırlamanın Zorluğu	2	Ö3,Ö10
	Tekniklere İlişkin Sınırlı Bilgi	2	Ö2,Ö6
	Öğrenciyi Tanımada Yetersizlik	1	Ö3
	Kategori Toplamı	25*	
Uygulama Aşamasını Güçleştiren Faktörler	Zaman Yönetimi	7	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10
	Sınıfların Kalabalıklığı	5	Ö2,Ö3,Ö8,Ö9,Ö12
	Müfredat Yetiştirme Gereksinimi	5	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7
	Sınıf Yönetimi	4	Ö2,Ö4,Ö10,Ö11
	Öğrenci Özelliklerinin Çeşitliliği	4	Ö2,Ö3,Ö8,Ö9
	Materyal Eksikliği	4	Ö2,Ö3,Ö6,Ö8
	Deneyim Eksikliği	2	Ö2,Ö6
	Kategori Toplamı	31*	
Değerlendirme Aşamasını Güçleştiren Faktörler	Zaman Yönetimi	7	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö11,Ö12
	Öğretmen Alışkanlıkları	3	Ö2,Ö6,Ö9
	Sınıfların Kalabalıklığı	3	Ö3,Ö8,Ö9
	Güçleştiren Faktör Yok	3	Ö1,Ö5,Ö10
	Öğretmenlerden Beklentiler	2	Ö6,Ö7
	Öğrenci Özelliklerinin Çeşitliliği	2	Ö4,Ö8
	İmkânların Kısıtlılığı	2	Ö2,Ö6
	Veli İlgisizliği	1	Ö3
	Kategori Toplamı	23*	

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamı katılımcı sayısı olan 12'den büyük çıkmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının planlama aşamasını güçleştiren en önemli faktörün farklılaştırılmış öğretime uygun planlama yapmanın zaman alıcı olması yönünde olduğu görülmektedir. Planlama aşamasını güçleştiren diğer faktörler ise araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğrenci özelliklerindeki sınırsız çeşitlilik, materyal ve donanım eksikliği ve öğrenci sayısı açısından sınıfların kalabalık olması şeklinde sıralanmaktadır. Planlama Aşamasını Güçleştiren Faktörler kategorisine ilişkin katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Öncelikli bizim müfredatımız, ders kitaplarımız tek düze hazırlanmış. Öğrencilerin farklılıkları çok fazla dikkate alınmamış. Farklılaştırmayı yapmak için de benim ek

kaynaklar temin etmem, evde materyaller hazırlamam gerekiyor. Açıkçası bu durumda fazlaca zaman alıcı oluyor. (Ö7)

“Planlama aşamasını güçleştiren faktörler arasında, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun ders planları hazırlamanın zaman alıcı ve yoğun bir çaba gerektirmesi bulunuyor.” (Ö8)

Bireysel farklılıklar söz konusu olduğunda ve öğrencilerin arasındaki bu farklılıklarda uçurum olması düşünüldüğünde ekstra zaman yaratmak gerekiyor. Yani ders planını hazırlarken öğrencilerin birçok farklı özelliğini göz önünde bulundurmak, bu doğrultuda kullanılacak materyallerin ve tekniklerin seçimini yapmak, konu ve kazanımlarda sadeleştirme veya zenginleştirme yapmak hem yorucu hem de zaman alıcı olabiliyor. (Ö10)

Öğrencilerdeki bireysel farklılıkların sınırsız olması, farklılaştırma çalışmalarını güçleştirmektedir. Burada öncelikle öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul etmeliyiz. Kabul ettiğimiz bireysel farklılıklara göre onların fikirlerini açığa çıkarabilecekleri etkinlikler yapmalıyız. Tüm bu durumları planlamalar yaparken göz önünde bulundurmalıyız. Bu süreç her ne kadar yorucu olsa da öğrencileri sürece katmak adına olumlu sonuçlar doğuruyor. (Ö3)

“...Ancak, sınıfın kalabalık olması ve kaynakların yetersizliği, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının hem planlanmasını hem de uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, standart öğretim yöntemlerini tercih ediyorum.” (Ö9)

Planlamaların çok detaylı yapılması öğrencilerin çok yönlü tanınmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin bütün olarak tanıyabilmemiz için ailelerin de işin içinde olmaları gerekmektedir. Bazı ailelerin okuldan uzak olmaları, ilgisiz bir tutumda olmaları öğrencileri tanımamızı kısıtlamakta dolayısıyla planlama çalışmalarımızı da güçleştirmektedir. (Ö3)

Farklılaştırılmış öğretimin uygulama aşamasını güçleştiren faktörlere yönelik Tablo 23'te yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde Zaman Yönetimi, Sınıfların Kalabalıklığı ve Müfredat Yetiştirme Gereksinimi kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Uygulama Aşamasını Güçleştiren Faktörler kategorisine ait katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“...Örneğin bazı öğrenciye yüklenirsiniz bazılarına ise bir harf okudu diye ödül verirsiniz. Herkes aynı hızda öğrenemez. Ama herkes başarı elde etmeli ki ilerleyebilsin. Herkesi kendi hızında değerlendirmeliyiz. Bunu uygulayabilmek ise zaman almaktadır.” (Ö3)

“Uygulama aşamasında, sınıfın kalabalık olması ve öğrenciler arasındaki farklılıklar en büyük zorlukları oluşturuyor. Her öğrenciye bireysel olarak zaman ayırmak ve onların ihtiyaçlarına uygun öğretim yöntemleri geliştirmek zorlayıcı olabiliyor.” (Ö9)

Ayrıca yöntem ve teknikler hakkındaki bireysel bilgi eksikliğiyle beraber klasik öğretmen alışkanlıkları farklılaştırılmış eğitimin uygulanabilirliğini sınırlıyor. Şöyle ki öğretim teknikleri hakkında uygulamaya dönük detaylı bilgilere sahip olmalıyım ki süreç içerisinde yaşanabilecek aksaklıklarla rahat bir şekilde başa çıkabileyim. Hepsinden daha ötesi öğretmenlik anlayışının ve eğitim sisteminin henüz farklılaştırılmış eğitim anlayışıyla örtüşmemesi. (Ö6)

Uygulama aşamasında farklı yöntemlerin kullanılması ve bu kullanılan yöntemlerin her çocuğa hitap etmemesi sınıf yönetimi sorununa neden oluyor. Bu sorunu yaşamamak adına bütün öğrencileri aynı anda çeşitli etkinlikler ile sürece dâhil etmemiz gerekmektedir. Bunu sağladığımız zaman sınıf yönetimi bir sorun olmaktan çıkıyor aksine öğretmen için avantajlı bir durum haline dönüyor. (Ö11)

Çocukların aynı hızda öğrenemiyor olması, malzemeleri eksik getirmeleri, ailelerin ilgisizliği, taşınmalı eğitimin çocuklara vermiş olduğu yorgunluk ve sınıfların fiziki yapıları farklılaştırma çalışmalarımızın uygulanmasını güçleştiriyor. Burada özellikle öğrenciler arasındaki farklılıklara hitap etmek konusunda zorlanıyorum. Çünkü öğrencilerin hepsi çok farklı, her biri bambaşka bir yaşantıya, özelliklere sahip. Bunun yanında öğretmenlerden uygulamaları beklenenler bir müfredat bulunmaktadır. Müfredatı yetiştirme çabaları da farklılaştırma çalışmalarımızı güçleştirmektedir. (Ö3)

“...Yani kısacası müfredatımızın ve bizden beklentilerin farklılaştırmaya çok uygun olduğunu düşünmüyorum, aksine farklılaştırmayı güçleştirdiğini düşünüyorum.” (Ö7)

Tablo 23’te yer alan Değerlendirme Aşamasını Güçleştiren Faktörler kategorisine ait kodlar incelendiğinde planlama ve uygulama aşamalarında olduğu gibi yine Zaman Yönetimi kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında değerlendirme aşamasını güçleştiren faktörlerden ön plana çıkanların Sınıfların Kalabalıklığı ve Öğretmen Alışkanlıkları kodlarının olduğu Tablo 23 ile ifade edilmektedir. Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler temasının Değerlendirme Aşamasını Güçleştiren Faktörler kategorisine ait katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıya çıkartılmıştır.

Ölçme değerlendirme çalışmalarını farklılaştırmamızı engelleyen en büyük faktör sınıfların kalabalık olmasıdır. Birçok öğrenciye verilecek farklı çalışmaların incelenmesi zaman almaktadır. Sınıf içerisinde bireysel değerlendirmeler yapmamız da öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda zor bir süreç olmaktadır. (Ö3)

Değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak adil bir değerlendirme yapmak öğretmeni zorlayabiliyor. Ayrıca, kalabalık sınıflarda her öğrencinin performansını detaylı bir şekilde izlemek ve değerlendirmek zaman alıcı ve zorlu bir süreçtir. (Ö8)

Ölçme ve değerlendirme aşamasında, her öğrencinin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun değerlendirme yöntemleri geliştirmek zor olabilir. Ayrıca, çeşitli değerlendirme araçlarını kullanmak ve öğrencilerin bireysel ilerlemelerini takip etmek zaman ve çaba gerektirir. (Ö4)

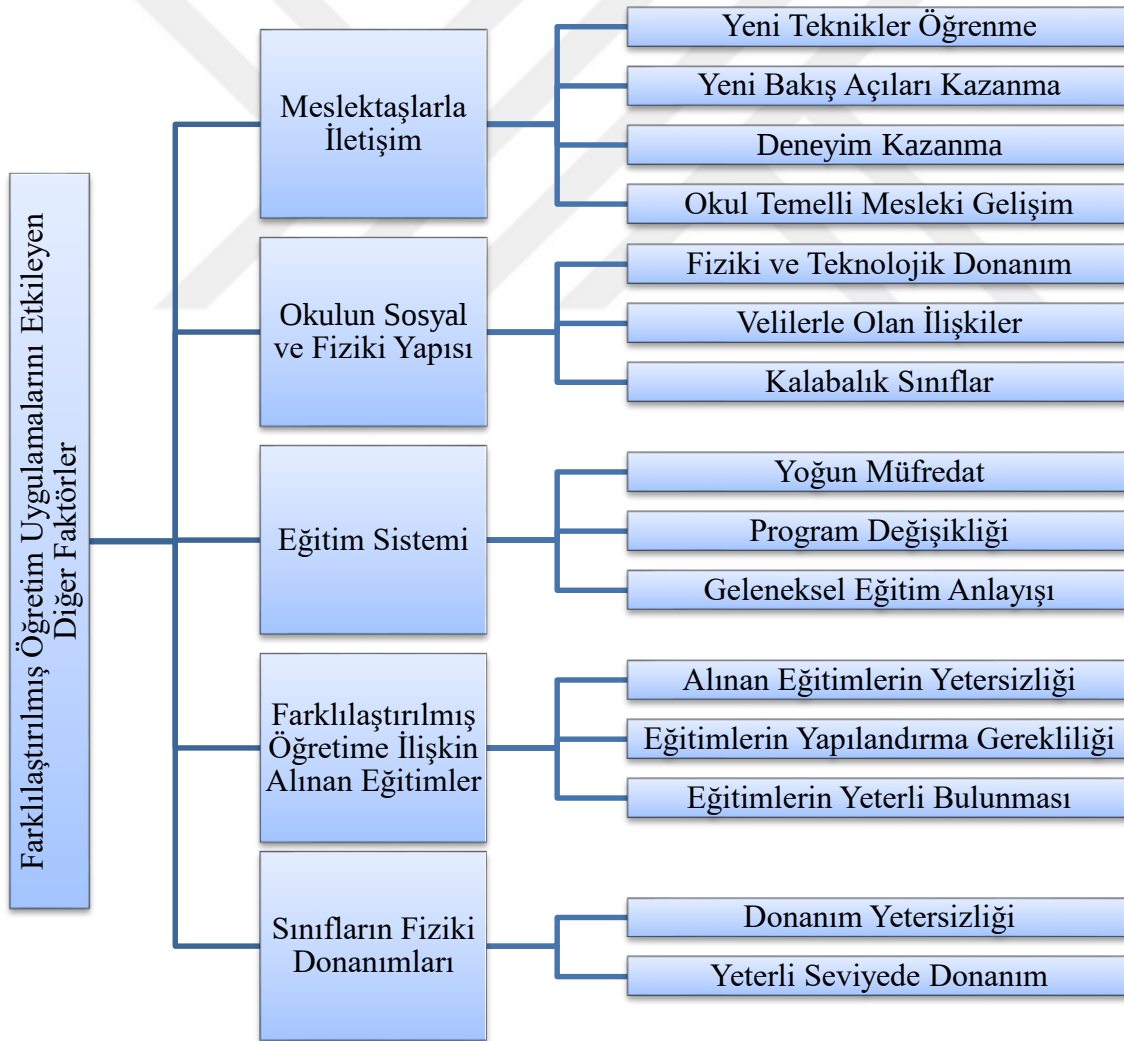
Yine değerlendirmede de her ne kadar süreç değerlendirmesi yapıyoruz diye düşünsük de eğitim sistemimizde tamamen sonuç odaklı sınavlarla değerlendirmenin benimsendiğini düşünüyorum. Bu durumda bizleri de sürekli sınavlarla, testlerle öğrencileri değerlendirmeye itiyor. (Ö7)

Bir de bazen öğrencilere araştırma veya tasarım ödevleri veriyorum. Bu ödevleri her zaman öğrenciler kendi başlarına yapamıyorlar. Ailelerinin yardımlarına veya yönlendirmelerine ihtiyaçları oluyor. Burada ilgili ailelerin çocukları güzel ürünler getirirken ilgisiz olan ailelerin çocukları maalesef istediğimiz performansı gösteremiyor. Bazen görevleri de yerine getirmiyor bu durumda ölçme değerlendirme çalışmasını yapmamızı engelliyor. (Ö11)

4.3.6. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler Temasına Ait Bulgular

Bu temada, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen ve bu bölüme kadar olan temalarda incelenmeyen durumlar incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler teması, Meslektaşlarla İletişim, Okulun Sosyal ve Fiziki Yapısı, Eğitim Sistemi, Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Alınan Eğitimler ve Sınıfların Fiziki Donanımları şeklinde belirlenen beş kategoriden oluşmaktadır. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler temasını oluşturan kategoriler ve kategorilere ait kodlar Şekil 15’te gösterilmiştir.

Şekil 15. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler Temasına Ait Kategori ve Kodlar



Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen diğer faktörlere ait görüşlerinin analizi sonucu oluşturulan kodlar ve kategoriler Şekil 15’te

sunulmuştur. Şekil 15 incelendiğinde temaya ait oluşturulan kategorilerin, öğretmenlerin eğitim sürecinde sürekli ilişki halinde olduğu kişi, durum ve materyalleri kapsadığı görülmektedir. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler temasını oluşturan kategoriler ve kategorileri oluşturan kodlara ait frekans ve katılımcı bilgileri Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler Temasına Ait Katılımcıların Görüşleri ve Sıklığı

Kategori	Kodlar	f	Katılımcılar
Meslektaşlarla İletişim	Yeni Teknikler Öğrenme	8	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5 Ö7,Ö8,Ö11
	Yeni Bakış Açıları Kazanma	4	Ö2,Ö8,Ö9,Ö10
	Deneyim Kazanma	2	Ö6,Ö10
	Okul Temelli Mesleki Gelişim	2	Ö7,Ö8
	Kategori Toplamı	16*	
Okulun Sosyal ve Fiziki Yapısı	Fiziki ve Teknolojik Donanım Yetersizliği	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6, Ö7,Ö9,Ö10,Ö11
	Velilerle Olan İlişkiler	5	Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12
	Kalabalık Sınıflar	1	Ö8
	Kategori Toplamı	16*	
Eğitim Sistemi	Yoğun Müfredat	9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6 Ö8,Ö9,Ö10
	Program Değişikliği	2	Ö7,Ö12
	Geleneksel Eğitim Anlayışı	1	Ö6
	Kategori Toplamı	12	
Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Alınan Eğitimler	Alınan Eğitimlerin Yetersizliği	11	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Eğitimlerin Yapılandırma Gerekliliği	8	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6, Ö7,Ö10,Ö12
	Eğitimlerin Yeterli Bulunması	1	Ö5
	Kategori Toplamı	20*	
Sınıfların Fiziki Donanımı	Donanım Yetersizliği	8	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7, Ö10,Ö11,Ö12
	Yeterli Seviyede Donanım	4	Ö4,Ö6,Ö8,Ö9
	Kategori Toplamı	12	

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirdiği için frekans toplamı katılımcı sayısı olan 12'den büyük çıkmıştır.

Tablo 24 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Meslektaşlarla İletişim kategorisinde yer alan görüşlerinin Yeni Teknikler Öğrenme boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Ön plana çıkan bir diğer görüş ise Yeni Bakış Açıları Kazanma olduğu görülmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenleri diğer meslektaşlarla olan iletişimlerinin hem olaylar karşısında yeni bakış açıları kazanmalarını sağladığını hem de farklılaştırma bağlamında kullanabilecekleri yeni öğretim tekniklerini öğrenmelerine imkân sağladığını

ifade etmişlerdir. Meslektaşlarla İletişim kategorisine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Herhangi bir konu hakkında yapılan farklı uygulamaları görmenin, fikir alışverişinde bulunmanın her zaman olumlu olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden farklılaştırılmış öğretim konusunda da meslektaşlarla iletişim halinde olmak faydalı olacaktır. Hem yeni teknikler öğrenmek görmek adına hem de öğrencilerimizin farklılıklarını keşfetmek adına diğer öğretmenlerle yapacağımız iş birliği önemlidir. (Ö3)

“...Olumsuz bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Aksine çeşitli olumlu yönleri vardır.

Bunların başında da yeni teknikler ve etkinlikleri tanıma konusunda meslektaşlarla iş birliğinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)

Meslektaşlarımla olan iletişim ve iş birliğim, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkiliyor. Deneyimlerimizi ve bilgi birikimimizi paylaşarak, daha etkili öğretim yöntemleri geliştirebiliyoruz. Ayrıca, iş birliği sayesinde, ortak projeler ve etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirebiliyoruz. (Ö8)

Diğer meslektaşlarla olan iletişim ve iş birliği, farklılaştırılmış öğretimin etkinliğini önemli ölçüde etkileyebilir. Bu etkileşimler hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurabilir. Olumlu yönde meslektaşlarla bilgi paylaşımı, farklı perspektiflerden bakış açıları kazanma ve ortak çözümler üretme, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını daha başarılı bir şekilde hayata geçirmesine yardımcı olur. (Ö2)

Öğretmen arkadaşlarım ile fikir alışverişi tabi ki süreci olumlu etkiliyor. Birbirimizden birçok şey öğreniyoruz. Meslektaşlarımızla bilgi ve deneyim paylaşımı, öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı oluyor. İş birliği, ders planlaması ve uygulama sırasında daha yaratıcı ve etkili stratejiler geliştirilmesini sağlıyor. (Ö5)

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen bir diğer faktör okulun sosyal ve fiziki yapısıdır. Tablo 24’te yer alan Okulun Sosyal ve Fiziki Yapısı kategorisi incelendiğinde ise ön plana çıkan durumun Fiziki ve Teknolojik Donanım Yetersizliği olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı, çalıştıkları okulun farklılaştırılmış öğretim bağlamında yeterli fiziki ve teknolojik donanıma sahip olmadığını belirtmektedir. Ayrıca Tablo 24’e göre sınıf öğretmenleri, velilerle olan ilişkilerinin de farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkilediğini belirtmektedir. Okulun Sosyal ve Fiziki Yapısı kategorisine yönelik katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Ancak, il merkezindeki okulların kalabalık sınıfları ve öğrenciler arasındaki büyük farklılıklar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını zorlaştırabilir. Öğrencilerin ilgi alanları, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme hızları arasında büyük farklılıklar olduğunda, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak zor olabilir. (Ö8)

Okulumuzun bulunduğu sosyal çevre, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarımızı doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerimizin sosyoekonomik düzeyleri, kültürel farklılıkları ve yaşadıkları çevrenin sunduğu imkânlar, öğrenme ihtiyaçlarını ve beklentilerini şekillendirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerimizin yaşadığı çevrenin özelliklerini göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarımızı

düzenlemek zorundayız. Örneğin, dezavantajlı bir çevrede bulunan öğrencilerimiz için daha fazla destekleyici öğretim materyali ve bireysel çalışma imkânı sunmamız gerekiyor. (Ö12)

Görev yaptığım okul taşınmalı eğitim yapılan bir okul. Yani öğrencilerinin çoğu kırsal kesimden gelmektedir. Bu durum onlara vereceğim görevleri kısıtlamaktadır. Örnek verecek olursam öğrencilerden bir materyal tasarımlarını isteyemiyorum. Çünkü her zaman her şeye ulaşamıyorlar. Yani çocuklara farklı bir etkinlik yapmak istediğimde birçok şeyi benim hazırlamam gerekiyor. Çünkü öğrencilerimin büyük kısmı köyden geldiği için her şeye ulaşamıyorlar. (Ö3)

Bunun dışında okulun sosyal çevresi öğrencilere vereceğimiz görevleri de etkiliyor. Örneğin, ben köy okulundayım, çok fazla araştırma inceleme görevleri veremiyorum. Kısacası çalıştığımız okulun çevresi ister istemez kullandığımız yöntemlerden verdiğimiz ödevlere kadar birçok öğretim sürecimizi etkiliyor. (Ö7)

Okulun bulunduğu sosyal çevre tabii ki etkilemektedir. Yani şöyle ben olaya veliler özelinde bakacağım. Velilerin de eğitim öğretim süreçlerimiz hakkında bilgilendirilmesi gerekiyor. Mesela ben akademik olarak çok düşük bir öğrencime diğer arkadaşlarına göre çok daha kolay ve basit etkinliklerin olduğu ödevler veriyordum. Kendi seviyesine göre olsun, çocuk kendi hızında öğrenebilsin diye. Biraz yavaş da ilerliyorduk ama bir ilerleme kat etmiştik. Fakat velimiz çocuğa diğerlerinden farklı ödevler verdiğimi yanlış algılamıştı. Bu gibi durumlar olabiliyor. Veya daha önce görev yaptığım bir okulda grup çalışmaları yaptırmamdan rahatsız olan velilerim olmuştu. (Ö11)

Tablo 24'e göre Eğitim Sistemi kategorisinde yer alan kodlar içerisinde en dikkat çekeninin Yoğun Müfredat olduğu görülmektedir. Müfredatın yoğun olmasının, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kısıtladığı sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden anlaşılmıştır. Ancak bazı katılımcılar, yapılan program değişiklikleri ile bu olumsuzluğun ortadan kalkacağını düşündüklerini bildirmişlerdir. Eğitim Sistemi kategorisine ait katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

Bence mevcut eğitim sistemi farklılaştırma uygulamalarını aktif olarak kullanmamızı çok sağlamamaktadır. Konuları yetiştirebilme odaklı gittiğimiz için bu teknikler bazen çok zaman kaybı yaşatmaktadır. Dolayısıyla her konu ve kazanım için, her ders için farklılaştırma yaptığımı söyleyemiyorum. (Ö1)

“...Ayrıca müfredatın içerik açısından çok yoğun olması öğretmen ve öğrencilerde konu yetiştirme telaşına dönüşmektedir. Bu da öğretimde benimsenecek, uygulanacak farklılaştırmaların önünü kesmektedir.” (Ö10)

Ancak, büyük sınıflar, standartlaştırılmış sınavlar ve müfredatın katılığı gibi faktörler, farklılaştırmanın tam anlamıyla uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Okulların ve öğretmenlerin inisiyatifine bağlı olarak, mevcut sistem içinde farklılaştırma uygulamalarına gidilebilse de, daha esnek ve öğrenci merkezli bir eğitim sistemine geçiş, farklılaştırmanın daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacaktır. (Ö2)

Mevcut eğitim sistemimiz, farklılaştırma tekniklerini kullanmamıza genel anlamda olanak sağlıyor. Ancak, bu konuda bazı zorluklar ve sınırlamalar da mevcut. Müfredatın esnek olmaması ve zaman kısıtlamaları, farklılaştırılmış öğretim tekniklerini tam anlamıyla uygulamayı zorlaştırabilir. Yine de, öğretmenlerin yaratıcı ve esnek olmaları sayesinde bu teknikler sınıf içinde uygulanabilir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilir. (Ö4)

Mevcut eğitim sistemimizin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını tam olarak kullanmamıza olanak sağladığını söyleyemiyorum. Çünkü öğrencilere vermemiz gereken, hedeflenen kazanımlar var. Bu kazanımları yetiştirme çabalarımız bazen öğrencilerin farklılıklarını, onlara öğrenmeleri için vermemiz gereken süreleri göz ardı etmemize sebep olabiliyor. Yine ilkökul dönemi için birçok derste farklılaştırma çalışmaları yapabiliyoruz. Çünkü diğer eğitim kademelerine göre bizim müfredatımız daha sade, zaten bakanlıkta sadeleşme çalışmalarını her geçen yıl sürdürüyor. Ancak diğer kademelerde bu iş biraz daha zor olduğunu düşünüyorum. Çünkü bildiğim kadarıyla onların müfredatı daha yoğun ve kademe geçişlerinde öğrencilerin sınavla değerlendirilmeleri gerekiyor. Bu nokta da farklılaştırılmış öğretim tamamen göz ardı edilip bütün öğrenciler aynı müfredattan aynı sınavdan sorumlu oluyorlar. (Ö8)

Olanak sağladığını düşünüyorum, özellikle benim öğrenci sayım da az olduğu için farklılaştırılmış öğretimi kullanma konusunda daha rahatım. Kalabalık sınıflarda da öğretmenlerin kendilerini yetiştirip gerekli özveriyi gösterdiğinde farklılaştırma çalışmalarını rahatlıkla yapabileceklerini eğitim sisteminin bu duruma engel olacağını düşünmüyorum. Özellikle son program değişikliği ile beraber zaten eğitim sistemimiz de bizden farklılaştırılmış öğretimi uygulamamızı istiyor. (Ö12)

Sınıf öğretmenlerinin eğitim hayatında ve meslek hayatında farklılaştırılmış öğretime ilişkin almış oldukları eğitimin yeterli olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 24'te yer alan görüşlere bakıldığında, katılımcıların farklılaştırılmış öğretime ilişkin alınan eğitimlerin yeterli olmadığı yönündeki görüşleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca katılımcılar farklılaştırılmış öğretime ilişkin eğitimlerin uygulamaya dönük, öğretmenlerin aktif katılımlarıyla gerçekleşecek eğitimler olarak yeniden yapılandırılması gerektiği ön plana çıkan bir diğer görüştür. Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Alınan Eğitimler kategorisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Şimdiye kadar yeterli değildi fakat müfredat değişikliği sonrası verilen maarif modeline ilişkin eğitimler ve uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin verilen eğitimlerin daha faydalı olduğunu ve bundan sonra da olacağını düşünüyorum. (Ö11)

Öğrencilik ve meslek hayatımı düşündüğümde aldığım eğitimler yetersiz. Öğretmenler zaten kendi kendilerine farklılaştırma yapmaktadırlar ancak bunun farklılaştırma olduğunu bilmemektedirler. Bu yüzden öğretmenlere yönelik düzenlenecek uygulamalı eğitimlerle, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları çok daha ileri düzeyleri çıkartılabilir. (Ö12)

Meslek hayatımda düzenlenen hizmet içi eğitimlerin çok fazla katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü düzenlenen eğitimler genelde teorik eğitimlerdi. Uygulamalara yönelik çok fazla eğitim alma imkânımız olmadı. Ancak lisansüstü eğitimimde farklılaştırma üzerine birçok çalışmayı inceledim, orda gördüğüm, okuduğum çalışmaları sınıfımda uygulama şansım oldu. Bu sayede farklılaştırılmış öğretim konusunda kendimi daha iyi geliştirdiğimi düşünüyorum. (Ö8)

Yani açık konuşmak gerekirse eğitim ve meslek hayatımda farklılaştırılmış öğretime yönelik detaylı, uygulamaya dönük bir eğitim almadım. Meslek hayatımda daha yeni uzmanlık için eğitimler aldık farklılaştırılmış öğretimle de bu sayede tanıştığımı söyleyebilirim. Çok fazla hizmet içi eğitim aldım ama bu konuyla ilgili bir eğitime katılmadım. (Ö7)

Eğitim ve meslek hayatım boyunca farklılaştırılmış öğretime yönelik aldığım

eğitimler, teorik bilgi açısından yeterli olsa da, pratik uygulamalara ve sınıf ortamındaki gerçek hayata dair yeterince deneyim sunmamaktadır. Bu yüzden düzenlenecek eğitimlerin katılımcıların aktif olduğu, uygulamalı eğitimler olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö2)

Bu eğitimler, daha çok farklılaştırmanın temel ilkelerini ve farklılaştırma yöntemlerini tanıtan teorik bir çerçeve sunmaktadır. Ancak, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırma yapmalarını sağlayacak, somut örnekler ve uygulama senaryoları içeren daha işlevsel eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu eğitimler, öğretmenlerin kendi sınıflarında farklılaştırma yapabilmeleri için gerekli olan becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmalıdır. (Ö5)

Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler temasının son kategorisi olan Sınıfların Fiziki Donanımı kategorisine ilişkin katılımcı sınıf öğretmenlerinin Tablo 24'te yer alan görüşleri incelendiğinde, katılımcıların büyük bir bölümünün sınıflarının fiziki donanımlarının yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Katılımcıların bir kısmı ise sınıfların fiziki donanımlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamaları açısından yeterli olduğunu bildirdiği Tablo 24'te görülmektedir. Sınıfların Fiziki Donanımı kategorisine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Görev yaptığım okullardaki sınıfların fiziksel özellikleri, farklılaştırılmış öğretimi tam anlamıyla destekleyecek düzeyde olmasa da, bazı imkânlar sunmaktadır. Örneğin, öğrencilerin küçük gruplarda çalışabilecekleri alanlar, teknolojik araçlara erişim gibi unsurlar, farklılaştırmaya yönelik bazı etkinlikleri gerçekleştirmeye olanak tanır. (Ö2) Fiziksel imkânlarımız çok kısıtlı. 29 kişilik bir sınıfım var benim. Sınıfımda öğrenci dolapları var lakin sıralardan açılmıyor bile. Bahçemiz daracık, dışarıda yeteri kadar etkinlik yapamıyoruz. Kütüphanemiz fiziki olarak yetersiz durumda. Olumlu yönlere gelecek olursak teknolojik açıdan iyi durumdayız. Akıllı tahta, internet, bilgisayar ve yazıcı gibi imkânlarımız bulunmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim kapsamında etkinlikler yapmak için bu teknolojik aletlerden faydalanıyoruz. (Ö3)

Sınıflardaki masa-sandalye düzeninin esnek olmaması, öğrencilerin hareket özgürlüğünün kısıtlı olması gibi durumlar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını sınırlayabilir. Genel olarak, sınıfların fiziksel özellikleri, farklılaştırılmış öğretimin etkinliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olup, bu özelliklerdeki iyileştirmeler, farklılaştırmanın daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır. (Ö2)

Kırsaldaki okullarda da teknolojik imkânlar yetersiz oluyor. Sadece okul içi de değil, okul dışında da aynı şekilde. Bir de öğrencilerin dünyaları daha küçük oluyor. Bu durumlar çeşitli materyallere ulaşmamı veya öğrencilere yaptırmamı kısıtladığı için bana ekstra bir iş yükü oluyor. (Ö7)

Aslında buna diğer soruların içinde yer yer değindim. Sadece kendi okulum değil birçok okul buna uygun değil. Köy okullarında teknoloji, donanım eksiklikleri, materyal sorunu, öğrenci ilgisizliği; merkez veya müstakil diğer okullarda ise sınıfların kalabalıklığı uygulamaya sorun teşkil ediyor. (Ö10)

Şu an çalıştığım okulun fiziksel özellik bakımında yeterli olduğunu söyleyebilirim. Okulumuzda çeşitli atölyeler bulunmakta, sahnemiz, kütüphanemiz bulunmakta. Önemli olan bunları aktif olarak kullanabilmektir. Fiziki olarak tek sorunum sınıfımın kalabalık olmasından ötürü sınıfımın küçük gelmesi. Dışarda da çeşitli etkinlikler yapabiliyorum, bazı derslerimizi dışarıda işliyoruz. (Ö6)

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin tespit edilmesi ve bazı değişkenler bağlamında karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada, farklılaştırılmış öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular bu bölümde ilgili literatür ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına sınıf öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise planlama ve uygulama boyutunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin yüksek düzeyde değerlendirme boyutunda ise çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olduğunu düşündükleri, öğretimi farklılaştırma konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonuçlarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin yüksek çıkmasının, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretim teknikleri ve farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin detaylı bilgilere sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında ise araştırmancının bu bulgusunu destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Yıldırım (2024), Doğan (2024) ve Demirkaya (2018) yapmış oldukları çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma uygulamalarına yönelik öz yeterlik düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmalar sonunda Yıldırım (2024) ve Doğan (2024) sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demirkaya (2018) ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eren Tuzkan (2019) üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenler ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yurt dışında yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Burkett (2013), Garrett (2017) ve Whipple (2012) gerçekleştirdikleri araştırmalarda farklılaştırılmış öğretime ilişkin sınıf öğretmenlerinin

algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dönük çalışmalar incelendiğinde bu çalışmayla farklı sonuçlara ulaşılan çalışmaların da olduğu görülmektedir. Dolu Örnek (2023) sınıf öğretmenleri ile Çam (2013) ise ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulama ve yetkinlik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yine yurt dışında yapılan çalışmalardan Ismajli ve Imami-Morina (2018), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaya ilişkin algılarının düşük seviyede olduğunu ortaya koymuşlardır. Kiley (2011) ise gerçekleştirdiği çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeylerinin düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kiley (2011) çalışmasında bu durumun sebebini, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimle ilgili detaylı ve uygulamaya dönük bilgilere sahip olmadıkları, genel kavramları ile farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına hâkim oldukları şeklinde açıklamaktadır.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin erkek öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinden yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Alt boyutlara ilişkin yapılan analizler ise kadın öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin planlama ve uygulama alt boyutlarında erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, değerlendirme alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Alanyazında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni bağlamında, farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırıldığı çeşitli çalışmalar mevcuttur. İlgili çalışmalarda bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşıldığı gibi farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalarda yer almaktadır. Demirkaya (2018) ve Eren Tuzkan (2019) araştırmalarında kadın öğretmenler lehine, Gülay (2021) ise erkek öğretmenler lehine farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Doğan (2024) ve Yıldırım (2024), bu çalışmanın aksine sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri üzerinde cinsiyet değişkeni bağlamında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Farklı branş öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. Bayram (2019), sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, kadın öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma konusunda erkek

öğretmenlere göre daha başarılı oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Literatürde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Öztürk ve Mutlu (2017), tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle, Şener Daşcıoğlu (2024) ortaokul öğretmenleriyle ve King (2010) lise kademesinde görev alan öğretmenler ile gerçekleştirdikleri çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyinin karşılaştırıldığı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmasının, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi algılamalarındaki farklılıktan ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi ve becerilerinin farklı düzeylerde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde, 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Alt boyutlara bakıldığında ise planlama alt boyutunda 30 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 30 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uygulama alt boyutunda 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları değerlendirme alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerine ilişkin farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Demirkaya (2018), 30 yıl üzeri öğretmenler ile 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Suprayogi ve diğ. (2017) mesleki kıdemi 5 yıl altında ve üzerinde olan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada mesleki kıdemi 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Doğan (2024) çalışmasında, 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde yer alan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlikleri ve farklılaştırma uygulamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalarda mevcuttur (Gaitas ve Martins, 2017; Gülay, 2021; King, 2010; Öztürk ve Mutlu, 2017; Yıldız, 2023). Bagot ve Latham (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça eğitim öğretim süreçlerinde daha fazla farklılaştırma çalışmaları yapmaya imkân bulacaklarından ötürü farklılaştırılmış öğretim uygulamalarındaki niteliğin

mesleki kıdemleri doğrultusunda artacağını belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemleri ile doğru orantılı şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğretmenlerin zaman içerisinde öğrenciyi tanıma tekniklerine daha hâkim olmaları, zaman ve süreç yönetimi becerilerinin zamanla daha fazla gelişmesi ve bu doğrultuda farklılaştırma çalışmalarını daha nitelikli yapabileceklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik düzeyleri öğretmenlik kariyer basamağı değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Yapılan analizlerle başöğretmen basamağında bulunan öğretmenlerin, öğretmen basamağında bulunan öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlar incelendiğinde ise planlama ve uygulama alt boyutlarında başöğretmen basamağı ile öğretmen basamağında bulunan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin başöğretmen basamağında yer alan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı, değerlendirme alt boyutunda ise herhangi bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik kariyer basamağı yeni bir terim olduğu için literatürde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin veya farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenlik kariyer basamağına göre karşılaştırıldığı bir çalışma bulunmuştur. Dolu Örnek (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bu çalışmanın aksine, öğretmen basamağında bulunan katılımcıların uzman öğretmen ve başöğretmen basamağında bulunan katılımcılara göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı sonuçlara ulaşılmasının araştırmaların çalışma gruplarının farklı olmasından ve çalışma gruplarında yer alan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca MEB (2022) tarafından yayınlanan “*Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*” kapsamında öğretmenlerin uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarını kazanmaları için başarılı olmaları gereken eğitimler bulunmaktadır. Uzman öğretmenlik için, meslekte on yılını dolduran öğretmenlerin hazırlanan eğitimleri alması, yüksek lisans mezunu olması veya yapılan sınavdan başarılı olması gerekmektedir. Başöğretmenlik unvanı için ise, uzman öğretmen basamağında on yılını doldurmuş olması, hazırlanan eğitimleri alması, doktora mezunu olması veya yapılan sınavdan başarılı olması gerekmektedir. Öğretmenlere sunulan eğitimlerin içerisinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dönük eğitimlerde bulunmaktadır. Uzman öğretmen ve başöğretmen basamağında bulunan öğretmenlerin bu unvanları kazanmak adına aldıkları eğitimleri öğretim sürecine yansıtmaları beklenmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada, öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgunun beklendik bir durumu ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin ölçek toplam puanlarında ve bütün alt boyutlara ilişkin puanlarda ön lisans mezuniyete sahip öğretmenlerden yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin ise benzer olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik ve uygulama düzeylerinin mezuniyet değişkeni bağlamında karşılaştırıldığı çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmayla benzer şekilde, Doğan (2024) lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bayram (2019) ise sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada, lisans mezuniyetine sahip öğretmenlerin ön lisans mezuniyetine sahip öğrenmelere göre daha fazla farklılaştırma yaptığını tespit etmiştir. Ancak literatürde farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur. Gülay (2021), Dolu Örnek (2023) ve Yıldırım (2024) çalışmalarında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerinin mezuniyet durumlarına göre değişmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmalar, araştırmada elde edilen lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki aldıkları eğitimleri eğitim öğretim süreçlerine yansıtmaları beklenmektedir. Çalışmanın bulgusu bu durumu kısmen yansıtmaktadır. Ön lisans mezuniyetine sahip sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin düşük olması, öğretmenlerin aldıkları eğitimler göz önünde bulundurulunca beklenilebilecek bir durumdur. Ancak aynı şekilde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin de lisans eğitimi alan öğretmenlere kıyasla farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin daha yüksek olması beklenirken, lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Bu durumun lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerinin almış oldukları lisansüstü eğitimlerin farklılaştırılmış öğretimi kapsamamasından veya almış oldukları eğitimleri öğretim sürecine yeteri kadar yansıtmadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda elde edilen bir diğer bulgu, sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığıdır. Demirkaya (2018) tarafından gerçekleştirilen

çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin okuttukları sınıf seviyesine göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul kademesinde öğrencilerin birinci sınıftan itibaren mezun olana kadar aynı öğretmenle ilerlemesinin esas olduğu göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin her sene farklı seviyedeki bir sınıfı okuttuğu görülmektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin ilkökul kademesinin her düzeyindeki öğrenci özelliklerine ve hedeflenen kazanımlara hâkim olduğu düşünülebilir. Bu durum ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde, okuttuğu sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmamasının beklenen bir sonuç olduğunu ortaya koymaktadır.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmanın üç, dört, beş ve altıncı alt problemlerine cevap aranmıştır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgular “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Görüşler”, “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımına İlişkin Öğretmen Yeterlikleri”, “Farklılaştırılmış Öğretimde Dikkate Alınan Öğrenci Özellikleri”, “Farklılaştırılmış Öğretim Yaklaşımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri”, “Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörler” ve “Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler” temalarında incelenmiştir. Bu başlık altında belirtilen temalara ilişkin tartışmalara yer verilecektir.

Araştırmada elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını aktif olarak kullandıklarını ve bu yaklaşımı öğretim süreçlerinin, materyallerin ve etkinliklerin öğrenci özellikleri doğrultusunda düzenlendiği bir yaklaşım olarak tanımladıklarını göstermektedir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin önemle üzerinde durdukları konuların, öğrenciyi tanıma ve öğrenci özellikleri doğrultusunda öğretim sürecini gerçekleştirme olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelendiği ve benzer sonuçlara ulaşılan çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Yılmaz (2022) çalışmasında, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi öğrenci özellikleri doğrultusunda öğretimin planlandığı bir yaklaşım olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Demirkaya (2018) çalışmasında, farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi ve amacına ulaşılabilmesi için öğrenciyi tanımanın kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıdan elde edilen bulgunun önem kazandığı, çalışmaya katılan sınıf

öğretmenlerinin öğrencilerine, farklılaştırılmış öğretimin felsefesine uygun bir öğrenme yaşantısı sundukları düşünülmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını tanımlama konusunda sınıf öğretmenlerinin bir diğer görüşü ise farklılaştırma çalışmalarının uygulanmasında güçlük yaşandığı ve zaman alıcı olduğu yönündedir. Demirkaya (2018) ve Yılmaz (2022) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırma amacıyla farklı öğretim tekniklerini kullandıklarını ve kullanılan bu teknikler sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılım sağladığını ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim kapsamında sıklıkla kullandığı öğretim tekniklerinin Bağımsız Çalışma, İstasyon, Düşün Eşleş Paylaş, Grup Araştırması, Küçük Gruplarla Öğretim, Öğrenci Ürün Dosyaları, Öykü Temelli Öğrenme, İlgi Grupları, Konuşma Halkası, Portfolyolar şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. Öğretimin farklılaştırılması amacıyla öğrencilerin ilgileri, hazırbulunuşlukları, öğrenme profilleri doğrultusunda çeşitli öğretim teknikleri kullanmak önem arz etmektedir. Bu çalışmayla sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda seçim yapabilecekleri çeşitli öğretim tekniklerini aktif olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinden iki tanesi öğretim süreçlerinde bazı teknikleri kullanmalarına rağmen farklılaştırma amacıyla kullanılabilecek öğretim teknikleri hakkında deneyimlerinin ve uygulamaya dönük bilgilerinin sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler arasındaki bu farklılığın, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ve öğretim tekniklerine yönelik meslek veya eğitim hayatında aldıkları eğitimlerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu farklılığın öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerine bakış açılarıyla ilgili olabileceği de düşünülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında Gülay (2021) sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf öğretmenlerinin farklı öğretim tekniklerini kullanarak içerikte, süreçte ve üründe çeşitli farklılaştırmalar yaptıkları sonucunu ortaya koymuştur. Yılmaz (2022) ise çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırma amacıyla çeşitli öğretim teknikleri kullandıklarını ve kullanılacak tekniğin seçiminde öğrencilerin tercihlerine önem verdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca çalışmasında öğretmenlerin çoğunlukla kullandığı tekniklerin istasyon, merkezler, katlı öğretim, RAFT, ajanda olduğuna yer vermiştir. Yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma amacıyla sıklıkla kullandıkları öğretim tekniklerinin farklı olmasının, sınıf öğretmenlerinin öğretim tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerindeki farklılıktan ve öğrenci gruplarının bireysel farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin, farklılaştırılmış öğretim bağlamında öğrenciyi tanıma ve öğretim sürecinin merkezine alma, yeniliklere ve öğrenmeye açık olma konularında kendilerini yetkin gördüklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciyi merkeze alma ve öğretim sürecini öğrenci özellikleri doğrultusunda planlama farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının gerektirdiği bir durumdur. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğuna ilişkin bulgu ile bu bulgunun örtüştüğü düşünülmektedir. Çünkü sınıf öğretmenleri görüşme sorularına verdikleri cevaplarda, farklılaştırılmış öğretimde başarıya ulaşmak adına kritik öneme sahip olan öğrenciyi tanıma ve öğretim süreçlerini öğrenci özellikleri doğrultusunda sürdürme konularında kendilerini yetkin gördüklerini ifade etmektedirler. Tomlinson (2005) farklılaştırılmış öğretimin benimsendiği sınıflarda eğitimin temelinde öğrenci farklılıklarının olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu durumun, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerini artırdığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Yılmaz (2022) ilkökul kademesinde çalışan öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin amacına uygun yapılabilmesi adına öğretmenlerin sahip olması gereken en temel yeterliliğin öğrenciyi tanıma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yılmaz (2022) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi tercih etmelerinde kendilerini geliştirme isteklerinin önemli olduğunu tespit etmiştir. Bu durum araştırmada elde edilen yeniliklere ve öğrenmeye açık olma bulgusunu destekler niteliktedir. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri, öğrenme sürecinin merkezine öğrenci özelliklerini koyarak bu doğrultuda etkinlikler planladıklarını ve öğrencilere tercih imkânları sağladıklarını, bu durumun ise öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu sonuçları olduğunu belirtmişlerdir. Literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda farklılaştırılmış öğretimin benimsendiği sınıflarda öğrencilere tercih imkânı sunulmasının, öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına olumlu yönde etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Beler, 2010; Bondie, Zusho ve Dahnke, 2019; Demir, 2013; Forsten, 2022; Göl, 2021).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında kendilerini yeteri kadar yetkin görmedikleri durumun ise zaman yönetimi olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma çalışmalarında zaman yönetimi konusunda kendilerini yetkin görmemelerinin sebebinin sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının sınırsız olması ve müfredat yetiştirme gereksinimleri olduğu düşünülmektedir. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları düşünüldüğünde zaman ve emek gerektiren bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Çünkü öncelikle öğrencileri iyi tanımayı ve sürekli olarak gözlemlemeyi

gerektirmektedir. Bu doğrultuda hazırlanacak planların detaylı hazırlanması ve uygulamada çıkabilecek aksaklıklara anında müdahalelerde bulunup düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Aynı şekilde değerlendirme çalışmaları da süreklilik gerektirmektedir. Ders sonucunda elde edilen çıktılar ile bir sonraki derslerin planlamaları yapılır. Tüm bu aşamalar göz önünde bulundurulduğunda çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşamalarının normal kabul edilebileceği düşünülmektedir. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin zaman yönetimi konusunda sorun yaşadığına yönelik benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ayers, 2008; Bondie, Zusho ve Dahnke 2019; Karadağ, 2010; Şentürk, 2017; Ulusoy ve Taşer, 2024). Farklılaştırılmış öğretimde yaşanan zaman yönetimi sorununu aşmak adına Tomlinson (2005, 2017) tarafından dile getirilen öneri, ders planının hazırlanması aşamasında ana kavram ve olgular üzerinde durulması gerektiğidir. Öğrenciye mevcut kazanımın ana olguları tam olarak verilmeden üst kazanımlara geçilmemelidir. Bu duruma dikkat edilerek hazırlanacak detaylı planlamalar ile farklılaştırılmış öğretimde yaşanan zaman yönetimi sorununun önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim tekniklerinde ve materyallerde, öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda çeşitliliğe gittiklerini, değerlendirme aşamasında da öğrencilerin farklılıkları doğrultusunda çeşitli değerlendirme araçları kullandıklarını ortaya koymaktadır. Çalışmada sınıf öğretmenleri dersin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında dikkate aldıkları öğrenci özelliklerinin önem sırasını hazırbulunuşluk, ihtiyaç ve ilgi şeklinde sıralamışlardır. Bu özelliklere ek olarak öğrencilerin öğrenme profilleri ve öğrenme hızları doğrultusunda farklılaştırma çalışmaları yaptığını belirten katılımcılar da olmuştur. Literatürde yer alan çeşitli çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim çalışmalarını çoğunlukla öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre düzenlediği görülmektedir (Avcı, 2018; Çoban, 2020; Demir, 2013; Prast vd., 2018; Şentürk, 2017). Bu çalışmada sınıf öğretmenleri, derslerin düzenlenmesinde sadece hazırbulunuşluğa bağlı kalmadıklarını, hazırbulunuşluğun yanında öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine de odaklandıklarını belirtmişlerdir. Zaten öğrencilerin sadece hazırbulunuşluklarına göre derslerin düzenlenmesinin ve öğrenci gruplarının sadece bu doğrultuda oluşturulmasının farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının felsefesine uygun bir durum olmadığı belirtilmektedir (Yılmaz, 2022). Farklılaştırılmış öğretimin felsefesi gereği öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yanı sıra ilgi, ihtiyaç,

öğrenme profili, vb. farklılıklarının da dikkate alınması gerekmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenleri, öğretim süreçlerinde başta hazırbulunuşluk olmak üzere öğrencilerin çeşitli bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum farklılaştırılmış öğretimin amacına ulaşması için önemli görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda çeşitli değerlendirme araçları kullanarak süreç değerlendirmesi yaptıkları ile ilgili ulaşılan sonuç ise Gregory ve Chapman (2020) tarafından belirtilen farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında değerlendirme çalışmalarının dersin her aşamasında uygulanabildiği ifadesi ile örtüşmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrenciler için olumlu yönünün, öğrencilerin kendi öğrenme hızları doğrultusunda ilerlemelerine imkân tanınması ve bu sayede tüm öğrencilerin başarıya ulaşmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tomlinson (2001) farklılaştırılmış öğretimi, öğrencilere bireysel farklılıkları doğrultusunda anlamlı çalışmalara katılma fırsatı sunulan ve bu sayede öğrencilerin seviyelerini bulundukları noktadan daha ileriye taşımalarına imkân tanıyan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır ve öğrencilere kendi hızlarında ilerleme fırsatı sunulur. Bu durum devamında öğrencilerin başarıya ulaşmalarına yol açar. Literatür incelendiğinde farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılan çalışmaların çoğunda bu bulguyu destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Beecher ve Sweeny, 2008; Demir, 2013; Demirkaya, 2018; Koeze, 2007; Muthomi ve Mbugua, 2014). Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının akademik seviyesi ve öz güveni düşük olan öğrenciler için bazı olumsuzluklar yaşatabileceğini belirtmişlerdir. Bu olumsuzlukların ise öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri ve yalnızlık hissine kapılmaları yönünde olduğu tespit edilmiştir. Fox ve Hoffman (2011) farklılaştırılmış öğretimin uygulandığı sınıflarda nadiren de olsa öğrencilerin davranışlarından kaynaklanan sorunların ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri de bu açıdan ele alınabilir. Tespit edilen bu olumsuzluğa yönelik literatürde çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Uçarkuş (2024) çalışmasında bu bulguyla benzer sayılabilecek şekilde, öğrencilerin kullanılan teknikler karşısındaki isteksizliğinin ve öğrencilerin birbirlerini eleştirmelerinin farklılaştırma çalışmalarını güçleştirdiği bulgusuna ulaşmıştır. Öğrencilerin birbirlerini eleştirmelerinin, eleştiriye maruz kalan öğrencilerin yetersizlik duygusuna bürünmelerine ve kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu durumun yaşanmaması adına sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini çok yönlü tanımaları ve öğretim süreçlerinde uygulayacakları etkinlikleri bu doğrultuda belirlemeleri gerekmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenler için olumlu yönlerinin,

öğrenciyi tanıma ve sınıf yönetimi konularında olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Farklılaştırılmış öğretimin uygulanabilmesi adına öğrenciyi tanıma oldukça önemlidir. Bu konuda öğretmenlerin kullanabilecekleri çeşitli teknikler ve envanterler bulunmaktadır. Hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında öğrenci özellikleri de aynı şekilde sürekli değişmektedir. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin öğrenciyi tanıma teknikleri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları ve öğrenci özelliklerini sürekli gözlemlmeleri gerekmektedir. Bu açıdan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmenler için olumlu yönü olarak, öğretmenleri öğrenciyi tanıma konusunda geliştirdiğini belirtmeleri önemli bir bulgudur. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciyi tanıma konusunda yeterliklerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Demirkaya (2018) gerçekleştirdiği çalışmada bu çalışmayla benzer şekilde öğretmenlerin öğrenciyi tanıma yeterliklerinin çok iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma bulguları farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve mesleki doyumlarına katkı sağladığı sonuçlarını ortaya koymaktadır. Yavuz (2018) da farklılaştırılmış öğretimi uygulayabilmenin mesleki gelişim ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimi uygulama ile mesleki gelişim arasında karşılıklı bir ilişki olduğu görülmektedir. Özbal (2016), araştırma bulgusunu destekler nitelikte, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğretmenlerin sınıf yönetiminde ve öğretme sürecinde yetkinleşmelerine katkısını tespit etmiştir. Farklı çalışmalarda da farklılaştırılmış öğretimin sınıf yönetimine olan olumlu katkıları tespit edilmiştir (Beler, 2010; Yaprakgöl, 2019). Farklılaştırılmış öğretimin öğretmenler açısından olumsuz yönünün ise zaman alıcı ve emek isteyen bir süreç olması şeklinde sıralandığı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında karşılaştıkları zaman yönetimi sorunu yukarıda tartışıldığı için bu bölümde ayrıca tartışılmamıştır.

Araştırma bulguları farklılaştırılmış öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının tamamında uygulanmasını güçleştiren faktörlerin; zaman yönetimi, öğrenci özelliklerindeki çeşitliliğin fazlalığı, sınıfların kalabalık olması ve materyal eksikliği şeklinde sıralanabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada müfredat yetiştirme gereksiniminin uygulama aşamasını güçleştiren bir diğer faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma geneli düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim konusunda yaşadıkları en fazla zorluk yaşadıkları konunun zaman yönetimi olduğu görülmektedir. Bu noktada Tomlinson'nun (2001) ifade ettiği farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanması için planlama aşamasına daha çok zaman ayrılması gerekliliği önem kazanmaktadır. Çünkü

daha fazla zaman ayrılarak yapılacak detaylı planlamalar uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaşılabilecek sorunların önüne geçecektir. Zaman yönetimi konusunda sorunlar yaşanmaması adına öğretmenlerin öğrencilerini çok yönlü tanımaları, bu doğrultuda kullanılabilecek materyaller ve öğretim teknikleri hakkında detaylı bilgilere sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin yetkin kişilerden alacakları eğitimler, zaman yönetimi başta olmak üzere karşılaşılabilecek çeşitli güçlükleri en aza indirmek adına önemlidir. Farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılan birçok araştırmada da öğretmenlerin yaşadığı zorlukların başında zaman yönetiminin geldiği görülmektedir (Ayers, 2008; Bondie, Zusho ve Dahnke 2019; Karadağ, 2010; Şentürk, 2017; Ulusoy ve Taşer, 2024).

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma uygulamalarını güçleştiren bir diğer faktör öğrenci özelliklerindeki çeşitliliğin fazlalığıdır. Subban (2006) farklı akademik seviye ve sosyal becerilere sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıflarda farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasının, öğretmenleri zorladığını belirtmektedir. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerdeki çeşitliliği fazla bulmalarının farklılaştırılmış öğretim adına olumlu bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu durum farklılaştırılmış öğretimin gerekliliklerinden biri olan öğrenciyi tanıma konusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin iyi bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin farklılıklarındaki çeşitliliği zenginlik olarak algılayıp farklılaştırma çalışmalarını da bu doğrultuda zenginleştirebilir. Ancak bu noktada öğretmenlerin karşısına farklılaştırma bağlamında güçlük olarak gördükleri bir diğer durum olan sınıfların kalabalıklığı çıkmaktadır. Kalabalık sınıflarda öğretmenlerin hem öğrencilerini tanıma adına ayırdıkları süreler, hem de öğretim sürecinde öğrencileri ile bireysel olarak ilgilenmek adına ayırdıkları süreler azalmaktadır. Bu durum ise sınıf öğretmenleri tarafından farklılaştırılmış öğretimi güçleştiren bir durum olarak belirtilmektedir. Demirkaya (2018) çalışmasında 11-20 arası öğrenci sayısına sahip öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama düzeylerinin, daha az ve daha fazla sayıda öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu, dolayısıyla kalabalık sınıfların farklılaştırmayı güçleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Gülay (2021) farklılaştırılmış öğretimin uygulanması adına sınıf mevcudunun 20-25 arasında olması gerektiğini tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde sınıfların kalabalık olması durumunun farklılaştırma çalışmalarını güçleştirdiğine ilişkin çalışmaların olduğunu görmek mümkündür (Aydoğan, Yenmez ve Özpınar, 2017; De Jager, 2017; Heng, 2023; Şener Daşcıoğlu, 2024; Wan, 2016).

Araştırmada elde edilen bulgular farklılaştırma çalışmalarını güçleştiren bir diğer faktörün materyal eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır. Materyal eksikliğinin okul

özelinde tartışılması gerekmektedir. Çünkü bazı katılımcılar çalıştığı okulun teknolojik ve fiziki donanımını yeterli görürken bazı katılımcılar yeterli görmemektedir. Ayrıca kırsal kesimde çalışan katılımcılardan biri öğrencilere materyal tasarımına yönelik görevler, bilgisayar tabanlı görevler veremediğini belirtmektedir. Bir diğer katılımcı ise bazı kazanımlarda kullanılacak materyallerin öğrenciler tarafından hazırlanması gerekirken ailelerin ilgisizliği ve imkânların kısıtlılığı yüzünden kendisinin hazırlamak zorunda kaldığını belirtmektedir. Bu ve benzeri durumların farklılaştırma çalışmalarını güçleştirdiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda okullardaki mevcut kaynakların artırılması, materyal ve teknolojik donanımların iyileştirilmesi devamında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim çalışmalarını daha kolay uygulamalarını sağlayabilir. Farklılaştırılmış öğretime yönelik yapılan çeşitli çalışmalarda benzer şekilde, materyal ve kaynak eksikliğinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını güçleştirdiği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Compen vd., 2024; Çulhaoğlu ve Letzel-Alt, 2023; Demirkaya, 2018; Smit ve Humpert, 2012; Schwab ve Woltran, 2023; Zoraloğlu, 2016). Şener Daşcıoğlu (2024) çalışmasında öğretmen görüşlerinin, materyal ve ders kitaplarının farklılaştırma çalışmalarını güçleştirdiği yönünde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Davis (2020) ise öğretmenlerin farklılaştırma çalışmalarını amacına uygun yapabilmeleri için çeşitli materyal ve kaynaklara ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. İlgili çalışmalar incelendiğinde kaynak ve materyal eksikliğinin farklılaştırmanın önünde büyük bir engel olduğu görülmektedir. Bu engeli aşmak adına okulların fiziki ve teknolojik donanımları iyileştirilmeli, öğretmenler kaynak ve materyal açısından desteklenmelidir.

Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen faktörlerin meslektaşlarla iletişim, okulun sosyal ve fiziki yapısı, eğitim sistemi, farklılaştırılmış öğretime ilişkin alınan eğitimler ve sınıfların fiziki yapısı boyutlarında olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer meslektaşlarla olan iletişimin öğretmenlere, yeni teknikler öğrenme ve yeni bakış açıları kazanma konularında avantaj sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte, öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğinin yeterli olmamasından dolayı farklılaştırılmış öğretim çalışmalarının güçleştiği yönünde bulgulara ulaşılan çalışmalar mevcuttur (Demirkaya, 2018; Kiley, 2011; Nedellec, 2015). Araştırma bulgusunun diğer araştırmalardan farkı ise, çalışmaya katılan öğretmenlerin ve bulundukları okuldaki diğer öğretmenlerin iş birliğine önem vermeleri olduğu düşünülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenler açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada okulların ve sınıfların fiziki - teknolojik donanımlarının farklılaştırılmış öğretim açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bir kısmı mevcut sınıflarının farklılaştırılmış öğretim için yeterli donanıma sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerindeki bu farklılık okul ve sınıfların sahip olduğu donanımlarla ilgili olabileceği gibi öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi kullanma düzeyleriyle de ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ulusoy ve Taşer (2024) ve Gülay (2021) fiziksel ortamın ve kullanılacak materyallerin kısıtlılığının farklılaştırılmış öğretim çalışmalarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Uçarkuş (2024) öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamama nedenlerinden birinin fiziksel koşulların uygunsuzluğu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okulların ve sınıfların fiziksel imkânlarının kısıtlı olmasının farklılaştırma çalışmalarını olumsuz yönde etkilediği bulgularına ulaşılan çeşitli çalışmalar mevcuttur (Demirkaya, 2018; Kiley, 2011; Maddox, 2015; White, 2012). Belirtilen araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmalarda elde edilen bulgular dikkate alındığında, okulların ve sınıfların fiziki, sosyal ve teknolojik yapılarının güçlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının gerektiği görülmektedir. Yapılacak çalışmalar sonucunda okulların fiziki, sosyal ve teknolojik yapıları güçlendirilebilir ve bu sayede öğretmenlerin farklılaştırma çalışmalarını daha etkin kullanabilmeleri sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular müfredatın yoğun olması sebebiyle öğretmenlerin farklılaştırma çalışmalarına gereken süreyi ayıramadıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Ulusoy ve Taşer'de (2024) yaptıkları çalışmada müfredat yoğunluğunun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kısıtladığını belirtmişlerdir. Uçarkuş (2024) müfredattaki yoğunluktan ötürü öğretmenlerin farklılaştırma çalışmaları için gerekli süreyi ayıramadıklarını ve dolayısıyla farklılaştırılmış öğretimi uygulayamadıklarını belirtmektedir. Literatürde müfredat yoğunluğunun farklılaştırma çalışmalarını kısıtladığına dair sonuçlara ulaşılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Affholder, 2003; Demirkaya, 2018; Nedellec, 2015). İlgili çalışmalar incelendiğinde çalışmalarda ortak görüşün müfredattaki yoğunluktan ötürü öğretmenlerin farklılaştırma çalışmalarına gereken süreyi ayıramadıkları yönünde olduğu görülmektedir. Müfredatta yapılacak sadeleştirme çalışmaları, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulamaları adına olumlu sonuçlara olanak sağlayabilir. Bu sayede öğretmenler öğrencileri ile bireysel olarak ilgilenmeye daha fazla vakit ayırabilirler.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha önce aldıkları eğitimleri yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim beklentileri, alanında uzman kişiler tarafından uygulamaya dönük ve öğretmenlerin aktif olduğu şekliyle verilmesidir. Aksi halde öğretmenlerin pasif dinleyici konumunda olduğu hizmet içi

eğitimlerin faydalı olmadığı, katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır. Demirkaya (2018) çalışmasında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime dönük hizmet içi eğitim beklentilerinin, alan uzmanları tarafından uzun süreli eğitimler olarak düzenlenmesi şeklinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gülay (2021) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, müfredatın yoğun olmasının farklılaştırma çalışmalarını güçleştiren başlıca faktörlerden biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik eğitim ihtiyaçları olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmektedir (Ayers, 2008; Kendrick-Weikle, 2014; Kiley, 2011; Sheehan, 2011; Özkanoglu, 2015; White, 2012). İlgili çalışmalar çerçevesinde öğretmenlere, alan uzmanları veya akademisyenler tarafından uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler verilmesinin farklılaştırılmış öğretim bağlamında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen nicel bulgular sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgularda bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmanın nitel bulguları sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma ve öğretim sürecinin merkezine alma hususunda kendilerini yetkin gördüklerini ve farklılaştırma amacıyla birçok tekniği aktif olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri öğretim sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını öğrenci özellikleri doğrultusunda yürüttüklerini ve bu süreçlerde farklı öğrenci özelliklerine yönelik farklı etkinlik ve materyaller kullandıklarını belirtmektedirler. Dolayısıyla araştırmanın nicel ve nitel bulgularının örtüştüğü ve birbirini destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda değişkenler bağlamında yapılan karşılaştırmalarda, lisans ve lisansüstü öğrenime sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin ön lisans öğrenime sahip sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler neticesinde ön lisans öğrenime sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma amacıyla kullandığı materyal ve öğretim tekniklerinin lisans ve lisansüstü öğrenime sahip sınıf öğretmenlerine göre daha kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ve başöğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenleri lehine farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde mesleki tecrübenin öğrenciyi tanıma teknikleri ve zaman yönetimi konularında öğretmenlere avantaj sağladığı, dolayısıyla mesleki tecrübesi arttıkça öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını daha etkin kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum 26-30 yıl mesleki

kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden ve başöğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin öğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olmasını destekler niteliktedir.



VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına yönelik yapılan tartışmalar sonucu ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara bakıldığında ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterliklerinin; planlama ve uygulama alt boyutlarında yüksek düzeyde, değerlendirme alt boyutunda çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyinin erkek sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarda yapılan analizler sonucunda; planlama ve uygulama alt boyutunda kadın sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin erkek sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu, değerlendirme alt boyutunda ise kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Araştırmada 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyinin, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarda yapılan karşılaştırmalar ile planlama alt boyutunda 30 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyinin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Uygulama alt boyutunda yapılan inceleme sonucunda 26-30 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı, farklı mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin değerlendirme alt boyutuna ait farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin bulundukları kariyer basamakları doğrultusunda farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri incelenmiş ve başöğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenlerinin öğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenlerine göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun planlama ve uygulama alt boyutları için de geçerli olduğu görülmüş olup değerlendirme alt boyutunda ise öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen ünvanına sahip sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri incelenmiş olup lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin ön lisans mezuniyetine sahip sınıf öğretmenlerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisans ve lisansüstü mezuniyete sahip sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durumun planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutları için de geçerli bir sonuç olduğu yapılan analizlerle görülmüştür.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf seviyelerine göre farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri incelenmiş ve ilköğretim kademesindeki tüm sınıf seviyelerini okutan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarda yapılan analizlerle bu sonucun planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutu için de geçerli olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ve farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterliklerine yönelik görüşleri incelenmiş ve aşağıdaki temalara ulaşılmıştır.
 - Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin görüşler
 - Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin öğretmen yeterlikleri
 - Farklılaştırılmış öğretimde dikkate alınan öğrenci özellikleri
 - Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının olumlu ve olumsuz yönleri
 - Farklılaştırmayı güçleştiren faktörler
 - Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen diğer faktörler

- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi, öğretim süreçlerinin ve bu süreçlerde kullanılacak etkinlik ve materyal çeşitliliğinin öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda belirlendiği bir yaklaşım olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını eğitim öğretim süreçlerine yansıttıkları ve bu doğrultuda kullandıkları öğretim tekniklerinde çeşitliliğe gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırma yapmak amacıyla sıklıkla kullandığı öğretim tekniklerinin bağımlı çalışma, istasyon, düşün eşleş paylaş, grup araştırması, küçük gruplarla öğretim, öğrenci ürün dosyaları, öykü temelli öğrenme, ilgi grupları, konuşma halkası, portfolyolar, ayrılıp birleşme, evet hayır kartları, okuma çemberi, tamamlama etkinlikleri ve SCAMPER olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim bağlamında, öğrenciyi tanıma ve öğrenme sürecinin merkezine alma konularında yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim bağlamında kendilerini yeterli görmedikleri durumun zaman yönetimi olduğu sonucu elde edilmiştir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin içerik, süreç ve üründe farklılaştırma yapmak adına dikkate aldığı öğrenci özelliklerinin hazırbulunuşluk, ihtiyaç ve ilgi şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıkları, bu doğrultuda farklı etkinlik ve materyaller kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise farklılaştırılmış öğretimin öğrenci ve öğretmenler açısından olumlu ve olumsuz yönleridir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda farklılaştırılmış öğretimin öğrenci ve öğretmenler açısından olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:
 - Farklılaştırılmış öğretimin öğrencilere kendi hızlarında ilerleme imkânı sunduğu ve bu sayede tüm öğrencilerin bireysel hedefleri doğrultusunda başarıya ulaşmalarına olanak sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
 - Farklılaştırılmış öğretimin bazen, akademik başarısı düşük ve içe kapanık öğrenciler için, her ne kadar kendilerine uygun öğrenme yaşantılarıyla karşılaşsalar dahi, yetersizlik hissine kapılmalarına sebep olabileceği sonucuna

ulaşılmıştır. Bu durumun dışında farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler açısından olumsuz bir yönünün bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Farklılaştırılmış öğretimin sınıf öğretmenlerine öğrenciyi tanıma ve sınıf yönetimi konularında avantaj sağladığı sonucu elde edilmiştir.
- Farklılaştırılmış öğretimin öğretmenler açısından olumsuz yönünün zaman alıcı olası yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda farklılaştırmayı güçleştiren faktörler üç kategoride incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:
 - Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim bağlamında planlama aşamasını güçleştiren faktörlerin; sınıfların kalabalık olması, materyal eksikliği ve öğrenci özelliklerindeki çeşitliliğin fazla olmasından dolayı planlama yapmanın zor ve zaman alıcı olması şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
 - Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim bağlamında uygulama ve değerlendirme aşamalarını güçleştiren faktörlerin zaman yönetimi, sınıfların kalabalıklığı ve bazı durumlarda öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışı alışkanlıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını etkileyen diğer faktörler incelendiğinde;
 - Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarla olan ilişkilerinin, yeni teknikler öğrenme ve yeni bakış açıları kazanma konularında sınıf öğretmenlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
 - Okulun sosyal ve fiziki yapısının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına etkisi incelendiğinde, okullarda fiziki ve teknolojik açıdan donanımların yetersiz olduğu durumlarda farklılaştırma çalışmalarının olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.
 - Mevcut eğitim sisteminin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına etkisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin analizi ile müfredattaki yoğunluğun farklılaştırma çalışmalarını olumsuz yönde etkilediği ancak yapılan program değişiklikleri ile farklılaştırılmış öğretime daha fazla yer verilmeye başlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
 - Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin aldıkları eğitimler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin aldıkları eğitimleri yeterli görmedikleri ve bu doğrultuda düzenlenen eğitimlerin yeniden

yapılandırılarak katılımcıların aktif olduğu eğitimler şeklinde düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir bölümünün, sınıflarının fiziki donanımlarının farklılaştırılmış öğretim bağlamında yeterli olmadığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda oluşturulan öneriler aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, merkezdeki sınıflarının kalabalık olmasının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Bu doğrultuda MEB'in ilgili birimleri tarafından sınıf mevcutlarına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenleri görüşleri doğrultusunda okulların ve sınıfların, fiziki ve teknolojik donanımlarının farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının aktif olarak kullanılması için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda okulların ve sınıfların, fiziki ve teknolojik donanımlarına yönelik iyileştirme çalışmaları yapılabilir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin daha önce aldıkları eğitimleri yetersiz gördükleri ve düzenlenen hizmet içi eğitimlere çeşitli eleştiriler getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerine farklılaştırılmış öğretime ilişkin alan uzmanları tarafından hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri farklılaştırılmış öğretim kapsamında zaman yönetiminde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda düzenlenecek hizmet içi eğitimler de zaman yönetimi konusu ele alınabilir.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı farklılaştırma amacıyla kullanılacak öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerinin sınırlı düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerine öğretim tekniklerine ilişkin uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik aldıkları eğitimleri yetersiz gördükleri düşünüldüğünde, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına verilecek farklılaştırılmış öğretimle ilgili uygulamaya dönük eğitimler artırılabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Benzer bir araştırma farklı eğitim kademelerinde görev alan branş öğretmenlerine yönelik yapılabilir.
- Araştırmada veriler öz yeterlik ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Benzer bir araştırma sınıf öğretmenlerinin öğrenme ortamlarında gerçekleştirdiği farklılaştırma uygulamalarına ilişkin yapılacak gözlem ile zenginleştirilebilir.
- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Yeni yapılacak çalışmalar ile sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim öz yeterlik düzeylerini eğitim öğretim ortamlarına ne düzeyde yansıttıkları incelenebilir.
- Araştırmanın nitel boyutunda bazı sınıf öğretmenleri farklılaştırma amacıyla kullanılabilecek öğretim tekniklerine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ile farklılaştırılmış öğretim stratejilerine ilişkin deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abaza, C. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamasının 7. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme yaklaşımlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Abbati, D. G. (2012). *Differentiated instruction: Understanding the personal factors and organizational conditions that facilitate differentiated instruction in elementary mathematics classrooms* [Unpublished doctoral dissertation]. University of California.
- Adam, P. & Dooley, B.S. (2009). *The effect of differentiated instruction on a fourth grade science class* [Unpublished master research project]. Ohio University.
- Adlam, E. (2007). *Differentiated instruction in the elementary school: Investigating the knowledge elementary school teachers possess when implementing differentiated instruction in their classrooms* [Yüksek lisans tezi]. University of Windsor.
- Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*. [Doktora tezi]. University of Kansas.
- Akdemir, Z. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğretmen ve öğrencilere etkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Akgündüz, Y. (2018). Türkiye'deki özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 35-52.
- Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54.
- Alkan, A., Mertol, H., ve Mertol, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojileri derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak resfibenin kullanımı. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(21), 1-11.
- Alpar, R. (2000). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. GSGM Yayınları.
- Altuntaş, K. (2022). *Sosyal bilgiler dersi insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi
- Aras, İ. (2018). *The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes* [Master's thesis]. Bahçeşehir University.

- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960.
- Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Avcı, S. (2022). *Farklılaştırılmış ev ödevi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2017). *Farklılaştırılmış öğretim teori ve uygulama*. Nobel Yayıncılık.
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim* (4. Bs.). Nobel Yayıncılık.
- Ay, Y. (2023). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi noktalama işaretleri öğretiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamaları: Bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2022). *SCAMPER tekniğinin 5-6 yaş çocukların çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Aydoğan Yenmez, A., ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: Süreç üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 244-363.
- Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe county Georgia* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Capella.
- Azrak, S. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme sorumluluğunun geliştirilmesinde farklılaştırılmış öğretimin etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bacanak, A. & Kaya, M. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının düşünceleri: fen okuryazarı birey yetiştirmede öğretmenin yeri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (21), 209-228
- Bagot, E., & Latham, R. (2019). Teaching from an overflow: Develop, deliver, differentiate. *Agora*, 54(2), 27-32. Erişim: <https://www.proquest.com/scholarlyjournals/teaching-overflow-develop-deliverdifferentiate/docview/2599641479/se-2>
- Bağrıyanık, H. M. (2020). *Farklılaştırılmış öğretimin doğrusal denklemler konusunda akademik başarıya, öz-düzenleme stratejilerine, motivasyonel inançlara ve üstbiliş farkındalıklara etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik*

- Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. ABD: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001) Social Cognitive Theory: an Angetic. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1-26.
- Bayram, B. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik algı ve uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Beecher, M., & Sweeny, S. M. (2008). Closing the achievement gap with curriculum enrichment and differentiation: one school's story. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 502-530.
- Beler, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Belzic, C. (2022). *Teachers' perceptions of differentiated instruction for gifted students in the middle school general classroom* [Doctoral dissertation]. Walden University.
- Bender, W. N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Corwin Press.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Benjamin, L. K. (2020). *Differentiated instruction in middle school inclusion classrooms to support special education students* [Doctoral dissertation]. Walden University.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (289-314). Nobel Yayın Dağıtım.
- Blackburn, B. R. (2019). Ensuring rigour in a differentiated classroom. *Australian Educational Leader*, 41(1), 12-15.
- Bondie, R. S., Dahnke, C. ve Zusho, A. (2019). How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336- 362.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları.
- Brown, L. D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice* [Unpublished doctoral dissertation], University of Central Oklahoma Edmond.

- Bush, G. (2006). Differentiated instruction. *School library Media Activities Monthly*, 23(3), 43-45.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Pegem Akademi.
- Caine, G., ve Caine, R. N. (2002). *Making connections: Teaching and the human brain* (trans. G. Ülgen). Ankara: Nobel Yayınları.
- Can, A. (2022). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi*. Pegem Akademi
- Capa, Y. (2005). *Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy* [Unpublished doctoral dissertation]. The Ohio State University.
- Casey, M. K. (2011). *Beginning teachers' perceptions of preparedness to differentiate instruction for diverse learners* [Doctoral dissertation]. Johnson & Wales University
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı. A. Cavkaytar, & D. T. Ersan (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 1-23). Eğiten Kitap.
- Cawley, P. (2017). *Matematikte 1. sınıf ileri düzey öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim*. [Yüksek Lisans Tezleri, Bitirme ve Bitirme Projeleri]. 284.
- Cebeci Emre, Ş. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Chapman, C., & King, R. (2014). *Planning and organizing standards-based differentiated instruction*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chen, Y.H. (2007). *Exploring the assessment aspect of differentiated instruction: college EFL learners' perspectives on tiered performance tasks* [Unpublished Doctoral Dissertation], The University of New Orleans.
- Chien, C. W. (2012). Differentiated instruction in an elementary school EFL classroom. *TESOL Journal*, 3(2), 280-291.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015b). Nitel ve karma araştırma yöntemleri (M. Sever, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. bs.) içinde (s. 400-433). Anı Yayıncılık.
- Compen, B., Verstegen, D., Maussen, I., Hülsmann, C. & Dolmans D. (2024). Good practices for differentiated instruction in vocational education: the combined perspectives of educational researchers and teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Corley, M. A. (2005). Differentiated instruction: adjusting to the needs of all learners. *Focus on Basics Connecting Research & Practice* 7(C), 13-16

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2016a). Araştırma yaklaşımının seçimi (M. Bütün, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s.3-23). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016b). Karma yöntemler (G. Hacıömeroğlu, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s. 215-240). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2016c). Nicel yöntemler (M. Bursal, Çev.). S. B. Demir (Ed.). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (2. bs.) içinde (s. 155-182). Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Çalgıcı, G. (2023). *Fen eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin üst-bilişsel farkındalıkları, kavramsal anlamaları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri* [Yüksek lisans tezi]. Osman Gazi Üniversitesi.
- Çelik, E. (2020). Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim stratejilerine yönelik tutumları ve uygulamaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 865-882.
- Çolak, E. (2014). Öğrenme – öğretme süreçlerinde yeni yaklaşımlara dayalı örnek uygulamalar. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (251-254). Anı Yayıncılık.
- Çulhaoğlu, Ö., Letzel-Alt, V. (2023). Turkish Primary School Teachers' Implementation of Differentiated Instruction An Explorative Qualitative Study. In V. Letzel-Alt, M. Pozas (Eds.), *Differentiated instruction around the world global inclusive insight*. (pp. 115-131). Waxmann.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupcu-Doğan, A., & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *GEFAD*, 37(3), 883-910.
- Dal, E. (2022). *Farklılaştırılmış öğretim araştırmalarının eğilimi: bibliyometrik ve içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Davis, C. (2020). *Elementary reading teachers' perceptions about differentiated instruction*

- [Doctoral dissertation]. Walden University.
- Davis, T.C. (2013). *Differentiation of instruction in regular education elementary classes: An investigation of faculty and educational leaders' perceptions of differentiated instruction in meeting the needs of diverse learners* [Doctoral dissertation]. University of Louisiana at Lafayette.
- De Jager, T. (2017). Perspectives of teachers on differentiated teaching in multicultural south African secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*. 53, 115–121.
- Dedeoğlu, H. (2022). *Uzman öğretmenlik öğretim programı çalışma kitabı*. Ankara
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* [Doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demiral, S. (2015). Farklılaştırılmış öğretim, A. Arı. (Editör). *Alternatif Öğrenme Öğretme Yaklaşım ve Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi, s.99-115.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (20. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Doğan, İ. Z. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime dair özyeterlik algılarını ile mesleki özyeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Dolu Örnek, G. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim tasarımı uygulama ve yetkinlik düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Drapeau, P. (2004). *Differentiated instruction*. Scholastic.
- Driskill, K. M. (2010). *A qualitative study of teacher understanding and use of differentiated instruction to promote reading achievement* [Doctoral dissertation]. University of Phoenix.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme*. (4. Baskı). Pegem Yayınevi.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (1995). *Multiculturalism and Learning Style*. Teaching and Counseling Adolescents.
- Duran, M., ve Akdeniz, H. (2016). Çoklu zekâ kuramı. *Pegem Atıf İndeksi*, 701-771.
- Duran, S. (2024). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının 4. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarısına ve motivasyonlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.

- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ekinci, O. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Erdemir Sezer, S. (2023). *İngilizce hazırlık sınıflarının farklılaştırılmış öğretim ve andragoji uygulamaları açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eren Tuzkan, F. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yaratıcılığı teşvik etme ve farklılaştırılmış öğretim verebilme özyeterliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Erickson, C. (2010). *Differentiated instruction: Applying the work of C.A. Tomlinson in the primary literacy classroom* [Master Thesis]. University of Victoria.
- Ermiş, F. (2021). *Fen bilimleri dersinde farklılaştırılmış öğretime işbirlikli öğrenmenin entegrasyonu, uygulanması ve etkililiğinin araştırılması* [Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. 6. Baskı. Ankara: Edge Akademi.
- Ferrier, A. M. (2007). *The effects of differentiated instruction on academic achievement in a second-grade science classroom* [Doctoral Dissertation]. Walden University.
- Forsten, C., Grant, J. ve Hollas, B. (2002). *Differentiated Instruction: Different Strategies for Different Learners*. Crystal Springs Books.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. CA: John Wiley & Sons Inc.
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 544-556.
- Gardner, H. (2008). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York, NY: Basic Books.
- Garrett, S. (2017). *A comparative study between teachers' self-efficacy of differentiated instruction and frequency differentiated instruction is implemented* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.

- Gault, S. T. (2009). *Implementing differentiated instruction in third grade math classrooms* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Gheysens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1383–1400.
- Good, M. (2006). *Differentiated Instruction: Principles and Techniques for the Elementary Grades* [Unpublished master's thesis]. Dominican University.
- Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Gregory, G. H. And Chapman, C. (2020). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all* (3rd Ed.) (Çeviri: Sözer, M.A.). Pegem Akademi.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Güneş F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşımla sınıf yönetimi*, 1. Baskı. Nobel Yayınları
- Gürgeç Akıcı, B. (2017). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının çoklu bütüncül yaklaşımla değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Güven, H. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama becerileri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Effective classroom practices report no.6.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. CAST Professional Publishing.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Heacox, D. (2014). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners*. (3rd Ed.) Minneapolis (Usa): Free Spirit Publishing.
- Heng, T. (2023), Lessons on educational borrowing and change: teachers' implementation of differentiated instruction in Singapore. *Pedagogy, Culture & Society*.

- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson.
- Hockett, J. (2018). *Differentiation handbook: strategies and examples: Grades 612. The Tennessee Department of Education*.
- Ismajli, H. ve Morina- Imami, I. (2018). Differentiated instruction: understanding and applying interactive strategies to meet the needs of all the students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218.
- Jadama, L. M. (2014). Impact of subject matter knowledge of a teacher in teaching and learning process. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 7(20).
- Jurs, S. & Wiersma, W. (2005). *Research methods in education: An introduction* (8th ed.). Ally and Bacon.
- Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kara, C. (2019). *Sosyal bilgiler felsefe, sosyoloji ilişkisi. İçinde C. Taşkıran, K. Coşkun, C. Kara, Z. Çakmak, B. Bulut, A. Meydan, Y. Topkaya, M. Şentürk, Z. Tangülü, A. Tosun, F. Ezer, Ü. Ulukaya Öteleş, & M. B. Yılar (Ed.), Sosyal bilgilerin temelleri* (ss. 54–71). Pegem Akademi Yayınları.
- Karabulut, Y. (2023). *Coğrafya dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarısına ve derse yönelik tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi] Anadolu Üniversitesi.
- Karakaş, E. (2019). *İlköğretim matematik dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına uygun düzenlenen öğretim sürecinden yansımalar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Karasaç Horkel, B. (2023). *EFL instructors' perceptions and practices of differentiated instruction at tertiary level* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişiyeye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Kavut B. (2024). Farklılaştırılmış öğretim. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 5(1), 62-79.
- Kazancı, E. (2023). *Farklılaştırılmış öğretimin üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme eğilimi üzerine etkisi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kendrick-Weikle, K. (2014). *Illinois high school teachers' understanding and use of differentiated instruction* [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses (UMI No: 3713728).
- Kılınç, Ş. ve Sözer, M. A. (2023). *Farklılaştırılmış öğretim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kiley, D. (2011). *Differentiated instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice* [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3455173)
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacılar için SPSS uygulamalı istatistik*. Edge Akademi.
- King, S. (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners* [Unpublished doctoral dissertation]. Tennessee State University.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Koç, H. ve Gürgür, H. (2021). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin uygulamalarında farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 138-148.
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated instruction: the effect on student achievement in an elementary school* [Unpublished doctor dissertation]. Michigan University.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Kozikoğlu, İ. ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Köksal, N. (2015). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ö. Demirel (Ed.), Pegem Akademi.
- Kurnaz, A. ve Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim*

- Dergisi*, 47(1), 309-332.
- Kuzgun, D. ve Deryakulu, D. (2017). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Külekçi, G., & Atici, B. (2017). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin ders anlatım tarzlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 1-17.
- Leblebici, B. (2020). *Learning through differentiated instruction: action research in an academic english class* [Yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Luster, R. (2008). *A quantitative study investigating the effects of whole-class and differentiated instruction on student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Maddox, C. (2015). *Elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction* [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2022). *Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2012). *4+4+4 Eğitim Sistemi*. Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/>
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Editörü: S. Turan). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Mills, M., Monk, S., Keddle, A., Renshaw, P., Christie, P., Geelan, D., & Gowlett, C. (2014). Differentiated learning: From policy to classroom. *Oxford Review of Education*, 40(3), 331-348.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. Psychology Press.
- Muthomi, M. W. & Mbugua, Z. K. (2014). Effectiveness of differentiated instruction on secondary school students achievement in mathematics. *International Journal of Applied*, 4(1), 116-128.M1.
- Mutlu, N., & Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime

- yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Mutlu, N., Öztürk, M., & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 185-202.
- Nedellec, C. M. (2015). *Teachers' understanding of differentiated instruction in swiss elementary schools* [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 3718012).
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Scarecrow Press.
- O'Dell, A. D. (2022). *The Correlation Between Self-Efficacy, Differentiated Instruction, and Gifted Training in Schools Serving Students Originating From Under-Resourced Homes* [Doctoral dissertation]. Liberty University.
- Oliva, P. F. (2005). *Devoloping the curriculum*. (6th ed.). New York, NY: Harper Collins Publishers.
- Onur, D. & Zorlu, T. (2017). Tasarım stüdyolarında uygulanan eğitim metodları ve yaratıcılık ilişkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication TOJDAC*, 7 (4), 542- 555.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2006). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin özyeterlik duygusunun belirlenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-Dergisi EDU*.
- Özbal, A. F. (2016). *Beden eğitimi ve spor dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özdemir, S., & Dişçi, R. (2019). Türkiye'de öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(3), 284-299.
- Özdemirci, G. (2024). *Özel yetenekli öğrencilerle çalışan ve çalışmayan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ve etkili öğretmen özelliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özer, S. & Yılmaz, E. (2016). *Farklılaştırılmış Öğretim*. E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Editörler), Eğitim bilimlerinden yansımalar içinde. Çizgi Kitabevi.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin*

- kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özgüler, S. (2024). *English teachers' perceptions of differentiated instruction in the turkish context* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi.
- Özkanoglu, Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllar programı'nda farklılaştırılmış öğretim hakkında görüş ve uygulamaları* [Doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özsoy, G., & Kuzgun, Y. (2016). Türkiye'de eğitim fırsatlarının eşitliği. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 85-102.
- Özyaprak, M. (2016). Yaratıcı düşünme eğitimi: SCAMPER örneği. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 3 (1), 67-81.
- Prast, E., Weijer Bergsma, E. V., Kroesbergen, E. H. and Van Luit, J. E. H. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, (54), 22-34.
- Prince, B. L. (2011). *Teacher perceptions of differentiated instruction* [Doctoral dissertation]. Walden University.
- Pritchard, A. (2013). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom* (3rd ed.). Routledge.
- Roberts-Mahon, V. (2016). *A case study on differentiated instruction in an elementary school classroom* [Doctoral dissertation]. Morgan State University.
- Rutledge, S.R. (2016). *What Do Teachers Know About Differentiated Instruction?* [Doctoral thesis]. Louisiana State University And Agricultural.
- Salar, R. (2018). *Fizik eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ve 5E öğrenme modelinin farklı değişkenler üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Sapan, M. (2021). *The effects of differentiated instruction on student language achievement, motivation and autonomy in efl classrooms* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Sarıbaş, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sawhney, S. (2015). Unpacking the nature and practices of inclusive education: The case of two schools in Hyderabad, India. *International Journal of Inclusive Education*, 19(9), 887-907.
- Saykal, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, özyeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya

Üniversitesi.

- Schwab, S., & Woltran, F. (2023). *Obstacles to differentiated instruction (DI) reviewing factors outside the classroom that contribute to successful DI implementation*. In V. Letzel-Alt, M. Pozas (Eds.), *Differentiated instruction around the world global inclusive insight*. (pp. 103-114). Waxmann.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Selçuk, G. (2016). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları ve öz yeterlik inançlarının öğretmen yetiştirme programı kapsamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. (14. Baskı). Pegem Yayıncılık
- Sheehan, J. A. (2011). *Responding to student needs: The impact on classroom practice of teacher perceptions of differentiated instruction*. [Doctoral dissertation]. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 3489941).
- Siam, K., & Al Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Smit, R., & Humpert, C. A. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Solution Tree Press.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and teacher education*, 67, 291-301.
- Şaban, C. (2020). *The implementation of differentiated instruction in higher education EFL classrooms* [Doctoral dissertation]. Bahçeşehir University.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B., & Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(22), 120-133.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Şener Daşcıoğlu, H. (2024). *Ortaokul öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim deneyimleri üzerine bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Şentürk, C. (2013). Eğitimde başarıya giden yolda öğrenme stilleri faktörü. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 164-165, 10-15.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Talain, A. A., & Mercado, F. M. (2023). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction for English language teaching. *The Normal Lights*, 17(2), 1-29.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Taylor, B. K. (2015). Content, process, and product: modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record* 51(1), 13-17.
- Tokatlı, E. (2022). *English language teachers' perceptions of differentiated instruction at a foundation school in Turkey: A case study* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating Instruction for Advanced Learners in the MixedAbility Middle School Classroom*. ERIC Digest E536
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2001). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Tomlinson, C. A. (2001a). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson, C. A. (2001b). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiation into practice. A resource guide for differentiating curriculum, grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum

Development Publications.

- Tomlinson, C. A. (2004). *Fulfilling the promise of differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). *Grading and differentiation: Paradox or good practice? Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2007). Learning to love assessment. *Educational Leadership*, 65(4), 8–13.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim* (2. Basım) Sev Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Karma Öğretim*.(Çev. S. Emir ve A. Aksu)(1. Baskı). Anı Yayıncılık
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C.A., ve Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A.,(2007). *Öğrenci gereksinimlerine göre farklılaştırılmış eğitim*. SEV Matbaacılık ve Yayıncılık
- Tortop, H.S. (2018). *Üstün zekâlılar eğitiminde farklılaştırılmış öğretim müfredat farklılaştırma modelleri*. (2. Baskı). Genç Bilge.
- Tuccillo, M. C. (2019). *Teacher support for self-regulation and use of differentiated instructional practices: a mixed method analysis* [Published doctor dissertation]. Fordham University.
- Turville, J. (2007). *Differentiating by student interets*. Larchmont: Eye on Education.

- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: vücudumuzu tanıyalım ünitesi* [Yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Türegün Çoban, B. (2020). *7. sınıf yabancı dil öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Türkmenoğlu, Ö.A. (2022). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik kapsayıcı eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Gaziantep Üniversitesi.
- Uçarkuş, E. (2024). Teachers' perspectives on differentiated instruction in Turkey: A meta-synthesis study. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 442-458.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ulusoy, A. (2023). *Sosyal bilgiler eğitiminde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının tarihsel analizi ve günümüzde uygulanma sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ulusoy, A., & Taşer, S. (2024). Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(72), 571-601.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO Publications.
- Uzun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Üçarkuş, E. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde farklılaştırılmış öğretimin öğrencilerin akademik başarı ile beceri erişilerine etkisinin ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Valiandes, S., & Neophytou, L. (2018). Teachers' professional development for differentiated instruction in mixed-ability classrooms: investigating the impact of a development 375 program on teachers' professional learning and on students' achievement. *Teacher Development*, 22(1), 123–138.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wan, S. W. Y. (2016). Differentiated instruction: Are Hong Kong in-service teachers ready? *Teachers Teach*. 23, 1–28.
- Watts-Taffe, S., Laster, B. P., Broach, L., Marinak, B., McDonald Connor, C., & Walker-

- Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303-314. Doi: 10.1002/TRTR.01126
- Westergard, E. (2013). Teacher competencies and parental cooperation. *International Journal about Parents in Education*. 7(2), 91-99
- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a south east Massachusetts school district* [Unpublished doctoral dissertation]. Northeastern University.
- White, M. E. (2012). *An Examination of Professional Development on Differentiated Instruction with K-4 Teachers* [Doctoral dissertation]. Northcentral Üniversitesi.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. ve Karadağ, R. (2009). Teachers' perceptions and practices regarding differentiated instruction. *The Asian Conference on Education: Local Problems, Global Solutions*, 24-25 October 2009, Osaka-Japan, 880-888.
- Yatvin, J. (2004). *A room with a differentiated view: How to serve all children as individual learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yavuz, A. C. (2018). *The effects of differentiated instruction on turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2024). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış konusundaki öz yeterlikleri ile öğretimi güçleştiren faktörlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yıldız, M. (2023). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin öz yeterlik algıları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 27/2, 661-683.
- Yıldız, R. (2019). *Fizik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi ve öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yılmaz, Ö. (2022). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim hakkındaki görüşleri: bir*

- olgubilim araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yiğitalp, N. (2014). *Yönlendirilmiş beyin fırtınası (scamper) tekniğine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Zoraloğlu, S. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin bir durum çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.





EKLER

Ek 1. Farklılaştırılmış Öğretim Öz-Yeterlik Ölçeği

Değerli katılımcılar. Bu ölçek farklılaştırılmış eğitim programına ilişkin algılarınızı ölçmeye yönelik oluşturulmuştur. Ölçeğimiz kendinizi değerlendirmenizi amaçlamaktadır. Lütfen her maddeyi kendinize uygun olacak şekilde dikkatle puanlandırınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Ne katılmıyorum, ne katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
PLANLAMA					
1- Derste hızlı/yavaş öğrenen öğrenciler için farklı seviyelerde çalışma yaprağı oluşturabilirim.					
2- Farklı seviyedeki öğrenciler için seviyelerine uygun kaynaklar hazırlayabilirim.					
3- Öğretim programındaki kazanımları farklı öğrenci seviyelerine uygun hale getirebilirim.					
4- Programdaki kazanımları farklı zorluk düzeyinde konulara ayırabilirim.					
5- Öğrencilerin ilgilerine göre sözel, görsel ve görsel-işitsel kaynaklar hazırlayabilirim.					
6- Ön bilgileri farklı olan öğrenciler için farklı seviyelerde kaynak oluşturabilirim.					
7- Derste kullanacağım etkinlikleri öğrenci ilgilerine göre hazırlayabilirim.					
8- Kaynak hazırlarken öğrencilerin farklı sosyo-kültürel özelliklerini dikkate alabilirim.					
9- Ders konularını öğrencilerin ilgi duydukları alanlara göre farklılaştırabilirim.					
10- Öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak farklılaştırılmış ders planı hazırlayabilirim.					
UYGULAMA					
11- Derste öğrencilerin hazırbulunmuşluk, yetenek, ilgi ve sosyokültürel özelliklerine göre farklı öğrenme ürünleri oluşturmalarını sağlayabilirim.					
12- Sınıf düzenini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre oluşturabilirim.					
13- Sınıfta farklı öğrenme stiline sahip öğrencilere yönelik öğrenme istasyonları oluşturabilirim.					
14- Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ders süresini esnek kullanabilirim.					
15- Farklı seviyelerdeki öğrencilere ihtiyaçları kadar destek sağlayabilirim.					
16- Öğretim sırasında öğrencilerin hazırbulunmuşluklarını, yeteneklerini, ilgilerini ve sosyokültürel özelliklerini tespit etmek için gerekli araçları işe koşabilirim.					
17- Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerine göre öğretimimi düzenleyebilirim.					
18- Dersin amacına uygun olarak sınıfı homojen, heterojen, rastgele veya öğrenci ilgi alanlarına göre küçük gruplara ayırarak ders işleyebilirim.					
19- Daha hızlı/yavaş öğrenen öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik farklı öğrenme ortamları hazırlayabilirim.					
20- Ders sürecinde bireysel çalışma etkinliklerini etkili şekilde uygulayabilirim.					
21- Hızlı öğrenen öğrencilere daha çok şey öğretmek üzere uygulama yapabilirim.					
DEĞERLENDİRME					
22- Öğrencilerin seviyelerine göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilirim.					
23- Ders sonunda öğrencilerin ders içinde öğrendiklerini ölçecek farklı araçlar kullanabilirim.					
24- Yazılı ve test sınavlarında soruları hızlı/yavaş öğrenen veya öğrenme stili bakımından farklı öğrenci özelliklerine göre farklılaştırabilirim.					
25- Öğretim sürecinde ekran ve öz değerlendirmeyi etkili bir şekilde kullanabilirim.					
26- Farklı özellikteki öğrencilere ihtiyaçlarına göre dönüt sağlayabilirim.					

Ek 2. Farklılaştırılmış Öğretim Görüşme Formu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİMLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik öz yeterliklerini ve görüşlerini tespit etmektir. Bu kapsamda çalışmaya yapacağınız katkılar oldukça önem arz etmektedir. Çalışmada elde edilen veriler bilimsel çalışmada kullanılacak olup kişisel bilgileriniz çalışmada yer almayacaktır. Bu nedenle sorulara içten ve samimi cevaplar vermeniz önem arz etmektedir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 40 dakika sürecek olup görüşmeler izniniz doğrultusunda kayıt altına alınacaktır. Şimdiden çalışmaya yapacağınız katkılar için teşekkür ederiz.

Mehmet TEMİZ
Amasya Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgileriniz yer almaktadır. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.

1. Adınız Soyadınız :
2. Cinsiyetiniz : Erkek() Kadın()
3. Mesleki Kıdeminiz : 0-5 yıl() 6-10 yıl () 11-15 yıl()
16-20 yıl () 21-26 yıl() 26-30 yıl()
30 üzeri yıl ()
4. Eğitim Durumunuz : Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü ()
5. Öğretmenlik Kariyer Basamağınız: Öğretmen () Uzman Öğretmen()
Baş Öğretmen ()
6. Okutmuş Olduğunuz Sınıf Seviyesi: 1.Sınıf() 2.Sınıf()
3.Sınıf() 4.Sınıf()

Görüşme Soruları

1. Farklılaştırılmış öğretimi daha önce duydunuz mu? Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
2. Öğretimi farklılaştırıyor musunuz?
 - a. Evet / Öğretimi farklılaştırmak amacıyla hangi etkinlikleri kullanıyorsunuz?
 - b. Hayır/ Farklılaştırmama nedenleriniz nelerdir?
3. Farklılaştırma yöntem ve teknikleri hakkında ne biliyorsunuz? Daha önce kullandığınız farklılaştırma teknikleri oldu mu?
4. Aşağıdaki farklılaştırma tekniklerinden hangilerini sıklıkla kullanıyorsunuz?

İstasyonlar	Ajandalar	Karmaşık Öğretim	Yörünge Çalışmaları	Merkezler	4Mat	Okuma Çemberi
Ayrılıp Birleşme	Öğrenci Ürün Dosyaları	Grup Araştırması	Bağımsız Çalışma	Öykü Temelli Öğrenme	RAFT	SCAMPER
Düşün-Eşleş-Paylaş	Biyotaklit	Morfolojik Sentez	Öğrenme Sözleşmeleri	Evet Hayır Kartları	Karmaşık Öğretim	K-W-L Kartları
Giriş Noktaları	Tamamlama Etkinlikleri	Katlı Öğretim	Portfolyolar	Tercih Panoları	Program Sıkıştırma	K-W-L-H Kartları

Küçük Gruplarla Öğretim	İlgi Merkezleri	İlgi Grupları	Edebiyat Toplantıları	Think-Tac-Toe	Düşünme Benekleri	Çapa Aktiviteleri
Konuşma Halkası	Mentüler	Seçim Tahtası	Dört Köşe Tablosu	Araştıran-Ben	WebQuest-İnternet Araştırmaları	Büyük Final

5. Öğretimi farklılaştırma konusunda gerekli yeterliğe sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Neden?
 - a. Öğretimin farklılaştırılması bağlamında güçlü olduğunuz yönleriniz nelerdir?
 - b. Öğretimin farklılaştırılması bağlamında zayıf olduğunuz yönleriniz nelerdir?
6. Öğretimi farklılaştırmak adına aşağıdaki öğrenci özelliklerinden hangilerini dikkate alıyorsunuz? Bu özelliklerin önem sırası sizce nasıl olmalıdır?

İlgi -İhtiyaç-Hazırbulunusluk-Öğrenme Hızı-Öğrenme Profili

- a. Dersin planlanması aşamasında öğrenci özelliklerine yönelik herhangi bir çalışma yapıyor musunuz?
- b. Dersin uygulama aşamasında öğrenci özelliklerine yönelik herhangi bir çalışma yapıyor musunuz?
- c. Ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrenci özelliklerine yönelik herhangi bir çalışma yapıyor musunuz?
7. Öğretimi öğrencilerin bireysel farklılıkları doğrultusunda farklılaştırmanızı güçleştiren faktörler nelerdir?
 - a. Planlama aşamasını güçleştiren faktörler nelerdir?
 - b. Uygulama aşamasını güçleştiren faktörler nelerdir?
 - c. Ölçme ve değerlendirme aşamasını güçleştiren faktörler nelerdir?
8. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanmanın öğrenciler açısından;
 - a. Olumlu yönleri var mıdır? Açıklayınız.
 - b. Olumsuz yönleri var mıdır? Açıklayınız.
9. Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını kullanmanın öğretmenler açısından;
 - a. Olumlu yönleri var mıdır? Açıklayınız.
 - b. Olumsuz yönleri var mıdır? Açıklayınız.
10. Diğer meslektaşlarınızla olan iletişim ve iş birliğinizin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına olumlu veya olumsuz etkileri var mıdır? Varsa nelerdir?
11. Görev yaptığınız okulun bulunduğu sosyal çevre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarınızı nasıl etkilemektedir?
12. Mevcut eğitim sistemimiz farklılaştırma tekniklerini kullanmanıza olanak sağlamakta mıdır? Neden?
13. Eğitim ve meslek hayatınızı düşündüğünüzde farklılaştırılmış öğretime yönelik düzenlenen eğitimler yeterli midir? Bu eğitimler sizce nasıl olmalıdır?
14. Görev yaptığınız okullarda sınıfların fiziksel özellikleri, farklılaştırılmış öğretim tekniklerini kullanmanıza olanak sağlıyor mu? Açıklayınız.

Ek 3. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.10.2023-154886



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-154886
Konu : Etik Kurul İzni Hakkında

11.10.2023

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Dr. Öğr. Üyesi Neşe KUTLU ABU
Dr. Öğretim Üyesi

İlgi : 21.09.2023 tarihli ve 4971 sayılı yazı.

"Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Seda SABAH
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Dr. Neşe Kutlu Abu Başvuru Değerlendirme (1 Sayfa)
- 2- Etik Kurul İzni Hakkında (16 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSE5L4RRNB Pin Kodu :75482

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSE5L4RRNB&eS=154886>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya
Telefon:2600060 Faks:2600059
e-Posta: genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web: <http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx>
Kep Adresi: amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Hilal Özden ÇON
Unvanı: Araştırma Görevlisi

Tel No: 2



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	21.09.2023
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	11.10.2023
Karar tarihi	11.10.2023

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırma ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad, soyad ve imzaları.

Doç. Dr. Seda SABAH	Başkan	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Melike BAŞ	Üye	Yabancı Diller Yüksekokulu
Doç. Dr. Fatih CAN	Üye	Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Ash ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi
Doç. Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa YILDIZ	Üye	Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üyesi Nihan OSMANAGAOĞLU	Üye	Eğitim Fakültesi

KYT-FRM-126/00

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 4. Araştırma İzni Onayı

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 20.12.2023-168902



T.C.
AMASYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-47613789-44-92446594
Konu : Tez Çalışması Kapsamında
Araştırma/Anket İzni
(Mehmet TEMİZ) Hk.

19.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Valilik Makamının 18.12.2023 tarih ve E-47613789-44-92330295 sayılı Onayı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Lisans programı 228001007 numaralı öğrencisi Mehmet TEMİZ, Dr. Öğr. Üyesi Neşe KUTLU ABU danışmanlığında hazırladığı "Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırmayı Güçleştiren Faktörlere Yönelik Algıları ve Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterliklerinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, ekli listede bilgileri sunulan Müdürlüğümüze bağlı okullarda görevli öğretmenlere, belirtilen anketi uygulayabilmek için talep edilen iznin verildiğine dair ilgi Onay ekte gönderilmiş olup gerekli duyuruların yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Mahmut KESKİNER
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: İlgi Onay ve Ekleri (34 Sayfa)

Dağıtım:

-Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
-Merkez İlçe İlkokul Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No: 72 Merkez/AMASYA

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

Bilgi için: Ahmet D.DURMUŞ

Telefon No : (0358) 211 04 00/2041

Unvan : Memur

E-Posta: arge05@meb.gov.tr

İnternet Adresi: Faks: (0358) 218 50 31

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7d33-a8ea-38b0-9fa1-d900 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri

ÖZ GEÇMİŞ

MEHMET TEMİZ

Öğrenim Bilgisi

Yüksek Lisans	Amasya Üniversitesi
Başlangıç bitiş tarihi	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı / Sınıf Eğitimi Bilim Dalı (Doç. Dr. Neşe KUTLU ABU) 2022-2025
Lisans	Anadolu Üniversitesi
Başlangıç bitiş tarihi	Açık Öğretim Fakültesi / Sosyoloji 2018-2023
	Amasya Üniversitesi
	Eğitim Fakültesi / Sınıf Öğretmenliği 2010-2014
Görev Kaydı	
MEB Müdür Yardımcılığı	Amasya Şehitler İlkokulu
Başlangıç Bitiş Tarihi	2020-
MEB Sınıf Öğretmenliği	Amasya İli Suloava Akören Köyü İlkokulu
Başlangıç Bitiş Tarihi	2017-2020
MEB Ücretli Öğretmenlik	Tokat İli Erbaa Tanoba İlkokulu
Başlangıç Bitiş Tarihi	2014-2015

Eserler

A. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

1. Temiz, M. & Kutlu Abu, N. (2023, Mayıs, 1-2). *SCAMPER tekniğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Sözlü Sunum]. 4. İstanbul Güncel Bilimsel Araştırmalar Kongresi, İstanbul, Türkiye.